

ISSN 2304-9790 (Print)
ISSN 2541-9013 (Online)

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия

Серия: Акмеология образования.

Психология развития

2023

Том 12

Выпуск 4



IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY
EDUCATIONAL ACMEOLOGY.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

ИЗВЕСТИЯ

САРАТОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
Новая серия



Научный журнал
2023 Том 12

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 4 (48)

ISSN 2304-9790 (Print)

ISSN 2541-9013 (Online)

Издается с 2012 года

Продолжение «Известий Императорского Николаевского Университета» 1910–1918, «Ученых записок СГУ» 1923–1962,
«Известий Саратовского университета. Новая серия» 2001–2004, «Ученых записок Педагогического института СГУ
им. Н. Г. Чернышевского. Серия Психология. Педагогика» 2008–2011

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

Фирсова Т. Г., Шамионов Р. М., Александрова Е. А.,

Селиванова Ю. В. Научные школы факультета

психолого-педагогического и специального

образования СГУ имени Н. Г. Чернышевского:

диахронический аспект

288

Волкова Е. С., Капцов А. В. Влияние тренинга

профессионального самоопределения на становление

стадий субъектности учащихся

305

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Саенко А. Ю. Социально-психологические детерминанты

отношения личности к беспилотному транспорту

315

Психология социального развития

Сизова Л. А., Толочек В. А. Представления медицинских

сестер о возрастной эволюции качеств субъекта:

динамика, ресурсы

324

Леонов И. Н. Преодоление стрессовых ситуаций

и профессиональное выгорание у медицинских сестер:

анализ сети

336

Арендчук И. В. Характеристики личности современного

лидера в представлениях студенческой молодежи

348

Катькало К. Д. Особенности личностно-профессиональной

самореализации педагогов-психологов

357

Педагогика развития и сотрудничества

Склярова Т. В., Егоров И. В., Наумова Д. В.

Повышение квалификации педагогов на базе

цифровой образовательной платформы:

вызовы экспертному сообществу

373

Журнал «Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Акмеология образования. Психология развития» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Запись о регистрации СМИ ПИ № ФС77-76641 от 26 августа 2019 г.

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (категория К1, специальности: 5.3.1; 5.3.4; 5.3.5; 5.3.7; 5.8.1; 5.8.7).

Журнал входит в Международную базу данных DOAJ

Подписной индекс издания 84823.

Подписку на печатные издания можно

оформить в интернет-каталоге

ГК «Урал-Пресс» (ural-press.ru).

Журнал выходит 4 раза в год.

Цена свободная.

Электронная версия находится

в открытом доступе (akmepsy.sgu.ru)

Директор издательства

Бучко Ирина Юрьевна

Редактор

Певная Татьяна Константиновна

Художник

Соколов Дмитрий Валерьевич

Редактор-стилист

Агафонов Андрей Петрович

Верстка

Ковалева Наталья Владимировна

Технический редактор

Каргин Игорь Анатольевич

Корректор

Агафонов Андрей Петрович

Адрес учредителя, издателя и издательства (редакции):

410012, Саратов, ул. Астраханская, 83

Тел.: +7(845-2) 51-29-94, 51-45-49,

52-26-89

E-mail: publ@sgu.ru, izdat@sgu.ru

Подписано в печать 18.12.2023.

Подписано в свет 25.12.2023.

Формат 60 × 84 1/8.

Усл. печ. л. 11,61 (12,5).

Тираж 100 экз. Заказ 125-Т

Отпечатано в типографии
Саратовского университета.

Адрес типографии:

410012, Саратов, Б. Казачья, 112А

© Саратовский университет, 2023



ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал принимает к публикации на русском языке общетеоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты исследований в области акмеологии образования, психологии развития и связанных с ними отраслей науки и практической деятельности.

Представляемые рукописи должны соответствовать тематике журнала, быть оригинальными, не опубликованными ранее в других печатных или электронных изданиях. Представляя в редакцию рукопись, автор берет на себя обязательство не публиковать представленный текст до опубликования его в журнале. При любом последующем воспроизведении опубликованных в журнале материалов ссылка на журнал обязательна.

Объем публикуемой статьи 10 страниц. Текст статьи может содержать до 5 рисунков и 4 таблиц. Таблицы и рисунки не должны занимать более 20% общего объема статьи. Статья должна быть аккуратно оформлена и тщательно отредактирована.

Последовательность предоставления материала:

на русском языке: УДК; название статьи; фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; текст статьи; библиографический список;

на английском языке: название статьи, фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; библиографический список в романском алфавите (References). Транслитерация на латинице (формат BGN) с последующим указанием названия цитируемой работы – на английском языке.

Структура и содержание статей:

– название статьи должно кратко, но максимально точно отражать затронутую проблему. Рекомендуемая длина названия – не более семи слов (не включая предлоги и союзы);

– аннотация (150–250 слов) должна отражать основное содержание работы и включать: цель исследования, гипотезу, описание участников исследования и применяемых методик, результаты исследования, выводы. Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации;

– ключевые слова: 5–7 основных общенаучных или психологических терминов, использованных в тексте, набранных через запятую, с точкой в конце. Их следует упорядочить от наиболее общих, соответствующих проблеме, к более дифференцированным.

Редакция приветствует традиционное членение текста на разделы: Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение результатов, Заключение (Выводы), выделяемые в статье подзаголовками. Допускается иная структура соответственно специфике конкретной статьи при условии ограниченного объема и четкого именования разделов.

Более подробную информацию о правилах оформления статей можно найти по адресу: <https://akmepsy.sgu.ru>

Датой поступления статьи считается дата поступления ее окончательного варианта. Возвращенная на доработку статья должна быть прислана в редакцию не позднее чем через три месяца. Материалы, отклоненные редколлегией, не возвращаются.

Адрес для переписки с редколлегией: akmepsy@mail.ru

CONTENTS

Scientific Part

Educational Acmeology

- Firsova T. G., Shamionov R. M., Aleksandrova E. A., Selivanova Yu. V.** Scientific schools of the faculty of psychological, pedagogical and special needs education of Saratov State University: The diachronic aspect 288
- Volkova E. S., Kaptsov A. V.** The influence of career counseling on the values and motivation of adolescents 305

Theoretical and Methodological Approaches to Investigatios of Psyche Development

- Saenko A. Yu.** Social and psychological determinants of an individual's attitude to unmanned transport 315

Psychology of Social Development

- Sizova L. A., Tolochek V. A.** Nurses' ideas about the age-related evolution of the subject's qualities: Dynamics and resources 324
- Leonov I. N.** Overcoming stressful situations and professional burnout of nurses: Analysis of the network 336
- Arendachuk I. V.** Personality traits of a modern leader as seen by students 348
- Katkalo K. D.** Features of personal and professional self-realization of teaching and learning psychologists 357

Pedagogy of Development and Cooperation

- Sklyarova T. V., Egorov I. V., Naumova D. V.** Professional development of teachers on the basis of a digital educational platform: Challenges to the expert community 373



**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ.
СЕРИЯ: АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»**

Главный редактор

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Заместитель главного редактора

Александрова Екатерина Александровна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Бочарова Елена Евгеньевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Акопов Гарник Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Самара, Россия)
Александрова-Хауэлл Мария, M.S. (Оклахома, США)
Арендчук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Баева Ирина Александровна, доктор психол. наук, академик РАО (Санкт-Петербург, Россия)
Баранаскене Ингрида, Dr. Sci. (Social), профессор (Клайпеда, Литва)
Витрук Эвелин, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Лейпциг, Германия)
Гарбер Илья Евгеньевич, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия; Массачусетс, США)
Головей Лариса Арсеньевна, доктор психол. наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)
Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)
Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)
Домбровский Валерийс, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Даугавпилс, Латвия)
Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)
Константинов Всеволод Валентинович, доктор психол. наук, доцент (Пенза, Россия)
Осмоловская Ирина Михайловна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)
Панов Виктор Иванович, доктор психол. наук, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)
Поляков Сергей Данилович, доктор пед. наук, профессор (Ульяновск, Россия)
Рахимбаева Инга Эрленовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Симулиониене Рома, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Клайпеда, Литва)
Скутил Мартин, Dr. Sci. (Pedagogic), профессор (Градец Кралове, Чехия)
Фулоп Марта, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Будапешт, Венгрия)
Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)
Черникова Тамара Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Волгоград, Россия)
Шакурова Марина Викторовна, доктор пед. наук, профессор (Воронеж, Россия)
Янчук Владимир Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
“IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY.
EDUCATIONAL ACMEOLOGY.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY”**

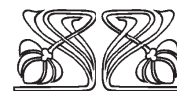
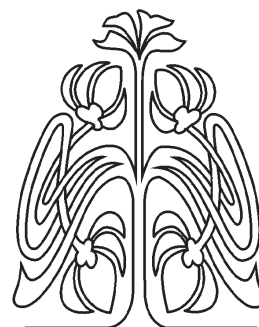
Editor-in-Chief – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)

Deputy Editor-in-Chief – Ekaterina A. Aleksandrova (Saratov, Russia)

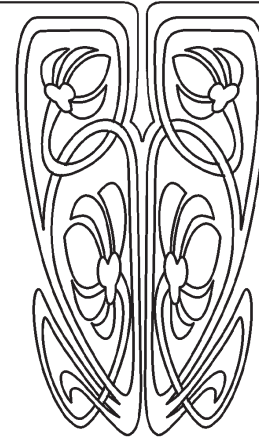
Executive Secretary – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Garnik V. Akopov (Samara, Russia)	Irina M. Osmolovskaya (Moscow, Russia)
Maria Aleksandrova-Howell (Oklahoma, USA)	Victor I. Panov (Moscow, Russia)
Irina V. Arendachuk (Saratov, Russia)	Sergey D. Polyakov (Ulyanovsk, Russia)
Irina A. Baeva (St. Petersburg, Russia)	Inga E. Rahimbaeva (Saratov, Russia)
Ingrida Baranauskienė (Klaipėda, Lithuania)	Elena V. Ryaguzova (Saratov, Russia)
Evelin Witruk (Leipzig, Germany)	Roma Simulionienė (Klaipėda, Lithuania)
Ilya E. Garber (Saratov, Russia; Massachusetts, USA)	Martin Skutil (Hradec Kralove, Czech Republic)
Larisa A. Golovey (St. Petersburg, Russia)	Marta Fülöp (Budapest, Hungary)
Marina V. Grigorjeva (Saratov, Russia)	Igor A. Fourmanov (Minsk, Belarus)
Irina D. Demakova (Moscow, Russia)	Tamara V. Chernikova (Volgograd, Russia)
Valerijis Dombrovskis (Daugavpils, Latvia)	Marina V. Shakurova (Voronezh, Russia)
Victor V. Znakov (Moscow, Russia)	Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)
Vsevolod V. Konstantinov (Penza, Russia)	



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 288–304
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 4 (48), pp. 288–304
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-288-304>
EDN: SYWYWDZ

Научная статья
УДК 001:159.9:377

Научные школы факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ имени Н. Г. Чернышевского: диахронический аспект

Т. Г. Фирсова , Р. М. Шамионов, Е. А. Александрова, Ю. В. Селиванова

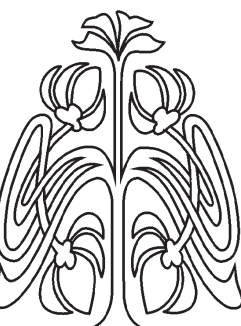
Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Фирсова Татьяна Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент, декан факультета психолого-педагогического и специального образования, tan-firsova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0493-0227>

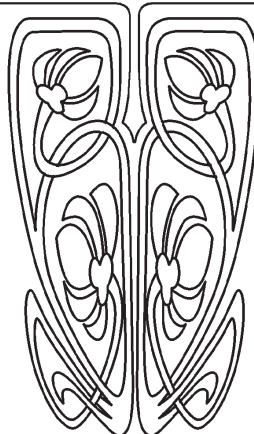
Шамионов Раиль Мунирович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития, shamionov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8358-597X>

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методологии образования, alexkatika@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2101-7050>

Селиванова Юлия Викторовна, доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики, juliaselivanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2375-4131>



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Аннотация. Актуальность исследования обусловлена объективной необходимостью обобщения магистральных тенденций научных исследований, сложившихся ранее, с межпоколенческой трансляцией и развитием современных научных школ факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, которому в ноябре 2023 года исполняется 45 лет. **Цель:** обобщение опыта становления и развития научных школ факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского в диахроническом аспекте. **Методы (инструменты):** ретроспективный и сопоставительный анализ данных научно-библиографических источников. **Результаты.** Современная психологическая школа представлена через призму научных интересов профессора И. В. Страхова, педагогическая – академика Н. Ф. Познанского, дефектологическая – основоположника российской тифлопедагогики А. А. Крогиуса. В ретроспективном и перспективном аспектах проанализированы работы В. И. Балаевой, К. Ф. Седова, Г. К. Париновой, Е. А. Александровой, Р. М. Шамионова, М. В. Григорьевой, Ю. В. Селивановой и методистов факультета. Впервые предпринята попытка обозначить истоки формирования методической школы факультета. В контексте существовавшей серии «Пединститут школе» представлен опыт участия преподавателей факультета разных лет в создании федеральных и региональных учебников для школы и рабочих тетрадей



для учеников. Систематизирован круг современных научно-методических интересов преподавателей факультета – грантовые проекты, инициативные кафедральные темы НИР, повестка диссертационных советов. Выстроен научно-исследовательский кластер факультета: обозначены имеющиеся лаборатории, центры, оборудование для сбора эмпирических данных. *Заключение.* Обобщен опыт становления и развития научно-методических школ факультета. Выявлены традиционные темы исследований, характерные для всех этапов диахронического развития и трансформировавшиеся и / или вновь возникшие под воздействием общественного запроса современного мира и актуальной социокультурной ситуации.

Ключевые слова: научная школа, методическая школа, диахрония, научно-исследовательская деятельность, научно-педагогическая деятельность, факультет психолого-педагогического и специального образования СГУ

Информация о вкладе каждого автора. Т. Г. Фирсова – концепция и дизайн исследования, сбор и анализ полученных данных, написание текста раздела «Методическая школа»; Р. М. Шамионов – сбор и анализ полученных данных, написание текста раздела «Психологическая школа»; Е. А. Александрова – сбор и анализ полученных данных, написание текста раздела «Педагогическая школа»; Ю. В. Селиванова – сбор и анализ полученных данных, написание текста раздела «Дефектологическая школа».

Для цитирования: Фирсова Т. Г., Шамионов Р. М., Александрова Е. А., Селиванова Ю. В. Научные школы факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ имени Н. Г. Чернышевского: диахронический аспект // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 288–304. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-288-304>, EDN: SYWWDZ

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Scientific schools of the faculty of psychological, pedagogical and special needs education of Saratov State University: The diachronic aspect

T. G. Firsova , R. M. Shamionov, E. A. Aleksandrova, Yu. V. Selivanova

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Tatyana G. Firsova, tan-firsova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0493-0227>

Rail M. Shamionov, shamionov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8358-597X>

Ekaterina A. Aleksandrova, alexkatika@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2101-7050>

Yulia V. Selivanova, juliaselivanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2375-4131>

Abstract. *The relevance of the study* is due to the objective necessity to generalize the main trends of scientific research that have been developed earlier with the intergenerational communication and development of modern scientific schools of the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Needs Education of the Saratov State University, which is celebrating its 45th anniversary in November 2023. *The purpose of the study* is to generalize the experience of formation and development of scientific schools of the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Needs Education of Saratov State University from the diachronic perspective. *Methods (tools):* retrospective and comparative analysis of the data from scientific and bibliographic sources. *Results.* The contemporary psychological school is presented through the prism of the scientific interests of Professor I. V. Strakhov, the pedagogical one is represented through the works of academician N. F. Posnansky, the defectological school is analyzed through the works of the founder of Russian typhlopædagogics (methods of teaching the blind) A. A. Krogus. The study analyzes the works of V. I. Balayeva, K. F. Sedov, G. K. Parinova, E. A. Alexandrova, R. M. Shamionov, M. V. Grigorieva, Yu. V. Selivanova and other methodologists in a retrospective and perspective aspects. For the first time, an attempt has been made to outline the origins of the methodological school of the faculty. The study also presents the experience of several generations of the faculty teachers connected with their participation in the creation of federal and regional textbooks for schools and workbooks for students, which was predetermined by the series of publications “Pedagogical Institute for the School”. The range of modern scientific and methodological interests of the faculty staff is systematized: grant projects, initiative research topics of the faculty chairs, the agenda of the dissertation boards. Moreover, the study presents the faculty research cluster: it has specified the existing laboratories, centers, and equipment for collecting empirical data. *Conclusion.* The study has summarized the experience of the formation and development of scientific and methodological schools of the faculty. It has identified traditional research issues that are characteristic of all the stages of diachronic development and the transformed research topics and/or the issues that re-emerged under the influence of the public demand of the modern world and the current socio-cultural situation.

Keywords: scientific school, methodological school, diachrony, research activity, scientific and pedagogical activity, Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Needs Education of Saratov State University

Information on the authors' contribution. Tatyana G. Firsova worked out the concept and the design of the study, collected and analyzed the data obtained, and wrote the text of the Methodological School section; Rail M. Shamionov collected and analyzed the data obtained, and wrote the text of the Psychological School section; Ekaterina A. Alexandrova collected and analyzed the data obtained, and wrote the text of the Pedagogical School section; Yulia V. Selivanova collected and analyzed the data obtained, and wrote the text of the Defectological School section.

For citation: Firsova T. G., Shamionov R. M., Aleksandrova E. A., Selivanova Yu. V. Scientific schools of the faculty of psychological, pedagogical and special needs education of Saratov State University: The diachronic aspect. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 4 (48), pp. 288–304 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-288-304>, EDN: SYWWDZ

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)



45-летию факультета посвящается

Введение

2023 год объявлен Президентом РФ Годом педагога и наставника. В этом году отмечаются памятные даты многих известных педагогов: 200 лет со дня рождения К. Д. Ушинского, 135 лет со дня рождения А. С. Макаренко, 195 лет со дня рождения Л. Н. Толстого, 105 лет со дня рождения В. А. Сухомлинского. Факультету психолого-педагогического и специального образования, становление и развитие которого связано с преобразованием Педагогического института имени К. А. Федина и Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, в этом году исполняется 45 лет. По меркам истории 45 лет – это самое начало! Однако на протяжении исторического пути развития факультета начиная с истоков и завершая современным состоянием накопилось множество фактов, требующих рефлексивного осмысления, сравнительного анализа и интерпретации.

Как писал Л. С. Выготский, «для всякой науки раньше или позже наступает момент, когда она должна осознать себя самое как целое, осмыслить свои методы и перенести внимание с фактов и явлений на те понятия, которыми она пользуется» [1, с. 310]. В рамках данной статьи попробуем методологически осмыслить развитие факультета через становление и трансформацию научно-методических школ в их диахроническом аспекте.

Определим основные категориальные понятия, важные для нашего ракурса, – научная школа и диахрония. Существующее еще со времен Платона и Аристотеля понятие научной школы как формы процесса познания и воспроизводства нового знания, подготовки научных кадров и становления ученых, инструмента организации преемственности между научными поколениями, передачи ценностей, стиля и культуры научного мышления является исторически сложившимся и закрепленным в работах междисциплинарного характера. Среди признаков научной школы для нас, вслед за А. А. Андроновым, Н. И. Родным, В. Б. Гасиловым, А. П. Огурцовым, Б. М. Кедровым, определяющими являются не только накопление и систематизация знания, но и его трансляция в фундаментальных исследованиях, наличие лидера и учеников, коллективная когнитивная структура, интеграция науки и образования, организация самой науки. Диахрония как феномен и понятие позволяет обозначить становление факультета как целостного структурного подразделения в хронотопе высшего

профессионального образования, а метод диахронического анализа – установить сущностно-временные этапы в научной повестке.

Цель: обобщение опыта становления и развития научных школ факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского в диахроническом аспекте.

Психологическая школа

Психологическая школа факультета сложилась в результате длительной эволюции на протяжении всего XX и начала XXI века. Она исходит из деятельности ученых-психологов, которые создавали целые направления исследований. Всем поколениям психологов известны имена С. Л. Франка, В. С. Мерлина, Н. В. Крогиуса, И. В. Страхова, заложивших фундамент российской психологии. Вместе с тем длительное время психологическая наука в Саратове ассоциировалась с именем выдающегося психолога, доктора психологических наук, профессора И. В. Страхова (1905–1985). Он инициировал ряд направлений исследований, к которым примкнули не только саратовские психологи, но и исследователи из разных уголков страны. Это прежде всего психология литературного творчества [2], психология внимания [3], психология темперамента [4] и характера [5], вопросы детской и педагогической психологии [6], а также вопросы социальной психологии, в частности общения как ее центральной категории. Получили развитие и другие области психологии. На протяжении длительного времени большая группа ученых, среди которых были и прямые ученики И. В. Страхова, под руководством которого было защищено 20 кандидатских диссертаций, и его сын В. И. Страхов, проводила масштабные исследования, опубликованные как в Саратове, так и в других городах России. Благодаря усилиям В. И. Страхова были продолжены все направления исследований, заложенные его отцом, и организована ежегодная международная научная конференция «Страховские чтения», которая в юбилейный год пройдет уже в 31-й раз.

Традиции научного творчества, заложенные основателями психологической школы факультета и университета, поддерживаются и нынешним поколением исследователей. На протяжении длительного времени идет разработка системно-диахронического подхода к исследованию социализации и адаптации личности (Р. М. Шамионов, М. В. Григорьева). В соответствии с его



положениями объект научного исследования необходимо рассматривать не только как системный и включенный в систему более высокого уровня, но как иерархический и динамичный, элементы которого характеризуются диахронией, т. е. разнонаправленными изменениями [7]. Это позволяет раскрыть сложные механизмы функционирования психологических явлений, их внутреннюю структуру и изменчивость под влиянием внешних условий.

Продолжается исследование феноменов внимания – коллективного, интеллектуального, самонаправленного и т. д. Благодаря длительному сосредоточению профессора В. И. Страхова и его непосредственных учеников на данной проблематике был сделан значительный вклад в исследование этого явления не только с общепсихологических, но и с социально-психологических позиций [8] – разрабатывается проблематика развития внимания к педагогическому общению, изучаются особенности коллективного сосредоточения.

На протяжении длительного времени в центре исследовательского внимания находится изучение проблемы субъективного благополучия личности. В исследованиях этого явления авторы придерживаются комплексного и системно-диахронического подходов. Так, субъективное благополучие рассматривается как иерархическая система, изменение элементов которой характеризуется внутренней и межуровневой диахронией, благодаря чему меняются основания и характер субъективного благополучия на разных возрастных этапах [9]. Эта линия исследований поддерживается в работах авторов, изучающих ценностные факторы и характер субъектной регуляции субъективного благополучия [10] как критерий и результат адаптации [11], этнические особенности переживания благополучия [12] и многое другое.

Еще одно направление исследований связано с вопросами академической адаптации субъекта на разных ступенях образования. Объединенной группой исследователей проведен ряд исследований, направленных на разработку оригинального методического инструмента [13], изучение психологических и социально-психологических факторов академической адаптации, которая понимается как процесс и результат приспособления обучающегося к образовательной среде включая систему межличностных отношений в образовании, учебную деятельность и образовательное пространство, характеризующее переживание динамического равновесия личности и образовательной среды.

Особое внимание было уделено проблеме академической адаптации студентов высших учебных заведений с хроническими заболеваниями [14] и школьников с ограниченными возможностями здоровья, благодаря чему установлены весьма важные характеристики этого процесса, такие как виды адаптации школьников с ОВЗ, трудности адаптации, касающиеся в первую очередь ее личностного, эмоционально-оценочного и психофизиологического компонентов. Анализ роли рефлексии в адаптационном процессе позволил установить, что когнитивные механизмы мысленного повтора и эмоционально положительного подкрепления, сочетание динамики и достаточной для осознания и создания мотивации стабильности и четкости рефлексивных образов способствуют социально-психологической адаптированности студентов [15].

Не прерывается исследовательская линия изучения темперамента. Проанализирована роль психодинамических свойств в переживании субъективного благополучия личности, в приверженности разным формам социальной активности и ряда других. Показано, что такие психодинамические свойства, как эргичность, социальная эргичность, темп, социальный темп, способствуют, а эмоциональность и социальная эмоциональность не способствуют достижению общей удовлетворенности жизнью. Наиболее влиятельными предикторами для общей удовлетворенности жизнью являются положительные предикторы – темп и эргичность, отрицательный предиктор – эмоциональность [9]. Установлен более значительный вклад темперамента в реальную активность, нежели в виртуальную и, соответственно, меньшая «затратность» последней [16].

Важным направлением исследований остается изучение взаимодействия субъектов образовательного процесса, берущее свое начало в исследованиях педагогического такта И. В. Страхова и его коллег. Так, анализируются психологические эффекты совместной образовательной деятельности дошкольников [17], особенности взаимодействия участников образовательного процесса в условиях реализации новых подходов в системе образования [18], дистанция в структуре взаимоотношений субъектов [19], особенности психологического климата во взаимосвязи с конфликтоустойчивостью в ученических группах подростков [20], специфика и опосредованность научной и педагогической деятельностью сотрудников университетской кафедры [21].

Исследование студенчества также занимало и занимает значительное место в научных рабо-



тах психологов факультета. На протяжении последних 10 лет идет серьезная работа по изучению социальной активности молодежи. Опубликовано более 100 научных статей, 2 монографии. Эти исследования охватывают множество проблем активности – от ее мотивации, просоциальности и радикализации [22] и до ведущей в студенческом возрасте образовательно-развивающей активностью и ее субъектно-деятельностными детерминантами [23].

В результате обобщения многочисленных эмпирических данных разработана модель социальной активности молодежи, в которой предложен новый подход к анализу социальной активности с позиции ее функционирования под действием разноуровневых детерминант и ее эффектов на уровне ценностной позиции и просоциальности поведения [24].

Целый блок исследований связан с анализом структуры индивидуальности, в частности изучается взаимосвязь когнитивных характеристик личности и дезадаптивных поведенческих установок, а также вопросы когнитивной пластичности в структуре индивидуальности студентов [25] и многое другое.

Исследования психологов факультета поддерживаются грантами программы «Университеты России» (2005–2006), грантом Президента РФ для молодых ученых (2005–2006), грантами Министерства образования РФ (2012), Российского научного фонда (РНФ) (2018–2022), Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) (2008, 2012–2015, 2018–2020), Министерства науки и высшего образования РФ в рамках темплана СГУ (2020–2022) и др.

С 2008 года на факультете издается серия «Акмеология образования. Психология развития» журнала «Известия Саратовского университета», который включен в список журналов, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ для публикации научных трудов, и отнесен к первой категории. На его страницах обсуждаются результаты исследований в области психологии и педагогики. Авторы журнала – многочисленные исследователи из разных научных центров России и зарубежья.

Для реализации эмпирических исследований, а также обеспечения условий для практической работы студентов на факультете созданы два научно-образовательных подразделения. Это лаборатория прикладной психологии образования (рук. доцент М. А. Кленова) и центр психолого-педагогической поддержки субъектов образовательного процесса «Диалог» (рук. доцент Т. В. Хуторянская).

Педагогическая школа

Начало научным исследованиям в области педагогики ровно сто лет назад (по неуточненным данным) положил основатель кафедры методологии образования академик Н. Ф. Познанский (1988–1952). В своих научных трудах он осветил не только этнографические аспекты, но и идеи кинообразования, переживающие сегодня возрождение в связи с их актуальностью. Рекомендации и методика использования кинофильмов на занятиях, интегрирующих литературу и кино, изложены им в книге «Школьное кино» (1929) [26]. Заметим, что термин «кинообразование» введен в педагогику в середине 1950-х годов и в настоящее время активно разрабатывается, видоизменившись в понятия «кинопедагогика» и «медиаобразование».

В советский период интерес к работам Н. Ф. Познанского несколько снизился. Научные изыскания проводились под руководством профессора М. С. Кобзева, преподаватели развивали идеи коммунистического воспитания и дидактические аспекты фронтальных методов обучения.

С середины 1990-х годов исследовательские интересы сотрудников органично разделились на три научных направления. Одно из них затрагивало дидактические проблемы интеграции содержания педагогического образования и представлено научными исследованиями, посвященными формированию готовности будущих учителей к развитию познавательного интереса у школьников (В. Н. Саяпин), опыта творческой педагогической деятельности у студентов педвуза (Т. Н. Черняева), интеграции предметно-содержательной информации педагогических дисциплин на модульной основе (И. В. Кошкина), подготовке будущего педагога к полихудожественному дидактическому проектированию (Л. В. Горина), организации групповой учебной деятельности в процессе профессиональной подготовки (Е. А. Максимова).

Классическая дидактика, интерпретированная на основе современных методологических подходов, до сих пор привлекает внимание аспирантов и соискателей кафедры. Не остался без научного анализа процесс стандартизации образования в России и за рубежом, послуживший предметом исследования Е. В. Разумовой (2009). Ю. В. Бауровой была выполнена работа на тему «Интенсификация учебного процесса в начальной школе на основе гендерного подхода (на примере преподавания иностранного языка)» (2013), Е. Г. Марчук решена научная проблема формирования интеллектуальной компетент-



ности старшеклассников в образовательном процессе (2013), А. С. Русиной – формирования электоральной грамотности у обучающихся в образовательных организациях (2020). Как видим, со временем акцент в исследованиях все более смещается на педагогическое сопровождение обучающихся в процессе развития их личности, что впоследствии привело к формированию научной школы кафедры. Масштабным исследованием в данном направлении стала докторская диссертация Е. А. Максимовой, в которой была разработана концепция развития профессионального образования в России при смене научно-технологических укладов (2021).

Цифровизация образовательного процесса способствовала тому, что в диссертациях стали рассматриваться цифровые средства обучения (работы О. А. Козловой, М. Р. А. Агтия).

Другое направление, более обширное, посвящено изучению продуктивного подхода к организации образовательного процесса, теории проектного образования. Это было связано с активным научным сотрудничеством с лабораторией культурологии образования Института педагогических инноваций РАО (рук. Н. Б. Крылова, Москва), в рамках которого при кафедре в 2004 г. была создана лаборатория продуктивного образования. Научная деятельность сотрудников кафедры в рамках деятельности лаборатории заключалась в изучении и пропаганде теории и практики продуктивного образования. Сотрудниками, аспирантами и соискателями кафедры были защищены кандидатские диссертации, посвященные продуктивному подходу к организации педагогической деятельности в школах и учреждениях дополнительного образования. В частности, М. Н. Бурмистровой в контексте продуктивного подхода была проанализирована проблема организации продуктивной педагогической практики в профессиональной подготовке будущего учителя в педагогическом вузе (2004). Сочетание идей классической дидактики и продуктивного подхода нашло отражение в исследовании Е. В. Губановой на тему «Продуктивный подход в обучении школьников решению нестандартных задач» (2004). В контексте дополнительного образования рассмотрела продуктивный подход Л. М. Митрофанова, представив результаты своего исследования в диссертации на тему «Продуктивный подход к дополнительному образованию» (2006). Переход к влиянию проектной деятельности на процессы социализации старшеклассников прослеживается в научных трудах О. А. Козловой (2007), проблема формирования ценностного

отношения к природе у младших школьников на основе проектной деятельности – в диссертации О. А. Федоровой (2014), проблема организации проектной деятельности школьников – в работах О. А. Козловой и Н. П. Лукашенко (2016).

Поскольку концепция продуктивного образования тесно связана с изучением образовательного пространства, в работах представителей этого направления исследований все чаще стали звучать термины «образовательная среда» и «образовательное пространство», что впоследствии отразилось в названии ключевого научного события педагогического сообщества – форума «Гуманизация образовательного пространства».

Но это были первые попытки осознать средовой подход, методологически сочетающийся с продуктивным. Так, развитие этой идеи мы видим в диссертационном исследовании «Развитие образовательного пространства внешкольных учреждений» И. Е. Иванцовой (2006). В те годы было опубликовано 12 выпусков альманаха «Продуктивное образование», представляющих собой, по сути, хрестоматию идеи проектного метода воспитания и обучения, а также методологии продуктивного подхода. Материалы полностью размещены в свободном доступе на сайте кафедры методологии образования (<https://www.sgu.ru/structure/fppiso/methobr>).

Методологическое обобщение данное направление исследований получило в докторской диссертации профессора Г. К. Париновой. Ее научные интересы позволили разработать продуктивно-обобщающий подход к совершенствованию педагогического образования [27]. Благодаря Галине Константиновне, под руководством которой было защищено 46 кандидатских диссертационных исследований, на кафедре начала складываться научная школа продуктивного образования, причем не только теоретическая, но и нашедшая практическое воплощение в образовательных организациях.

Научно-методическое сотрудничество, зародившееся 20 лет назад, до сих пор объединяет представителей Дворца творчества детей и молодежи имени О. П. Табакова г. Саратова, Вольского педагогического колледжа им. Ф. Панферова, лицея-интерната при Саратовском государственном университете генетики, биотехнологии и инженерии имени Н. И. Вавилова, МОУ «СОШ № 43» г. Саратова, лицея прикладных наук. Остаются востребованными такие образовательные проекты, как международная конференция «От школьного проекта – к профессиональной карьере» (с 2004) и областной конкурс студенческих проектов «Навстречу профессии» (с 2006).



Третьим направлением исследований кафедры, берущим начало в научной школе О. С. Газмана, явилось изучение теории педагогической поддержки, что в результате привело к становлению современного направления научных изысканий сотрудников, аспирантов и магистрантов кафедры методологии образования – педагогическому сопровождению развития личности в образовательном пространстве.

В основу серии диссертационных исследований, посвященных формированию педагогических условий для эффективного межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса, положен принцип их диалогического взаимодействия. Начиная с трудов Н. Н. Саяпиной об организации учебного диалога в образовательном процессе (2000) этот принцип был изучен и представлен в работах Г. В. Букушевой, предложившей формировать у старших школьников художественную культуру на основе национально-регионального компонента содержания образования (2007), В. Н. Жилиной, посвященных совершенствованию педагогического мастерства с использованием учебного диалога (2007), А. С. Никулиной, изучавшей процесс формирования коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории (2020), частично затронут А. Н. Писаренко, писавшей о формировании профессиональной межкультурной компетентности студентов (2011), представлен в диссертации Т. Ю. Фадеевой на тему «Формирование педагогической толерантности будущих специалистов сферы образования» (2012).

Следует выделить в особую группу научные изыскания, основанные на принципах уважения к процессам саморазвития личности и педагогической поддержке, созвучные современной концепции развития личностного потенциала человека в образовании. Так, содержание понятия «личностный образец» и его место в терминологическом аппарате педагогики изучены В. С. Логиновой (2009).

Начиная с кандидатского исследования профессора Е. А. Александровой о педагогической поддержке старшеклассников в процессе их культурного самоопределения (1997) на кафедре защищается ряд работ в данном направлении. Это диссертации Е. А. Никитиной «Самореализация школьника в учении (теория и практика)» (2002), Г. А. Клименко «Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональному самосовершенствованию» (2009), В. В. Даньшиной «Формирование лич-

ностного смысла педагогической деятельности у студентов педвуза в процессе профессиональной подготовки» (2009).

После защиты Е. А. Александровой в 2006 г. докторской диссертации на тему «Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий» аспиранты и соискатели проводят научные исследования, в которых решается вопрос о соотношении понятий «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение», их тактике, эффективных формах и методах. Это диссертационные исследования С. В. Кузьминой «Педагогическое сопровождение музыкально-творческой самореализации подростков» (2009), П. Е. Герасимовой «Стимулирование позитивного самоотношения подростков в досуговой деятельности» (2015). Относительно последней работы следует отметить, что данное научное исследование выполнено на материале игры «Клуб веселых и находчивых» и является одним из немногих, посвященных научному подходу к этому формату игровой деятельности детей и молодежи. Разные аспекты саморазвития личности рассмотрены в работах К. С. Кузнецовой («Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта», 2012), И. В. Таньчевой («Педагогическое сопровождение становления субъектной позиции подростка», 2013), С. О. Кожакиной («Формирование социальной успешности подростков», 2014), А. Г. Носова («Педагогическое сопровождение становления здорового образа жизни у обучающихся», 2014), Е. А. Косаревой («Педагогическое сопровождение повышения уровня самоорганизации студентов», 2022).

С течением времени в научных трудах стал прослеживаться интерес к вопросу о персоналиях и сути субъектов поддерживающей деятельности – тьютора (Е. А. Андреева «Сравнительный анализ тьюторства (на примере Англии, Германии, ОАЭ и России)», 2012), куратора студенческих групп (Е. А. Богачева «Педагогическое обеспечение повышения качества жизни студентов вузов», 2013). Аспирант кафедры Д. А. Логинов создал и долгое время (2011–2019) руководил ассоциацией тьюторов Саратовской области в составе Межрегиональной тьюторской ассоциации под руководством профессора Т. М. Ковалевой.

Многие из этих исследований нашли свое отражение в востребованных в научно-педагогическом сообществе России монографиях. Так, например, на монографию Е. А. Александровой и Е. А. Андреевой «Модернизация классической



модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока (2013) на период подготовки публикации к печати было зафиксировано 78 ссылок в научной электронной библиотеке e-library.

Что касается научных и научно-методических проектов, то результаты научных исследований способствовали тому, что сотрудники кафедры явились инициаторами, организаторами и исполнителями таких знаменитых сегодня в Саратовской области и далеко за ее пределами педагогических проектов, как «Шаг в профессию» [28] и «Неделя педагогического образования» [29].

В декабре 2017 г. было документально зафиксировано, что на кафедре методологии образования сформировалось направление научных исследований по проблеме педагогического сопровождения развития личности в образовательном пространстве (научный руководитель Е. А. Александрова) [30]. Анализ педагогической практики и социального запроса привел сотрудников кафедры к необходимости уточнить цель научно-исследовательской работы и утвердить ее следующую формулировку: «Трансформация воспитательной системы в образовательном пространстве» (2021 – по настоящее время).

Научная деятельность сотрудников кафедры была поддержана грантами Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) и РФФИ, результаты исследований отражены в монографиях и научных статьях, опубликованных в рецензируемых журналах. Более 250 работ, посвященных вопросам становления воспитательных систем, работе классного руководителя, тьютора, индивидуальным образовательным траекториям, известны далеко за пределами Саратовской области. Книжки и статьи сотрудников кафедры печатаются в таких известных центральных издательствах, как «Народное образование», «Первое сентября», «Сентябрь» и др. На основании этих научных трудов опубликованы методические и учебно-методические пособия. С подробным перечнем публикаций можно ознакомиться на сайте кафедры, на личных страницах преподавателей (<https://www.sgu.ru/structure/fppiso/methobr>).

Члены кафедры активно участвуют в издательской деятельности, являясь заместителями главных редакторов (профессор Е. А. Александрова) и членами редакционных коллегий (профессор Е. А. Александрова, доцент О. А. Козлова, доцент Н. Н. Саяпина) многих известных научных и научно-методических изданий. Все сотрудники кафедры входят в состав редакцион-

ной коллегии научного сборника «Гуманизация образовательного пространства».

Сотрудниками кафедры методологии образования ко времени написания статьи были подготовлены к защите более 100 кандидатов и 1 доктор педагогических наук.

Результатом проявления сотрудниками кафедры активной научно-методической позиции стало назначение заведующей кафедрой профессора Е. А. Александровой членом Координационного совета психологической службы в системе образования Саратовской области (2020); членом научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения при Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО (2020), членом всероссийской рабочей группы по обеспечению разработки и внедрения рабочих программ воспитания обучающихся в образовательных и профессиональных образовательных организациях (2021).

Впервые проведенная 26 апреля 2006 г. международная конференция «Проблемы реализации принципов продуктивного обучения в профессиональном и допрофессиональном образовании» стала традиционной, преобразовавшись в 2016 г. в масштабный международный форум «Гуманизация образовательного пространства».

Дефектологическая школа

Говоря об истории становления отечественной дефектологии, в том числе и саратовской, нельзя не назвать имя основоположника российской тифлопсихологии Августа Адольфовича Крогиуса (1871–1933), который с 1919 по 1932 г. преподавал философию и психологию в Саратовском государственном университете, а также заведовал кафедрой педагогики в Немецком пединституте [31].

Кафедра дефектологии, созданная в сентябре 1990 г., на тот момент была единственной на открытом в том же году одноименном (дефектологическом) факультете. Первым заведующим кафедрой стала кандидат педагогических наук, доцент Валерия Ивановна Балаева (1931–2022) – почетный работник высшего профессионального образования, автор 90 работ, посвященных актуальным вопросам общей и коррекционной педагогики и логопедии. Ей принадлежит одна из первых в стране диссертаций, посвященных коррекции речи, – «Логопедическое изучение старших дошкольников, имеющих задержку речевого развития, и подготовка их к школе (по методике модельного обучения)» (1968), – которая стала классикой отечественной логопедической науки и практики.



У истоков становления кафедры и научной школы стояли доктор психологических наук, профессор-консультант И. В. Страхов, доценты З. С. Патралова, Е. З. Безрукова, А. А. Зайченко, О. А. Рагимова, К. Ф. Седов, старшие преподаватели Е. М. Лысенко, Л. В. Шипова, В. Г. Печерский, Н. В. Зайцева, также впоследствии ставшие доцентами, и др.

Главной задачей кафедры дефектологии на этапе ее становления являлось уточнение концептуальных подходов к развитию дефектологического образования на основе изучения ведущих тенденций мирового образовательного пространства, концепций высшего профессионального образования и потребностей Поволжского региона в квалифицированных дефектологических кадрах.

Знаменательным событием стала публикация учебного пособия К. Ф. Седова (в соавторстве с И. Н. Гореловым) «Основы психолингвистики» (М., 1997, 1998, 2001), работы В. И. Балаевой «Методика обучения детей с задержкой речевого развития по языковым моделям» в «Хрестоматии по логопедии» (М., 1998) и др. Вокруг научной школы активно растет число учеников, проходит успешная защита кандидатских диссертаций В. Г. Печерским («Психолого-педагогическая профилактика и коррекция токсикоманического поведения умственно отсталых подростков», 1998), Е. М. Лысенко («Дифференцированное обучение студентов в условиях личностно-ориентированного образования: на материале дисциплин психолого-педагогического цикла», 1998), Ю. В. Селивановой («Отечественная социология девиантного поведения: традиции и современность», 1998), В. В. Строгановой («Формирование навыков понимания текста у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи», 1998), Л. В. Шиповой («Формирование ориентировочной деятельности у умственно отсталых детей при решении наглядно-действенных задач», 2001), Н. В. Зайцевой («Развитие творческого потенциала учащихся школы-интерната: на материале занятий по флористике, 2001), Н. В. Павловой («Формирование функционально-семантической стороны качественной лексики младших школьников с нарушением интеллекта», 2002), Л. В. Мясниковой («Развитие осязания у младших школьников с нарушениями зрения в процессе обучения» 2005). Докторские диссертации защищены К. Ф. Седовым («Становление структуры устного дискурса как выражение эволюции языковой личности», 1999), Д. В. Зайцевым («Социальная интеграция детей с ограниченными возможно-

стями», 2004), В. Г. Печерским («Способности подростков и юношей с легкой умственной отсталостью к продуктивному межличностному взаимодействию, 2009).

На дефектологическом факультете остались преподавать многие его выпускники, успешно защитившие кандидатские и докторские диссертации, – доктор социологических наук, профессор Ю. В. Селиванова, доценты Е. А. Георгица, Е. Н. Горина, Е. С. Гринина, А. Г. Колчина, М. Д. Коновалова, О. А. Константинова, О. В. Кощеева, А. В. Печерский, Т. Ф. Рудзинская, В. О. Скворцова, О. В. Соловьева, И. В. Темаева, О. В. Хмелькова, А. А. Шаров.

В своих диссертациях представители научной школы разрабатывают вопросы организации речемыслительной деятельности младших школьников в личностно-развивающем обучении (Е. А. Георгица, 2004), профилактики конфликтов в межличностных отношениях подростков с интеллектуальным недоразвитием (Е. С. Гринина, 2008), развития социально-перцептивной компетентности подростков с нарушениями зрения (М. Д. Коновалова, 2005), реализации гендерного подхода к обучению школьников (О. А. Константинова, 2005), учета речеванового аспекта становления коммуникативной компетенции в онтогенезе (О. В. Кощеева, 2012), интерсубъектной модели психолого-педагогической профилактики наркомании в подростковой и юношеской среде (А. В. Печерский, 2006), характеристик социально-психологической дезадаптации подростков-бродяг (Т. Ф. Рудзинская, 2007), выделения социальных основ образовательных программ для детей с отклонениями в развитии (В. О. Скворцова, 2000), социальной адаптации детей-сирот к рыночным условиям современного российского общества (О. В. Соловьева, 2007).

Необходимо подчеркнуть, что география научной дефектологической школы достаточно широка, так как диссертации были подготовлены и защищены не только в Саратовском университете, но и в таких профильных научных и образовательных организациях, как ГНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», Москва (В. Г. Печерский, Л. В. Мясникова, М. Д. Коновалова), ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», Санкт-Петербург (Л. В. Шипова, Е. С. Гринина), Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова (Н. В. Павлова).

Если история развития научной школы дефектологии в Саратовском университете



начиналась с деятельности одной кафедры, то на современном этапе функционирования факультета насчитывается три кафедры, реализующие подготовку бакалавров и магистров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Это созданные в 2005 году кафедра *коррекционной педагогики*, с начала существования кафедры и по настоящее время возглавляемая доктором социологических наук, профессором Ю. В. Селивановой, кафедра *логопедии и психолингвистики*, которой руководит доктор филологических наук В. П. Крючков, и созданная в 2016 году базовая кафедра *реабилитационных технологий* на площадке ГАУ СО «Центр адаптации и реабилитации инвалидов» под руководством кандидата медицинских наук Е. С. Пяткиной.

Научные интересы сотрудников кафедры коррекционной педагогики определены инициативными кафедральными темами, такими как подготовка студентов-дефектологов к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в учреждениях общего, инклюзивного и специального образования, здравоохранения и социальной защиты (2016–2021) [32–34] и научно-методическое обеспечение деятельности современного педагога-дефектолога (2022–2026) [35].

Научная работа кафедры поддержана грантом РФФИ. В 2023 году был завершен проект 20-013-00534А «Личностное самоопределение и адаптационная готовность студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования» (научный руководитель Ю. В. Селиванова, исполнители Е. Б. Щетинина, М. Д. Коновалова, О. В. Хмелькова, А. А. Шаров), направленный на изучение соотношения содержательных и формально-динамических характеристик личностного самоопределения и структурно-содержательных показателей адаптационной готовности студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [36]. Авторским коллективом была разработана методика изучения факторов и механизмов личностного самоопределения в условиях ограниченных ресурсов жизнедеятельности, проведена процедура ее валидации для научно-исследовательских целей, структурирована двухфакторная модель личностного самоопределения у студентов с ОВЗ в современных условиях жизнедеятельности социума [37], предложена модель психолого-педагогического сопровождения адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования,

включающая целевой (проектировочный), коммуникативный, содержательно-организационный (условия, принципы, методы, технологии) и аналитико-результатирующий (диагностический) показатели [38]. В 2022 году подготовлена коллективная монография «Личностное самоопределение и адаптационная готовность студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования» [39].

Направления современной логопедической школы аналитически представлены в статье В. П. Крючкова «Кафедра логопедии и психолингвистики Саратовского университета: коммуникативно-речевые исследования». Основная тема научных исследований определена автором как изучение современного подхода к диагностике, коррекции и предупреждению речевых нарушений. Внутри темы выделено 5 более узких исследовательских вопросов – лингвологопедическое и психолингвистическое направления, исследования в области коммуникативной лингвистики, билингвизма и медицинской логопедии [40]. Значительную роль в получении эмпирических данных для проведения обозначенных исследований выполняет логопедический консультативный центр, созданный при кафедре логопедии и психолингвистики.

Кафедра реабилитационных технологий изучает вопросы методологического осмысления формирования инклюзивной культуры в обществе, а также социально-психологической адаптации и реабилитации людей с инвалидностью, апробируя инновационные технологии психологической помощи. В данный момент ведется исследование в рамках проекта «Коррекционная программа поддержки лиц с ментальными особенностями “Возрождение”», поддержанного грантом Президента РФ на развитие гражданского общества. Проект направлен на апробацию уникальной программы реабилитации и абилитации лиц от 18 до 40 лет с ментальными нарушениями на основе системы аудиокоррекции Rulisten.

Научный кластер для проведения указанных исследований включает в себя лабораторию инклюзивного обучения СГУ, Научно-методический центр психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями.

Лаборатория оснащена специальными техническими средствами обучения, позволяющими студентам с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата получать учебную информацию в адаптированном формате. Это позволяет организовать исследовательскую работу в области поиска путей совершенствова-



ния процесса адаптации студентов (в том числе и с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью) к обучению в вузе, проводить тренинги, осуществлять комплексное исследование возможностей регуляции психоэмоционального состояния студентов и выработки сложнорефлекторных реакций и навыков концентрации внимания с помощью системы психофизиологического тренинга методом биологической обратной связи «Кинезис» (БОС) [41].

Основной целью деятельности центра является научно-исследовательская работа в области психологии, психофизиологии нормального и нарушенного развития, речевого дизонтогенеза, психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями, а также разработка, апробация и верификация коррекционно-педагогического инструментария для профилактики и коррекции отклонений в развитии и поведении детей и подростков. Центр осуществляет взаимодействие с родительскими объединениями (НКО), продолжая исследование детско-родительских отношений.

Уникальное оборудование центра позволяет проводить диагностическую и коррекционно-развивающую работу с детьми, имеющими особые образовательные потребности, включающую в себя диагностику психического развития детей (психодиагностический комплект Семаго, автоматизированные компьютерные системы психодиагностики для дошкольников и школьников, интегративная методика оценки латерального профиля) и программы оказания коррекционно-педагогической и логопедической помощи («Карусель заданий», «Море словесности», «Диагностика и коррекция речи детей», «Дом совы»).

На базе центра в рамках государственного задания Минобрнауки России был осуществлен мультидисциплинарный проект № FSRР-2020-0003 «Социально-психологические, психологические и психофизиологические факторы, характеристики и механизмы академической адаптации обучающихся с особыми образовательными потребностями» (Р. М. Шамянов, М. В. Григорьева, Е. С. Гринина, А. В. Созонник, А. И. Заграничный). Проект консолидировал научные интересы психологов, медиков и дефектологов.

Указанные направления научно-исследовательских проектов всех трех кафедр интегрируются в решении задач методологического и методического сопровождения ряда региональных программ, таких как «Концепция комплексного

сопровождения людей с расстройствами аутистического спектра и другими ментальными нарушениями» в рамках федеральной программы «Ментальное здоровье», региональный план («дорожная карта») по внедрению инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, утвержденный распоряжением Правительства Саратовской области от 20 июня 2022 года.

Ежегодно научный календарь факультета включает международную конференцию «Специальное образование и социокультурная интеграция», по итогам которой публикуется сборник научных статей, индексируемый в системе РИНЦ.

Методическая школа

С первых дней существования факультета с тогда еще единственной кафедрой педагогики и методики начального обучения начинается складываться уникальная методическая школа. Из документов, которые хранятся в Государственном архиве новейшей истории Саратовской области, видно, что в повестке заседаний партийной организации факультета начиная с 1982 г. отчетливо определяется основная задача – укрепление связи с выпускниками через создание эффективных методик, организацию «лаборатории молодого учителя» [42]. Об этом докладывают М. В. Башкиров, Н. А. Рябинина, Н. П. Фокеева, в обсуждении активно участвуют Н. А. Кудрявцева, П. В. Ткаченко, Т. Ф. Агаркова и др.

Основные поиски в области методики можно условно обозначить с опорой на названия статей преподавателей (хоть они и опубликованы гораздо позже): в 2002 г. на страницах профильного журнала «Начальная школа» опубликована работа Н. К. Иванкиной и А. М. Костина «Какой быть начальной школе в XXI веке» [43], а в 2013 г. на страницах «Практического журнала для учителя и администрации школы» – статья Т. И. Фаддеевой «Трудно учителю – легко ученику» [44]. Вектором развития методической школы стало формирование специалиста, способного осуществлять психолого-педагогическое сопровождение развития личности с учетом современных достижений науки и практики и запросов общества, определение наиболее эффективных приемов работы как обучающего, так и обучающегося субъектов образования, воспитания, развития, социализации, реабилитации, адаптации и т. д.



В современных реалиях преподавателями факультета проводится методологический анализ и осуществляется моделирование современных концепций дошкольного, начального общего, среднего общего, высшего образования. Это находит отражение в публикациях на страницах профильных рецензируемых журналов «Начальная школа», «Начальная школа плюс До и После», «Воспитание школьников», «Школьные технологии», «Инновации в образовании», «Дошкольное воспитание», «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития», «Коррекционная педагогика: теория и практика», «Инклюзия в образовании», «Наука и школа», «Практическая дефектология», «Русский язык в школе», «Литература в школе», «Биология в школе» и др. Ежегодно издаются сборники научных работ, такие как «Гуманизация образовательного пространства» (под редакцией Е. А. Александровой), «Проблемы филологического образования» (под редакцией Л. И. Черемисиновой), «Совершенствование экологообразовательной деятельности в Саратовской области» (под редакцией Е. Е. Морозовой), «Специальное образование и социокультурная интеграция» (под редакцией Ю. В. Селивановой), «Актуальные проблемы логопедии» (под редакцией В. П. Крючкова), в структуре которых традиционно выделяются методические разделы. Долгие годы на факультете издавались сборники «Вопросы теории и практики начального обучения», «Вопросы теории и практики дошкольного образования» (постоянные члены редакционной коллегии – И. В. Кошкина, Л. В. Горина, Ю. Ю. Колесниченко).

Преподаватели выступают экспертами образовательных систем и отдельных учебно-методических комплектов, публикуя рецензии и экспертные заключения на их материалы, подготовлены методические рекомендации для учителей и студентов – будущих педагогов. Вместе с этим методические школы факультета ни разу не становились предметом специального научного изучения, позволяющего выявить их специфику и значимость, динамику развития как в диахроническом, так и в синхроническом аспекте. В рамках данной статьи мы представим ту часть методического наследия, которая демонстрирует участие преподавателей в подготовке учебников и рабочих тетрадей для школьников.

В 1997 г. в рамках федеральной программы «Русский язык» подготовлена серия книг «Русский язык и культура общения», среди которых «Словообразовательный словарь» для начальной школы А. П. Сдобновой, И. В. Скрыбиной (Саратов, 1997). В центральных

издательствах опубликованы «Словарик близкородственных слов» Е. Г. Мережко (Москва, 1998), в рамках серии «Мой первый словарь русского языка» – словообразовательный словарь А. П. Сдобновой и И. В. Курочкиной «Учусь правильно образовывать слова» (Москва, 2005). Широкое распространение в школьной практике получил «Школьный этимолого-орфографический словарь русского языка с иллюстрациями» З. С. Патральной и Е. А. Фроловой. В 2020 г. в издательстве «Астерион» (Санкт-Петербург) вышло уже 3-е издание «Краткого этимолого-орфографического словаря» для средних общеобразовательных школ, а также для обучающихся по адаптированным образовательным программам. Составители словаря – Т. А. Бочкарева, Н. В. Павлова, З. С. Патралова.

В издании федерального учебника «Русский язык» (2 класс) для общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, активное участие принимала Н. В. Павлова.

В качестве эксперта ГНУ «Институт коррекционной педагогики РАО» Н. В. Павлова в 2007 г. провела методическую экспертизу изданных в центральной печати учебников В. В. Воронковой по русскому языку (2 класс) и чтению (4 класс) для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. В рамках задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» в 2022 г. Л. В. Мясникова выступила в качестве рецензента федерального учебника и методических рекомендаций Л. А. Набоковой и И. В. Новицкой по английскому языку для 5 класса общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы основного общего образования в соответствии с ФГОС основного общего образования (для слепых и слабовидящих учащихся).

В аспекте цифровой трансформации образования интересным методическим опытом стало создание Т. Г. Фирсовой и М. С. Щекиной компьютерной игры для младших школьников «Житков и его команда», которую можно использовать в рамках как урочной, так и внеурочной деятельности по предмету «литературное чтение» (получено свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ). В данный момент создается обучающая двуязычная медиaplatforma по краеведению Саратовской области с учетом уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Стоит отметить, что на факультете методический опыт



создания цифрового образовательного контента возник еще в 1990-е гг. В рамках кандидатской диссертации Н. А. Кузнецовой «Изучение основ стиховедения на начальном этапе литературного развития школьников» (научный руководитель В. Г. Маранцман) на базе научной лаборатории аудиовизуальных интерактивных технологий обучения при Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена был создан видеофильм «Основы стиховедения», состоящий из трех передач «Ритм стихотворения», «Рифма», «Размер» и блока видеозаданий, который позволяет проверить уровень усвоения школьниками теоретических понятий.

Рабочая тетрадь с печатной основой как один из жанров методической продукции интерпретирована преподавателями факультета и в теоретическом [45], и в практическом аспекте. Многие рабочие тетради преподавателей для школьников были опубликованы в рамках серии «Пединститут школе», выпускаемой ООО «Кино-издательский центр “Саратовтелефильм” – “Доброделя”».

Больше всего учебных пособий было разработано для учеников начальной школы. Для обеспечения учебной работы в рамках предмета «русский язык» Е. Г. Мережко был разработан портфель тетрадок «Учим словарные слова» (ч. I–IV, 2001–2009), «Изучаем части речи» (ч. I–IV, 2005–2009), «Повторяем словарные слова» (2006), в соавторстве с Ю. О. Бронниковой – тетрадь по русскому языку «Говори и пиши правильно» (2001). Широкое распространение в школах Саратова и Саратовской области получил подготовленный Н. К. Иванкиной комплект рабочих тетрадей «Развитие речи. Тетрадь по русскому языку» (ч. III–IV, 2009).

В области начального литературного образования с целью развития читательского интереса у младших школьников Н. А. Кузнецовой был подготовлен «Читательский дневник по зарубежным сказкам» (1999).

Для реализации урочной и внеурочной деятельности по предмету «математика» преподавателями факультета подготовлены портфель рабочих тетрадей Т. И. Фаддейчевой «Учись считать устно» (тетради № 1, 2, 2001–2003), «Упражнения по математике для 1–4 классов» (ч. I–IV, 2004–2006) и «Карточки. Проверочные работы для 2–4 классов» (2008–2009), в соавторстве с Г. В. Дюдяевой – тетрадь с логическими задачами «Устные упражнения по математике (1 класс)» (2009). В практике начальной школы широкое распространение получило учебное пособие О. А. Федоровой «В царстве симметрии»,

а с 1 сентября 2023 года запущена апробация рабочих тетрадей «Математика. Весь курс. 3 класс» (ч. I–III, 2023) и «Функциональная грамотность» (Саратов, 2023), выпущенных в издательстве «Лицей».

Система рабочих тетрадей по урочной и внеурочной деятельности в рамках реализации предмета «окружающий мир» представлена Е. Е. Морозовой и О. А. Исаевой на страницах пособия «Развиваем экологические традиции Саратовского региона» [46]. Среди наиболее интегрированных в образовательный процесс – экологический проект «Тайны городского парка (или секрет губернатора А. Д. Панчулидзева). Ч. 2», эколого-образовательный проект «Живая карта Земли Саратовской». Эколого-гражданский проект «Зеленая Аллея Памяти» [47] признан одним из лучших в рамках Всероссийской просветительской экспедиции «От Учителя к Ученому. Дорогами гражданственности» и будет широко тиражироваться в учительском сообществе.

В 1999 году под авторством М. П. Зиновьевой вышел цикл тетрадей с печатной основой «Государственные общеобразовательные стандарты начального общего образования (тестовые задания). I–III варианты». Материалы широко обсуждались на страницах газеты «Начальная школа» (ИД «Первое сентября») и по праву могут считаться прототипом современной всероссийской проверочной работы (ВПР).

Ученикам средней школы адресованы рабочая тетрадь Н. В. Павловой и Г. В. Соколенко «Творческие работы по репродукциям картин» (Саратов, 2017), рабочие тетради Т. А. Морозовой-Дорофеевой по русскому языку для старшеклассников, подготовленные В. П. Крючковым и тиражированные в издательстве «Лицей» учебники современной литературы «Русская поэзия XX века: Очерки поэтики. Анализ текстов» (2002), «Рассказы и пьесы А. П. Чехова: ситуации и персонажи» (2002), «“Еретики” в литературе: Л. Андреев, Е. Замятин, Б. Пильняк, М. Булгаков» (2003).

Заключение

Таким образом, наряду с классическими направлениями исследований, заложенными в трудах основателей научно-методических школ факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета, его преподавателями задаются новые тренды, разрабатываются новые методы и реализуются новые подходы. Естественно, изменившееся время, новая эпоха задают другие



ориентиры в исследованиях, меняются проблематика, инструментарий, но неизбежными остаются направленность исследовательской активности, ориентация на эмпирику, изучение реальных повседневных проблем и выход за пределы непосредственного данного, к чему призывали нас «наши отцы». Научно-методические школы продолжают свое развитие, ведь неслучайно академик Д. С. Лихачев в книге «Прошлое – будущему» подчеркивал: «Долг ученого – иметь преемников. Ум ученого – давать творческую свободу своим преемникам. Доброта ученого – не иметь секретов от своих преемников» [48].

Библиографический список

1. *Выготский Л. С.* Исторический смысл психологического кризиса // *Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т.* Москва : Педагогика, 1982–1984. Т. 1. С. 291–436.
2. *Страхов И. В.* Психология литературного творчества: Л. Н. Толстой как психолог. М. ; Воронеж : Институт практической психологии ; МОДЭК, 1998. 384 с.
3. *Страхов И. В.* Воспитание внимания в школе. М. : Учпедгиз, 1958. 107 с.
4. *Страхов И. В.* Проблема изучения типов в психологии // *Психология.* 1929. Т. 2, вып. 1. С. 104–127.
5. *Страхов И. В.* Проблема характера в работах кафедры психологии Саратовского педагогического института // *Вопросы психологии.* 1958. № 5. С. 146–158.
6. *Страхов И. В.* Как изучать ученика // *Методический листок.* 1936. № 2. С. 3–9.
7. *Шамионов Р. М.* Социализация личности: системно-диахронический подход // *Психологические исследования.* 2013. Т. 6, № 27. С. 9. <https://doi.org/10.54359/ps.v6i27.725>
8. *Страхов В. И., Тарасова Л. Е., Шамионов Р. М.* Социализация внимания. Саратов : ИЦ «Наука», 2011. 232 с.
9. *Шамионов Р. М., Григорьева М. В.* Психодинамические свойства как предикторы субъективного благополучия личности // *Психологический журнал.* 2017. Т. 38, № 1. С. 41–51. EDN: VMNCRA
10. *Бочарова Е. Е.* Аксиологическая направленность и субъективное благополучие личности в специфике этнопсихологической обусловленности // *Социальная психология и общество.* 2013. № 4. С. 95–105. EDN: RSQGIT
11. *Григорьева М. В.* Субъективное благополучие личности как результат школьной адаптации в разных условиях обучения // *Психологическая наука и образование.* 2009. Т. 14, № 2. С. 41–46. EDN: JTHMSU
12. *Усова Н. В.* Структура субъективного благополучия мигрантов, проживающих в России // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика.* 2012. Т. 12, вып. 1. С. 73–76. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2012-12-1-73-76>, EDN: OWJQAX
13. *Шамионов Р. М., Григорьева М. В., Гринина Е. С., Созонник А. В.* Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики // *Психологическая наука и образование.* 2022. Т. 27, № 2. С. 53–68. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270205>
14. *Шамионов Р. М., Григорьева М. В., Гринина Е. С., Созонник А. В.* Роль характеристик личности и социальной активности в академической адаптации студентов университета с хроническими заболеваниями // *Клиническая и специальная психология.* 2021. Т. 10, № 3. С. 181–207. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100310>
15. *Шамионов Р. М., Григорьева М. В., Гринина Е. С., Созонник А. В.* Академическая адаптация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. М. : Перо, 2023. 160 с.
16. *Шамионов Р. М., Бочарова Е. Е., Невский Е. В.* Роль динамических свойств в социальной активности личности // *Психологический журнал.* 2022. Т. 43, № 3. С. 69–79. <https://doi.org/10.31857/S020595920020497-2>
17. *Белых Т. В., Авдеева К. В.* Взаимосвязь выраженности групповой самоэффективности и результативности совместной образовательной деятельности у дошкольников // *Гуманизация образования.* 2021. № 4. С. 123–136. <https://doi.org/10.24411/1029-3388-2020-10185>
18. *Ткачева М. С.* Взаимодействие участников образовательного процесса в условиях субъектно-личностного подхода // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития.* 2018. Т. 7, вып. 2. С. 110–117. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-2-110-117>
19. *Тарасова Л. Е.* Дистанция в структуре социальных отношений // *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта.* 2023. № 1 (215). С. 597–600. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2023.01.p597-600>
20. *Малышев И. В.* Особенности психологического климата и конфликтоустойчивости в ученических коллективах подростков // *Russian Journal of Education and Psychology.* 2023. Т. 14, № 1-2. С. 169–176. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-1-2-169-176>
21. *Гарбер И. Е., Шаров А. А.* Университетская кафедра как объект изучения социальной психологии высшего образования: обзор // *СПЖ.* 2018. № 69. С. 127–148. <https://doi.org/10.17223/17267080/69/8>
22. *Шамионов Р. М., Григорьева М. В., Арндачук И. В., Бочарова Е. Е., Усова Н. В., Кленова М. А., Шаров А. А., Заграничный А. И.* Психология социальной активности. М. : Перо, 2020. 200 с. EDN: ZWRTDS
23. *Арндачук И. В., Кленова М. А., Усова Н. В.* Характеристики образовательно-развивающей активности студентов в условиях вынужденной самоизоляции // *Психологическая наука и образование.* 2022. Т. 27, № 2. С. 82–95. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270207>
24. *Шамионов Р. М.* Эмпирическая модель социальной активности молодежи // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика.* 2022. Т. 22, № 2. С. 188–196. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-2-188-196>
25. *Белых Т. В.* Взаимосвязь когнитивных характеристик личности и дезадаптивных поведенческих установок в структуре индивидуальности у студентов // *Известия Саратовского университета. Новая серия.*



- Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 20, вып. 4. С. 407–413. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2020-20-4-407-413>
26. Познанский Н. Ф. Школьное кино : методические указания. Саратов : Крайпросторг, 1929. 62 с.
 27. Парина Г. К. Продуктивно-обобщающий подход к совершенствованию педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук. Воронеж, 2003. 366 с.
 28. Бурмистрова М. Н., Кабанова М. И. В профессию – шаг за шагом // Практический журнал для учителя и администрации школы. 2013. № 2. С. 48–50.
 29. Елина Е. Г., Александрова Е. А. Новые формы взаимодействия со студентами: научно-образовательный фестиваль «Неделя педагогического образования» в СГУ имени Н. Г. Чернышевского // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 2 (30). С. 163–168. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-163-168>
 30. Максимова Е. А. Педагогическое сопровождение развития личности в образовательном процессе: научная школа Е. А. Александровой // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 3 (31). С. 36–41. EDN: ZGWFPV
 31. Маслов К. С. В свете незримого: жизнь и судьба А. А. Крогиуса. Таллинн : Изд-во Таллиннского ун-та, 2014. 560 с.
 32. Селиванова Ю. В., Павлова Н. В., Горина Е. Н. Учебная практика студентов-дефектологов как ресурс доступности социально-коммуникативной среды // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020. Т. 20, вып. 2. С. 219–225. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2020-20-2-219-225>
 33. Александрова Е. А., Григорьева М. В., Селиванова Ю. В., Плешкевич Е. А. Гуманизация образовательной среды. Саратов : ИЦ «Наука», 2019. 160 с.
 34. Selivanova Yu. V., Pavlova N. V., Gorina E. N., Myasnikova L. V. From an undergraduate special education student to an expert researcher // E3S Web of Conferences. ARPHA Proceedings. 2019. С. 589–600. URL: <https://ap.pensoft.net/article/22091/> (дата обращения: 04.08.2023).
 35. Горина Е. Н., Гринина Е. С., Рудзинская Т. Ф. Проблема вхождения в профессию и профессиональной преадаптации в высшем педагогическом образовании // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/58PSMN323.pdf> (дата обращения: 04.08.2023).
 36. Selivanova J., Konovalova M., Shchetinina E. Relationship of indicators of socio-psychological adaptation and characteristics of personal self-determination in students with special needs // E3S Web of Conferences. Vol. 210. Innovative Technologies in Science and Education (ITSE 2020). P. 6. URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2020/70/e3sconf_itse2020_19016.pdf (дата обращения: 04.08.2023).
 37. Селиванова Ю. В., Шаров А. А. Структурная модель личностного самоопределения у студентов с ограниченными возможностями здоровья в современных условиях жизнедеятельности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 10 (212). С. 559–563. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.10.p559-563>
 38. Selivanova Y. V., Sharov A. A., Konovalova M. D., Hmelkova O. V., Shchetinina E. B. Correlation of characteristics of personal self-determination among students with disabilities // ICERI 2022 Proceedings. P. 2207–2210. <https://doi.org/10.21125/iceri.2022.0559>
 39. Селиванова Ю. В., Конавалова М. Д., Шаров А. А., Хмелькова О. В. Личностное самоопределение и адаптационная готовность студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. М. : Перо, 2022. 200 с.
 40. Крючков В. П. Кафедра логопедии и психолингвистики Саратовского университета: коммуникативно-речевые исследования // Специальное образование и социокультурная интеграция–2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии : сб. науч. статей по материалам междунар. конф. (Саратов, 11–12 октября 2019 г.) / ред. О. В. Кошечева, Т. А. Бочкарева. Саратов : Саратовский источник, 2019. С. 229–237.
 41. Фисенко А. А., Самсонова О. П. Применение психофизиологического тренинга в сфере высшего инклюзивного образования // Научный потенциал. 2020. № 2 (29). С. 157–160. EDN: CBLMRV
 42. Протоколы партийных заседаний факультетов Саратовского государственного педагогического института имени К. А. Федина за 1982 г. // Гос. архив новейшей истории Саратовской области. Ф. 92. Оп. 1. Д. 119. Л. 172.
 43. Иванкина Н. К., Костин А. М. Какой быть начальной школе в XXI веке // Начальная школа. 2002. № 1. С. 105–112.
 44. Фаддейчева Т. И. Трудно учителю – легко ученику // Практический журнал для учителя и администрации школы. 2013. № 2. С. 20–23. EDN: PXBLZT
 45. Тарасова И. А. «Рабочая тетрадь» по литературному чтению: семантика, синтагматика и прагматика (на материале комплекта учебно-методических пособий «Начальная школа XXI века») // Проблемы филологического образования : сб. науч. трудов / под ред. А. Б. Щербакова. Саратов : Изд-во «И. П. Баженов», 2009. Вып. 2. С. 74–81.
 46. Морозова Е. Е., Исаева О. А. Развиваем экологические традиции Саратовского региона : учеб. пособие. Саратов : Амирит, 2021. 160 с.
 47. Морозова Е. Е., Филиппенко С. Н., Исаева О. А., Соболева Л. Н. Формирование эколого-патриотической культуры молодежи средствами реализации проекта «Зеленая Аллея Памяти» // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 3. С. 131–141. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.13>
 48. Занесоцкий А. С. Культурология Дмитрия Лихачева. 3-е изд. СПб. : СПбГУП, 2022. 528 с.

References

1. Vygotsky L. S. Historical meaning of the psychological crisis. In: Vygotsky L. S. *Sobr. soch.: v 6 t.* [Complete works: in 6 vols.], Moscow, Pedagogika, 1982, vol. 1, pp. 291–436 (in Russian).



2. Strakhov I. V. *Psikhologiya literaturnogo tvorchestva: L. N. Tolstoy kak psikholog* [Psychology of Literary Creativity: L. N. Tolstoy as a Psychologist]. Moscow, Voronezh, Institut prakticheskoy psikhologii Publ., MODEK Publ., 1998. 384 p. (in Russian).
3. Strakhov I. V. *Vospitaniye vnimaniya v shkole* [Cultivating Attention at School]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1958. 107 p. (in Russian).
4. Strakhov I. V. The problem of studying types in psychology. *Psikhologiya* [Psychology], 1929, vol. 2, iss. 1, pp. 104–127 (in Russian).
5. Strakhov I. V. The problem of character in the works of the Department of Psychology of the Saratov Pedagogical Institute. *Voprosy Psichologii*, 1958, no. 5, pp. 146–158 (in Russian).
6. Strakhov I. V. How to study a student. *Metodicheskiy listok* [Methodological leaflet], 1936, no. 2, pp. 3–9 (in Russian).
7. Shamionov R. M. Socialization of personality: Systematic-diachronic approach. *Psychological Studies*, 2013, vol. 6, no. 27, pp. 9 (in Russian). <https://doi.org/10.54359/ps.v6i27.725>
8. Strakhov V. I., Tarasova L. E., Shamionov R. M. *Sotsializatsiya vnimaniya* [Socialization of Attention]. Saratov, ITs "Nauka" Publ., 2011. 232 p. (in Russian).
9. Shamionov R. M., Grigorieva M. V. Psychodynamic characteristics as predictors of person's subjective well-being. *Psychological Journal*, 2017, vol. 38, no. 1, pp. 41–51 (in Russian). EDN: VMNCRA
10. Bocharova E. E. Axiological orientation and subjective well-being in the context of ethnopsychological specifics. *Social Psychology and Society*, 2013, no. 4, pp. 95–105 (in Russian). EDN: RSQGIT
11. Grigorieva M. V. Person's subjective well-being as a result of the school adaptation in different learning conditions. *Psychological Science and Education*, 2009, vol. 14, no. 2, pp. 41–46 (in Russian). EDN: JTHMSU
12. Usova N. V. Subjective Wellness Structure for Migrants Living in Russia. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2012, vol. 12, iss. 1, pp. 73–76 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2012-12-1-73-76>, EDN: OWJQAX
13. Shamionov R. M., Grigorieva M. V., Grinina E. S., Sozonnik A. V. Evaluating academic adaptation in students: A new technique. *Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 53–68 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270205>
14. Shamionov R. M., Grigorieva M. V., Grinina E. S., Sozonnik A. V. The role of personality characteristics and social activity in the academic adaptation of university students with chronic diseases. *Clinical Psychology and Special Education*, 2021, vol. 10, no. 3, pp. 181–207 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100310>
15. Shamionov R. M., Grigorieva M. V., Grinina E. S., Sozonnik A. V. *Akademicheskaya adaptatsiya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Academic Adaptation of Students with Disabilities]. Moscow, Pero, 2023. 160 p. (in Russian).
16. Shamionov R. M., Bocharova E. E., Nevsky E. V. The role of dynamic properties in the social activity of the individual. *Psychological Journal*, 2022, vol. 43, no. 3, pp. 69–79 (in Russian). <https://doi.org/10.31857/S020595920020497-2>
17. Belykh T. V., Avdeeva K. V. The relationship between the severity of group self-efficacy and the effectiveness of joint educational activities in preschool children. *Humanization of Education*, 2021, no. 4, pp. 123–136 (in Russian). <https://doi.org/10.24411/1029-3388-2020-10185>
18. Tkacheva M. S. Interaction of participants of educational process in conditions of the subject-personal approach. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2, pp. 110–117 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-2-110-117>
19. Tarasova L. E. Distance in the structure of social relations. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, 2023, no. 1 (215), pp. 597–600 (in Russian). <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2023.01.p597-600>
20. Malyshev I. V. Features of the psychological climate and conflict tolerance in student groups of adolescents. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2023, vol. 14, no. 1-2, pp. 169–176 (in Russian) <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-1-2-169-176>
21. Garber I. E., Sharov A. A. University department as a subject of study for social psychology of higher education: A review. *Siberian Journal of Psychology*, 2018, no. 69, pp. 127–148 (in Russian). <https://doi.org/10.17223/17267080/69/8>
22. Shamionov R. M., Grigorieva M. V., Arendachuk I. V., Bocharova E. E., Usova N. V., Klenova M. A., Sharov A. A., Zagranichny A. I. *Psikhologiya sotsial'noy aktivnosti* [Psychology of Social Activity]. Moscow, Pero, 2020. 200 p. (in Russian). EDN: ZWRTDS
23. Arendachuk I. V., Klenova M. A., Usova N. V. Features of educational and developmental activity of students under forced self-isolation. *Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 82–95 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270207>
24. Shamionov R. M. Empirical model of youth social activity. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2022, vol. 22, iss. 2, pp. 188–196 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-2-188-196>
25. Belykh T. V. The relationship of cognitive characteristics of personality and maladaptive behaviors in the structure of individuality in students. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2020, vol. 20, iss. 4, pp. 407–413 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2020-20-4-407-413>
26. Poznanskiy N. F. *Shkol'noe kino: metodicheskie ukazaniya* [School Cinema: Methodological Instructions]. Saratov, Kraiprostorg, 1929. 62 p. (in Russian).
27. Parinova G. K. Productive-generalizing approach to improving pedagogical education. Diss. Dr. Sci. (Pedag.). Voronezh, 2003. 366 p. (in Russian).
28. Burmistrova M. N., Kabanova M. I. Into the profession – step by step. *Practical Journal for Teachers and School Administration*, 2013, no. 2, pp. 48–50 (in Russian).
29. Elina E. G., Aleksandrova E. A. New forms of interaction with students: The scientific and educational Festival



- "The Week of Pedagogical Education" in Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 2 (30), pp. 163–168 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-163-168>
30. Maksimova E. A. Pedagogical companion of a person's development in the educational process: scientific school of E. A. Aleksandrova. *Humanities and Education*, 2017, no. 3 (31), pp. 36–41 (in Russian). EDN: ZGWFPV
 31. Maslov K. S. *V svete nezrimgo: zhizn' i sud'ba A. A. Krogiusa* [In the Light of the Invisible: Life and Fate of A. A. Krogius]. Tallinn, Tallinn University Publ., 2014. 560 p. (in Russian).
 32. Selivanova Yu. V., Pavlova N. V., Gorina E. N. Practical training of special education students as a resource of accessibility of social and communicative environment. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2020, vol. 20, iss. 2, pp. 219–225 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2020-20-2-219-225>
 33. Alexandrova E. A., Grigorieva M. V., Selivanova Yu. V., Pleshkevich E. A. *Gumanizatsiya obrazovatel'noy sredy* [Humanization of the educational environment]. Saratov, ITs Nauka, 2019. 160 p. (in Russian).
 34. Selivanova Yu. V., Pavlova N. V., Gorina E. N., Myasnikova L. V. From an undergraduate special education student to an expert researcher. In: *E3S Web of Conferences. ARPHA Proceedings*. 2019. C. 589–600. Available at: <https://ap.pensoft.net/article/22091/> (accessed August 04, 2023).
 35. Gorina E. N., Grinina E. S., Rudzinskaya T. F. The problem of entering the profession and professional pre-adaptation in higher pedagogical education. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2023, vol. 11, iss. 3. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/58PSMN323.pdf> (accessed August 04, 2023) (in Russian).
 36. Selivanova J., Konovalova M., Shchetinina E. Relationship of indicators of socio-psychological adaptation and characteristics of personal self-determination in students with special needs. *E3S Web of Conferences. Vol. 210. Innovative Technologies in Science and Education (ITSE 2020)*. P. 6. Available at: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2020/70/e3s-conf_itse2020_19016.pdf (accessed August 04, 2023).
 37. Selivanova Yu. V., Sharov A. A. Structural model of personal self-determination among students with disabilities in modern living conditions. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, 2022, no. 10 (212), pp. 559–563 (in Russian). <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.10.p559-563>
 38. Selivanova Yu. V., Sharov A. A., M. Konovalova M. D., Hmelkova O. V., Shchetinina E. B. Correlation of characteristics of personal self-determination among students with disabilities. *ICERI 2022 Proceedings*, pp. 2207–2210. <https://doi.org/10.21125/iceri.2022.0559>
 39. Selivanova Yu. V., Konovalova M. D., Sharov A. A., Hmelkova O. V. *Lichnostnoe samoopredeleniye i adaptatsionnaya gotovnost' studentov s ogranichennymi vozmozhnosteyami zdorov'ya v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya* [Personal self-determination and adaptive readiness of students with disabilities in the conditions of inclusive education]. Moscow, Pero, 2022. 200 p. (in Russian).
 40. Kryuchkov V. P. Department of logopedics and psycholinguistics: Communication and speech research. *Spetsial'noe obrazovanie i sotsiokul'turnaya integratsiya – 2019: formirovanie kommunikativno-rechevoy kompetentsii v usloviyakh inkluzii: sb. nauch. statey po materialam mezhdunar. konf. (Saratov, 11–12 oktyabrya 2019 g.)* [Koshcheyeva O. V., Bochkareva T. A., eds. Special Education and Sociocultural Integration – 2019: Formation of Communicative and Speech Competence in Conditions of Inclusion: collect. of sci. articles]. Saratov, Saratovskiy istochnik, 2019, pp. 229–237 (in Russian).
 41. Fisenko A. A., Samsonova O. P. Application of psychophysiological training in the field of higher inclusive education. *Scientific potential*, 2020, no. 2 (29), pp. 157–160 (in Russian). EDN: CBLMRV
 42. Minutes of party meetings of faculties of the Saratov State Pedagogical Institute named after K. A. Fedin for 1982. In: *Gos. arkhiv noveishey istorii Saratovskoy oblasti* [State archive of the modern history of the Saratov region], f. 92, op. 1, d. 119, l. 172 (in Russian).
 43. Ivankina N. K., Kostin A. M. What kind of elementary school should be in the 21st century. *Primary School*, 2002, no. 1, pp. 105–112 (in Russian).
 44. Faddeycheva T. I. Difficult for a teacher – easy for a student. *Practical Journal for Teachers and School Administration*, 2013, no. 2, pp. 20–23 (in Russian). EDN: PXBLZT
 45. Tarasova I. A. "Workbook" on literary reading: Semantics, syntagmatics and pragmatics (based on the material of the set of teaching aids "Elementary school of the XXI century"). *Problemy filologicheskogo obrazovaniya: sb. nauch. tr.* [Shcherbakova A. B., ed. Problems of Philological Education: collection scientific proceedings]. Saratov, Izd-vo "I. P. Bazhenov", 2009, iss. 2, pp. 74–81 (in Russian).
 46. Morozova E. E., Isaeva O. A. *Razvivaem ekologicheskoe traditsii Saratovskogo regiona* [Developing Environmental Traditions of the Saratov Region]. Saratov, Amir Publ., 2021. 160 p. (in Russian).
 47. Morozova E. E., Filipchenko S. N., Isaeva O. A., Soboleva L. N. Formation of ecological and patriotic culture in youth through the project «Green Alley of Memory». *Siberian Pedagogical Journal*, 2022, no. 3, pp. 131–141 (in Russian). <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2203.13>
 48. Zapesotskiy A. S. *Kul'turologiya Dmitriya Likhacheva* [Formation Culturology of Dmitry Likhachev]. 3rd ed. St. Petersburg, SPbGUP Publ., 2022. 528 p. (in Russian).

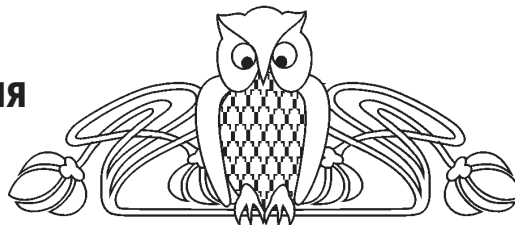
Поступила в редакцию 16.08.2023; одобрена после рецензирования 11.09.2023; принята к публикации 25.09.2023
The article was submitted 16.08.2023; approved after reviewing 11.09.2023; accepted for publication 25.09.2023



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 305–314
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 4 (48), pp. 305–314
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-305-314>, EDN: RMHFDQ

Научная статья
УДК 159.922

Влияние тренинга профессионального самоопределения на ценностно-мотивационную направленность подростков



Е. С. Волкова, А. В. Капцов ✉

Самарский филиал Московского городского педагогического университета, Россия, 443081, г. Самара, ул. Стара Загора, д. 76

Волкова Евгения Сергеевна, аспирант кафедры педагогической и прикладной психологии, volkova.es2014@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-3546-7161>

Капцов Александр Васильевич, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической и прикладной психологии, avkaptsov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>

Аннотация. Актуальной проблемой педагогической психологии является эффективное профессиональное самоопределение учащихся. Психологические характеристики оптантов (старшеклассников, осуществляющих выбор профессии) в некотором смысле пересекаются с таким качеством личности, как субъектность, выраженным в ценностно-мотивационной направленности подростков. Одним из вариантов помощи учащимся в выборе профессии могут служить профориентационные курсы и тренинги профессионального самоопределения. *Цель:* обоснование применения тренинга профессионального самоопределения для уменьшения трудностей при выборе профессии и развития ценностно-мотивационной направленности подростков, а как следствие, и стадий становления субъектности. *Гипотеза:* тренинг профессионального самоопределения снижает показатели трудностей при выборе профессии и способствует развитию ценностно-мотивационной направленности подростков. *Участники исследования:* учащиеся 9-х классов ($N = 54$) средней образовательной школы (г. Самара), разделенные на две группы – экспериментальную и контрольную. С участниками экспериментальной группы ($n = 25$; $M = 14,8$; $SD = 0,41$; 60% – юноши, 40% – девушки) один раз в неделю в течение 15 недель проводился тренинг профессионального самоопределения. Контрольная группа ($n = 29$; $M = 14,9$; $SD = 0,36$; 48% – юноши, 52% – девушки) училась в обычном режиме. *Методы (инструменты):* проективная методика оценки состояний стадий становления субъектности учащихся (Е. С. Волкова, А. В. Капцов) для оценки актуального, возможного и идеального состояния стадий становления субъектности и их изменения после тренинга; анкета по трудностям принятия решения о выборе профессии (CDDQ) (И. Гати, М. Краус и С. Осипов, адаптация Е. С. Волковой) для определения проблем девятиклассников при выборе профессии. Диагностика выполнена с временным интервалом 19 недель. *Результаты:* выявлено положительное влияние тренинга на уменьшение трудностей в выборе профессии, на развитие мотивационной составляющей субъектности, а также повышение ценности учебной деятельности, выражающееся в увеличении показателя идеального состояния стадии субъектности «мастер» в экспериментальной группе. На некоторых стадиях идеального и возможного состояний становления субъектности экспериментальной группы выявлено явление самоорганизации с формированием аттракторов, в результате которых происходит становление стадий субъектности. *Основные выводы:* тренинг профессионального самоопределения уменьшает трудности в выборе профессии, способствует становлению ценностно-мотивационной направленности старшеклассников, а как результат, стадий субъектности учащихся и явлению самоорганизации в идеальном состоянии стадий становления субъектности, что в будущем потенциально может отразиться на актуальном состоянии данных стадий.

Ключевые слова: тренинг профессионального самоопределения, стадии становления субъектности, аттрактор, явление самоорганизации

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-013-00238 «Фрактальная психолого-педагогическая модель становления субъектности обучающихся»).

Информация о вкладе каждого автора. Е. С. Волкова – сбор и обработка материала, анализ полученных данных, написание текста; А. В. Капцов – методология исследования, концепция и дизайн исследования, анализ полученных данных, написание текста.

Для цитирования: Волкова Е. С., Капцов А. В. Влияние тренинга профессионального самоопределения на становление стадий субъектности учащихся // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 305–314. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-305-314>, EDN: RMHFDQ

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)



Article

The influence of career counseling on the values and motivation of adolescents

E. S. Volkova, A. V. Kaptsov ✉

Samara Branch of Moscow City Pedagogical University, 76 Stara Zagora St., Samara 443081, Russia

Evgeniya S. Volkova, volkova.es2014@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-3546-7161>

Alexander V. Kaptsov, avkaptsov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>

Abstract. A relevant problem of pedagogical psychology is to provide effective career counseling services that would aid students to make a conscious career decision. Psychological characteristics of optants (high school students who choose a profession) in some sense imbricate with such a personal quality as subjectivity, which is manifested in adolescents' values and motivation. One of the ways to help students choose a profession can be career guidance courses and trainings aimed at aiding students to make a conscious career decision. The goal of the research is to justify the use of such a training in order to ease the difficulties for adolescents to choose a profession and develop values and increase motivation, and as a consequence, to develop subjectivity. The hypothesis is as follows: career counseling eases the difficulties for adolescents to choose a profession and contributes to the development of values and boosts motivation. *Study participants:* 9th grade students ($N = 54$) of the Samara secondary school, who were divided into two groups: experimental and control. The participants of the experimental group ($n = 25$; $M = 14.8$; $SD = 0.41$; 40% of women) had a career counseling session once a week for 15 weeks. The control group ($n = 29$; $M = 14.9$; $SD = 0.36$; 52% of women) studied according to a conventional curriculum. *Methods (tools):* The diagnosis was performed with a time interval of 19 weeks. A projective technique for assessing the phases of the subjectivity formation in students (E. S. Volkova, A. V. Kaptsov) was used to assess the real, possible and ideal phases of the subjectivity formation and their changes after the training. A questionnaire on the difficulties of making a decision about choosing a profession (CDDQ, I. Gati, M. Kraus and S. Osipov, adapted by E. S. Volkova) was used to determine the problems of the ninth-graders when choosing a profession. *Results:* The research has demonstrated the positive effect of the training on easing the difficulties to choose a profession, as well as on the development of the motivational component of subjectivity; the training has increased the value of the educational activity expressed by the growth of the indicator of the ideal phase of the "master" stage of subjectivity in the experimental group. In ideal and possible phases of subjectivity formation, the experimental group has demonstrated the phenomenon of self-organization in terms of the formation of attractors, as a result of which the phases of subjectivity formation take place. *The main conclusions.* Career counseling eases the difficulties for high school students to choose a profession; it promotes the development of values and boosts motivation, and as a result, it helps to form the subjectivity in students; additionally, it promotes the phenomenon of self-organization in an ideal phase of subjectivity formation, which may potentially affect the real phase of subjectivity formation in the future.

Keywords: career counseling, phases of subjectivity formation, attractor, self-organization phenomenon

Acknowledgements. The study was carried out at the expense of the grant from the Russian Foundation for Basic Research (project No. 20-013-00238 "Fractal Psychological and Pedagogical Model of the Formation of Subjectivity of Students").

Information on the authors' contribution. Evgeniya S. Volkova collected and analyzed the data, wrote the text; Alexander V. Kaptsov came up with the research methodology, concept and design of the study, analyzed the data, wrote the text.

For citation: Volkova E. S., Kaptsov A. V. The influence of career counseling on the values and motivation of adolescents. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 4 (48), pp. 305–314 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-305-314>, EDN: RMHFDQ

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Проблема профессионального самоопределения в настоящее время не только занимает важное место в жизни будущих абитуриентов, но и является актуальным вопросом государственной политики в сфере образования. Министр просвещения Российской Федерации С. С. Кравцов в марте 2023 г. обсудил с педагогами-навигаторами всероссийского проекта «Билет в будущее» перспективы развития профориентационных программ для школьников и сообщил, что с 1 сентября 2023 г. в рамках единой модели еженедельно будут проходить занятия по профориентации для школьников. Таким образом, вопросы профориентации и профессионального самоопределения обсуждаются на самом высо-

ком уровне и актуальны для научного исследования с точки зрения педагогической психологии.

Цель обучения – не только передать знания, привить умения и навыки, необходимые для жизни, но и подготовить человека к осознанному выбору профессии. Поэтому профессиональное самоопределение является важным результатом, итогом получения учащимся общего образования.

Конечно, профессиональное самоопределение не является процессом изолированным и тесно связано с другим самоопределением человека – личностным. По этому поводу Н. С. Пряжников пишет: «Профессиональное и личностное самоопределение имеют очень много общего, а в высших своих проявлениях они почти сливаются» [1, с. 6]. Соответственно,



можно предположить, что у профессионального и личностного развития могут быть как общие предикторы, так и общие результаты. Иными словами, личностное становление может влиять на профессиональное и наоборот.

С точки зрения влияния на личностное развитие с целью стимулирования профессионального самоопределения учащихся значимую роль играют их родители и педагоги, а с позиции профессионального самоопределения наибольшее влияние имеют как педагоги, так и психологи-профориентологи. Таким образом, согласно вышеизложенной модели, на личностное развитие и самоопределение может повлиять процесс профориентации.

При выборе профессии школьники сталкиваются с определенными трудностями. Для их диагностики на русский язык была переведена анкета по трудностям принятия решения о выборе профессии (CDDQ), разработанная И. Гати, М. Краусом и С. Осиповым [2, 3]. Данная анкета базируется на теоретической таксономии трудностей в принятии решений о выборе профессионального пути.

Авторы анкеты составили идеальный портрет оптанта – человека, выбирающего профессию, – который осознает необходимость и проявляет готовность принять решение, при этом для объективности задействуя все имеющиеся знания о себе, о существующих профессиях и состоянии рынка труда. Подобные характеристики личности пересекаются с таким ее качеством, как субъектность. В. И. Панов [4] перечисляет различные трактовки субъектности, в числе которых можно выделить определение субъектности как способности к самодетерминации личностного развития и осмысленного знания о возможностях самоуправления собственными ресурсами. Таким образом, если уменьшение трудностей при принятии решения в выборе профессии может способствовать развитию осознанности и готовности принять решение, то, вероятнее всего, будет констатирован и процесс становления субъектности.

В. И. Панов разработал экопсихологическую (онтологическую) модель, согласно которой в любом процессе обучения можно выделить семь стадий становления субъектности – «субъект мотивации», «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», «критик», «мастер» и «творец» [4, 5].

В данном исследовании применяется именно онтологическая модель становления субъектности, противопоставляемая гносеологической модели, изучающей психические явления и новообразования как продукт свершившегося

процесса. Онтологическая же модель концептуализирует процесс возникновения и развития новообразований, в данном случае субъектности, изучает становящиеся психические процессы и условия их порождения, не выделяя при этом отдельные индивидуальные свойства человека [6].

Исследования показали, что модель становления стадий субъектности нелинейна, соответственно к ней применима теория сложных динамических систем, одним из свойств которых является феномен самоорганизации, выражающийся в появлении «аттракторов» [7]. Аттрактор – это центр притяжения показателей параметра. При наличии одной единственной точки устойчивого равновесия можно говорить о сглаживании различий. Если существуют две стационарные точки на разных полюсах фактора, можно говорить о двух областях притяжения. Если же таких центров нет, система характеризуется неустойчивым стационарным состоянием [8].

Множественность предикторов выраженности стадий становления субъектности часто приводит к нелинейному развитию системы. Среди факторов можно назвать цели, потребности, притязания, ценности, смыслы, стиль саморегуляции учебной деятельности, личностные черты, способности (интеллект, стиль мышления и т. п.) учащихся [9, 10]. При этом А. В. Брушлинский писал, что «будучи изначально активным, человеческий индивид, однако, не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов активности» [11, с. 31], т. е. становление субъектности происходит при взаимодействии с другими субъектами – в данном случае образовательной среды, – которые находятся на разных иерархических уровнях. Процессы самоорганизации происходят на каждом отдельно взятом уровне, несмотря на единую образовательную среду и организованный педагогический процесс, в ходе становления стадий субъектности присутствует мало формализованная составляющая, описывающая самоорганизацию деятельности обучающихся [7]. Необходимо отметить желательность проведения исследования лонгитюдным методом на одной и той же выборке испытуемых [12].

Анализ зарубежных источников показал эффективность профориентационных и карьерных курсов в снижении показателей трудностей при выборе профессии и в дальнейшем карьерном росте [13–15]. О положительной роли профориентационных тренингов в активизации процессов профессионального самоопределения, возрастании готовности к осознанному выбору



профессии и развитии познавательной активности говорят отечественные исследования [16–18]. В то же время есть данные о влиянии развивающих программ на стадии становления субъектности учащихся. Исследование [19] показало положительные изменения в структуре стадий становления субъектности в ответ на тренинг формирования стрессоустойчивости.

Вследствие пересечения характеристик оптанта и понятия субъектности можно предположить, что курсы или тренинги профессионального самоопределения влияют не только на увеличение эффективности действий человека, выбирающего профессию, но и на развитие, а точнее, самоорганизацию стадий становления субъектности. В качестве предикторов становления субъектности в данном исследовании выступают ценностная направленность подростков, выражающаяся в идеальном состоянии стадий субъектности, а также мотивационная направленность как первый этап становления субъектности, заключенный в стадии «субъект мотивации».

Цель исследования, представленного в данной статье, – обоснование применения тренинга профессионального самоопределения для уменьшения трудностей при выборе профессии, а также для развития ценностно-мотивационной направленности подростков. *Гипотеза*: тренинг профессионального самоопределения снижает показатели трудностей при выборе профессии и способствует становлению ценностно-мотивационной направленности подростков.

Материалы

Участники. Учащиеся 9-х классов ($N = 54$) средней образовательной школы (г. Самара) были разделены на две группы – экспериментальную и контрольную. С участниками экспериментальной группы ($n = 25$; $M = 14,8$; $SD = 0,41$; 40% жен.) один раз в неделю в течение 15 недель проводился тренинг профессионального самоопределения, тогда как контрольная группа ($n = 29$; $M = 14,9$; $SD = 0,36$; 52% жен.) училась в обычном режиме.

Методы и методики. Для экспериментальной группы был подготовлен тренинг профессионального самоопределения (автор-составитель Е. С. Волкова), включающий 15 еженедельных групповых занятий длительностью один академический час. В структуру тренинга входили темы диагностики своих способностей, темперамента, интересов, типа мышления, мотивации, деловых ролей, профессионального типа лично-

сти и «якорей» карьеры, упражнения на развитие «мягких навыков», саморегуляции, изучение профессионально важных качеств и трендов на рынке труда. Целью проведения тренинга была помощь учащимся в получении необходимых знаний и выработке навыков для саморазвития, выборе образовательного маршрута после 9-го класса, а также определении будущей профессии.

В качестве диагностической методики использовалась «Проективная методика оценки состояний стадий становления субъектности учащихся» (Е. С. Волкова, А. В. Капцов) [20] с доказанной конструктивной валидностью для оценки актуального, возможного и идеального состояния стадий становления субъектности и их изменения после тренинга. Анкета содержит 7 шкал – вертикальных линий, на которых школьники отмечают в диапазоне от 0 до 100 актуальный (на сегодняшний день), идеальный (оптимальный на их взгляд) и возможный (с точки зрения их объективных способностей) уровень стадий субъектности [20, 21]. Для определения проблемных зон при выборе профессии учащимся было предложено ответить на вопросы «Анкеты по трудностям принятия решения о выборе профессии (CDDQ)» (И. Гати, М. Краус и С. Осипов, адаптация русскоязычной версии Е. С. Волковой) [3]. Анкета содержит 34 утверждения, которые учащиеся оценивали по 9-балльной шкале на соответствие своей ситуации в данный момент. На основании ответов происходит оценка уровня актуальности для учащихся определенной проблемы при выборе профессии по 10 основным шкалам, 3 интегральным (отсутствие готовности к выбору профессии, недостаток информации и противоречивая информация) и 1 общей.

Методы анализа данных. Первичные данные исследования обрабатывались посредством процедур описательной статистики, сравнительного анализа (по U-критерию Манна – Уитни) для проверки однородности двух независимых выборок (экспериментальной и контрольной) по параметру наличия трудностей при выборе профессии; сравнительного анализа зависимых выборок (по T-критерию Вилкоксона) для оценки произошедших изменений после тренинга в экспериментальной группе и при отсутствии тренинга в контрольной; множественный нелинейный регрессионный анализ (пошаговый алгоритм с включением нелинейных функций преобразования в виде полиномов от второго до пятого порядка включительно) для выявления аттракторов в стадиях становления субъектности. Статистический анализ выполнен в программе STATISTICA 10.0.



Результаты и их обсуждение

Для проверки отсутствия различий между экспериментальной и контрольной группами перед тренингом был рассчитан U-критерий Манна – Уитни, который показал отсутствие статистически значимых различий между выборками по шкалам существующих трудностей в выборе профессии. По критерию стадий становления субъектности различия констатированы только в идеальном и возможном состоянии стадии субъектности «подмастерье». Таким образом, в данном случае разделение учащихся на экспериментальную и контрольную группы правомерно.

Первичная диагностика была проведена в октябре 2022 г. Проективная методика оценки диагностирует три состояния стадий становления субъектности учащихся – актуальное (существующий показатель), идеальное (показатель, характеризующий в представлении учащегося идеальный образ стадии) и возможное (объективные, с точки зрения учащихся, способности достичь определенного уровня стадии) [20].

Анкета по трудностям принятия решения о выборе профессии (CDDQ) показала в первом диагностическом срезе преобладающее значение в структуре трудностей в обеих группах таких

основных интеграционных шкал, как отсутствие готовности к принятию решения и недостаток информации у учащихся (о себе, о карьерной альтернативе и об источниках помощи и информации). Пилотажное исследование доказало внутреннюю надежность шкал анкеты (альфа Кронбаха от 0,63 до 0,90) [3].

Тренинг профессионального самоопределения для экспериментальной группы состоял из 15 еженедельных групповых занятий длительностью один академический час. В структуру тренинга входили следующие темы, касающиеся диагностики своих способностей, темперамента, интересов, типа мышления, мотивации, деловых ролей, профессионального типа личности и якорей карьеры, изучения «мягких навыков», профессионально важных качеств и будущего рынка труда.

Второй диагностический срез был проведен через 19 недель, в феврале 2023 г.

Изменения в экспериментальной и контрольной группах были проанализированы посредством Т-критерия Вилкоксона. Данный критерий показывает, значимы ли изменения одного параметра внутри одной выборки между двумя диагностическими срезами. Результаты анализа трудностей принятия решения о выборе профессии до и после тренинга для экспериментальной группы приведены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Сравнительный анализ данных входной и выходной диагностики параметра трудностей при принятии решения о выборе профессии в экспериментальной группе (Т-критерий Вилкоксона, $n = 25$)
Comparative analysis of input and output diagnostic data of parameter of difficulties in deciding on choice of profession in experimental group (Wilcoxon T-test, $n = 25$)

Трудности при выборе профессии	Число	Т-критерий Вилкоксона	p	Среднее по шкале	
				1 срез	2 срез
Уверенность в выборе	16	42,00	0,18	6,8	7,2
Отсутствие мотивации	25	127,50	0,35	3,7	3,4
Общая нерешительность	22	97,50	0,35	5,1	4,8
Дисфункциональные убеждения	23	31,00	0,00	5,2	4,1
Об этапах процесса планирования	24	26,50	0,00	4,9	3,3
О себе	25	90,50	0,05	4,2	3,3
О профессии	24	51,00	0,00	4,9	3,5
О способах получения дополнительной информации	18	21,00	0,00	4,1	3,0
Ненадежная информация	22	36,50	0,00	4,6	3,3
Внутренние конфликты	22	67,00	0,05	3,8	3,2
Внешние конфликты	17	57,00	0,36	2,9	2,7
Готовность	25	46,00	0,00	4,7	4,1
Недостаток информации	25	39,00	0,00	4,5	3,3
Противоречивость	25	63,00	0,01	3,8	3,0

Примечание. Полужирным шрифтом выделены статистически значимые показатели при $p < 0,05$.

Note. Statistically significant indicators at $p < 0.05$ are in bold.



Из данных, приведенных в табл. 1, видно, что изменению подверглись пять показателей трудностей (дисфункциональные убеждения, недостаток информации об этапах процесса планирования, профессии и способах получения дополнительной информации, ненадежная информация). Также значимо снизились показатели трех интеграционных шкал (готовность, недостаток информации, противоречивость). При этом все изменения произошли в сторону уменьшения трудностей, что видно из последнего столбца, где сравнивается среднее арифметическое параметра

первого и второго срезов, т. е. в экспериментальной группе учащиеся стали более объективно понимать процесс принятия решения о выборе профессии, восполнили недостаток информации о нем и способах получения дополнительной информации, согласовали информацию о себе и рассматриваемых профессиональных сферах. При этом внутренние и внешние конфликты не изменились.

Результаты анализа данных первого и второго диагностических срезов в контрольной группе представлены в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

Сравнительный анализ данных входной и выходной диагностики параметра трудностей при принятии решения о выборе профессии в контрольной группе (Т-критерий Вилкоксона, $n = 29$)
Comparative analysis of input and output diagnostic data of parameter of difficulties in deciding on choice of profession in control group (Wilcoxon T-test, $n = 29$)

Трудности при выборе профессии	Число	Т-критерий Вилкоксона	p	Среднее по шкале	
				1 срез	2 срез
Уверенность в выборе	21	87,50	0,33	6,1	5,8
Отсутствие мотивации	26	60,50	0,00	3,1	4,5
Общая нерешительность	28	166,50	0,41	5,6	5,4
Дисфункциональные убеждения	27	75,00	0,01	4,8	3,9
Об этапах процесса планирования	25	148,00	0,70	4,9	5,1
О себе	27	131,50	0,17	4,2	4,7
О профессии	23	132,50	0,87	5,2	5,2
О способах получения дополнительной информации	19	73,50	0,39	4,6	4,3
Ненадежная информация	26	144,50	0,43	3,8	3,8
Внутренние конфликты	28	194,00	0,84	4,3	4,4
Внешние конфликты	22	61,00	0,03	2,6	3,1
Готовность	29	169,00	0,29	4,5	4,6
Недостаток информации	29	172,00	0,33	4,7	4,8
Противоречивость	29	106,50	0,02	3,6	3,8

Примечание. См. табл. 1 / Note. As in table 1.

Из табл. 2 можно сделать вывод об изменении трех из десяти параметров трудностей, причем только одна из них в сторону уменьшения – это дисфункциональные убеждения о процессе планирования и выбора профессии. Остальные шкалы, как и одна из основных интеграционных, показали увеличение среднего значения. Так как второй диагностический срез прошел в феврале, когда школьники готовились к предстоящему ОГЭ, внешние конфликты по поводу будущего профессионального образования (с родителями, учителями и окружением) и противоречивость поступающей информации только нарастали, а мотивация принять окончательное решение уменьшалась.

Таким образом, можем сделать вывод о положительном влиянии тренинга профессионального самоопределения на уменьшение трудностей, связанных с выбором профессии. Первая часть гипотезы доказана.

Изменение в ценностно-мотивационной направленности учащихся, выраженной в динамике состояния стадий становления субъектности в экспериментальной и контрольной группах до и после тренинга также рассчитано посредством Т-критерия Вилкоксона. Оказалось, что статистически значимые изменения произошли только в экспериментальной группе (табл. 3).

Опираясь на данные табл. 3, можем отметить, что изменения произошли только в акту-



Таблица 3 / Table 3

Сравнительный анализ данных входной и выходной диагностики параметра состояния стадий становления субъектности в экспериментальной группе (Т-критерий Вилкоксона, $n = 25$)
Comparative analysis of input and output diagnostic data of state parameter of phases of subjectivity formation in experimental group (Wilcoxon T-test, $n = 25$)

Стадии становления субъектности	Число	Т-критерий Вилкоксона	p	Среднее по шкале	
				1 срез	2 срез
Субъект мотивации (актуальное состояние)	25	88,50	0,05	48,5	58,0
Ученик (актуальное состояние)	24	79,00	0,04	53,8	66,4
Критик (идеальное состояние)	23	50,50	0,01	71,4	52,0
Мастер (идеальное состояние)	22	49,50	0,01	84,1	89,9

Примечание. См. табл. 1 / Note. As in table 1.

альном и идеальном состояниях. В актуальном состоянии повысилось среднее значение стадии «субъект мотивации», а значит, произошло развитие мотивации к учебной деятельности, и «ученик», т. е. подростки с большим желанием стали учиться и самостоятельно выполнять задания учителей, а в идеальном состоянии повысилась выраженность стадии «мастер», что свидетельствует о том, что у подростков появилось понимание важности выполнения заданий в совершенстве, а значит, наблюдается повышение ценности образования. Обратим внимание на стадию «критик», среднее значение идеального состояния которого уменьшилось. Возможно, это смещение акцента с критических замечаний другим на собственную деятельность в идеальном образе учебных действий.

Для более объективного понимания изменений, произошедших на стадиях становления субъектности, применим теорию динамических систем, позволяющую выявить аттракторы, точки притяжения значений переменных [7]. Для этого реализован множественный нелинейный регрессионный анализ (пошаговый алгоритм с включением нелинейных функций преобразования в виде полиномов от второго до пятого порядка включительно). Наличие аттракторов позволит сделать вывод о существующем явлении самоорганизации в стадиях субъектности.

В экспериментальной группе наличие двух и более аттракторов отмечено в 24% случаев (3 стадии в идеальном состоянии, 2 – в возможном), а в контрольной группе в 5% случаев (всего на одной стадии «критик» в идеальном состоянии наблюдается явление самоорганизации с двумя аттракторами на уровне 40 и 90 баллов). Учащиеся, не прошедшие тренинга, повысили значения идеального образа стадии «критик».

В актуальном состоянии явление самоорганизации не отмечено ни в эксперименталь-

ной, ни в контрольной группе. Зависимости оказались либо линейными, либо имеющими только один аттрактор, либо решения функции не оказалось вовсе.

В то же время в экспериментальной группе явления самоорганизации наблюдаются в идеальном состоянии стадий «субъект мотивации», «мастер» и «творец». О чем может свидетельствовать изменение в идеальном состоянии при отсутствии их в актуальном? Учащиеся после тренинга смогли выстроить для себя некий образ того, как надо учиться. Но будет ли этот образ у них трансформироваться в актуальное состояние?

П. К. Анохин отмечал регулирующую функцию образа, направленную на корректировку деятельности человека. С этой точки зрения можно посмотреть на описываемое им явление обратной афферентации, «которое имеет всегда организующее влияние на формирование последующих этапов в поведении организма» [22, с. 73].

А. Н. Леонтьев рассматривал взаимосвязь деятельности и сознания, указывая на необязательность осознания образа для осуществления человеком сложных приспособительных процессов. Представления человека управляют его деятельностью и получают «объективированное» существование, которое человек может прочувствовать, что и приводит к осознанию образа, т. е. идет речь о первичности образа и сознания перед деятельностью [23].

В. И. Панов в своей книге «Экопсихология: парадигмальный поиск» анализирует образ восприятия и становление субъекта предметного действия, обращая внимание на идеи Д. А. Ошанина, который в свою очередь продолжает развивать идеи А. Н. Леонтьева, объясняя адекватность и успешность действий субъекта формируемым в процессе восприятия образом [24].



Говорит о взаимодействии образа и действий и А. А. Обознов [25], при этом он разделяет структуру психического образа на два уровня – актуально и потенциально значимого, – отличающиеся своей ролью в регуляции действий субъекта.

Практическое влияние мысли и образа на действие исследовал в своей работе А. Н. Веракса [26], который доказал, что мысленная тренировка и образ действия отражаются на повышении уровня мастерства спортсменов в реальной деятельности.

Таким образом, идеальное состояние стадий становления субъектности учащихся, вполне вероятно, может с течением времени отразиться на актуальном состоянии стадий и реальном поведении. А так как трансформации подверглись идеальные состояния стадий «субъект мотивации», «мастер» и «творец», то и изменений стоит ожидать в переходе к реальным действиям именно на этих стадиях, что должно улучшить учебную успеваемость учащихся.

Необходимо отметить, что в результате взаимодействия в ходе самоорганизации стадии субъектности «мастер» и тренингового воздействия средний уровень выраженности стадии повысился и достиг статистически значимого.

В возможном состоянии стадий явления самоорганизации выявлены в стадиях «подмастерье» и «творец», что говорит о развитии у учащихся саморегуляции творческих способностей и умения в процессе изучения нового материала внимательно повторять за педагогом его действия. Но статистически значимых значений стадии не достигли из-за недостаточности интенсивности взаимодействия или истекшего времени. Задачей будущих исследований является создание условий для самоорганизации актуальных состояний стадий становления субъектности учащихся и дальнейшее изучение данного явления с позиции процессуального подхода в психологии личности [27].

Выводы

1. Тренинг профессионального самоопределения положительно повлиял на готовность учащихся принять решение и позволил уменьшить трудности при выборе профессии.

2. Тренинг способствовал изменениям в ценностно-мотивационной направленности учащихся и, как следствие, в стадиях становления субъектности в сторону увеличения их выраженности.

3. После тренинга в экспериментальной группе наблюдались явления самоорганизации в идеальном состоянии стадий «субъект мотивации», «мастер» и «творец» и в возможном состоянии стадий «подмастерье» и «творец».

4. Изменения в идеальном и возможном состояниях стадий субъектности потенциально могут с течением времени отразиться на актуальном состоянии, т. е. на реальных действиях учащихся.

Библиографический список

1. Пряжников Н. С. Методы активизации личного и профессионального самоопределения. М. ; Воронеж : Московский психолого-социальный институт ; МОДЭК, 2002. 400 с. EDN: WLONNV
2. Gati I., Krausz M., Osipow S. H. A taxonomy of difficulties in career decision-making // Journal of Counseling Psychology. 1996. Vol. 43, iss. 4. P. 510–526. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>
3. Волкова Е. С. Анкета по трудностям принятия решения о выборе профессии (CDDQ): адаптация русскоязычной версии // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2022. № 2 (32). С. 51–62. EDN: BUZUAA
4. Панов В. И. Субъектность педагога в условиях цифровизации образования: экпсихологический аспект // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы / под ред. Л. М. Митиной. Москва ; Самара : Бахрах-М, 2022. С. 63–73. EDN: RYNCWG
5. Панов В. И. Субъект и субъектность: от феномена к процессуальности // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлев. Москва : Институт психологии РАН, 2018. С. 349–356. EDN: YNXMIN
6. Панов В. И. Экпсихологический подход к развитию психики: предпосылки, конструкты, парадигмы // Научные подходы в современной отечественной психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская. Москва : Институт психологии РАН, 2023. С. 409–439. EDN: GRLPWM
7. Капцов А. В., Некрасова Е. В. Аттракторы стадий становления субъектности студентов вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 2 (38). С. 98–107. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-98-107>
8. Петренко В. Ф., Митина О. В. Психосемантический анализ динамики общественного сознания : На материале политического менталитета. 2-е изд. М. : Изд-во МГУ, 1997. 214 с. EDN: QXEKAW
9. Некрасова Е. В. Особенности взаимосвязей стадий становления субъектности и личностных качеств студентов гуманитарного направления // Экпсихологические исследования – 6: экология детства и психология устойчивого развития: сб. науч. статей /



- отв. ред. В. И. Панов. М. : Психологический институт РАО ; Курск : Университетская книга, 2020. С. 526–530. <https://doi.org/10.24411/9999-044A-2020-00121>
10. Субъект-средовые взаимодействия: экопсихологический подход к развитию психики / под ред. М. О. Мдивани. Москва : Перо, 2017. 160 с.
11. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. Москва : Институт психологии РАН, 1994. 109 с. EDN: TQWFBV
12. Корнилова Т. В. Экспериментальная психология. Москва : Юрайт, 2012. 640 с. EDN: QYDGTB
13. Reese R. J., Miller C. D. Effects of a university career development course on career decision-making self-efficacy // *Journal of Career Assessment*. 2006. Vol. 14, iss. 2. P. 252–266. <https://doi.org/10.1177/1069072705274985>
14. Fouad N., Cotter W. E., Kantamneni N. The effectiveness of a career decision-making course // *Journal of Career Assessment*. 2009. Vol. 17, iss. 3. P. 338–347. <https://doi.org/10.1177/1069072708330678>
15. Lam M., Santos A. The impact of a college career intervention program on career decision self-efficacy, career indecision, and decision-making difficulties // *Journal of Career Assessment*. 2018. Vol. 26, iss. 3. P. 425–444. <https://doi.org/10.1177/1069072717714539>
16. Казначеева С. Н., Челнокова Е. А., Репина Р. В., Агаев Н. Ф. Роль тренингов в развитии познавательной активности студентов в рамках профессионального самоопределения // *Дискуссия*. 2015. № 4 (56). С. 103–108. EDN: TRVDSV
17. Вдовина Н. А., Кечина М. А., Савинова Т. В. Активизация профессионального самоопределения старшеклассников в процессе профориентационного тренинга // *Казанский педагогический журнал*. 2020. № 1 (138). С. 229–235. EDN: OVWXSX
18. Доржиева М. О., Стрекаловская Е. И. Формирование навыков профессионального самоопределения старшеклассников посредством тренинга // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2021. № 5 (85). С. 112–115. EDN: TDSTHM
19. Капцов А. В., Матасова И. Л., Шаталина М. А. Устойчивость эффекта развивающей программы по формированию стрессоустойчивости на становление субъектности студентов // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акрмеология образования. Психология развития*. 2022. Т. 11, вып. 1 (41). С. 4–15. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-4-15>
20. Волкова Е. С., Капцов А. В., Панов В. И. Проективная методика определения состояния стадий становления субъектности учащихся // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Материалы V Международной научно-практической конференции*. Санкт-Петербург, 25–26 октября 2022 г. Вып. 5. СПб., 2022. С. 500–508. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2022-5-64>
21. Волкова Е. С., Капцов А. В. Пилотажное исследование актуального, идеального и возможного уровней стадий становления субъектности старшеклассников // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология*. 2022. № 1 (31). С. 104–118. EDN: ZTEOPD
22. Анохин П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности: Избранные труды. М. : Наука, 1979. 453 с.
23. Леонтьев А. Н. Деятельность и сознание // *Мир психологии*. 1999. № 1. С. 76–83. EDN: HSNWEB
24. Панов В. И. Экспсихология: парадигмальный поиск. М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. 302 с. EDN: VXHFWB
25. Обознов А. А. Условия обнаружения летчиком критических ситуаций полета // *Вопросы психологии*. 1979. № 6. С. 114–117. EDN: SCEAXH
26. Веракса А. Н., Горюева А. Е., Леонов С. В., Грушко А. И. Мысленная тренировка в психологической подготовке спортсмена. М. : Спорт, 2016. 208 с. EDN: WDIODY
27. Костромина С. Н., Гришина Н. В. Процессуальный подход в психологии личности // *Научные подходы в современной отечественной психологии* / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская. М. : Институт психологии РАН, 2023. С. 504–524. EDN: OYXBOI

References

1. Pryazhnikov N. S. *Metody aktivizatsii lichnogo i professional'nogo samoopredeleniya* [Methods of Activating Personal and Professional Self-Determination]. Moscow, Voronezh, Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyi institut Publ., MODEK, 2002. 400 p. (in Russian). EDN: WLONNV
2. Gati I., Krausz M., Osipow S. H. A taxonomy of difficulties in career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 1996, vol. 43, iss. 4, pp. 510–526. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>
3. Volkova E. S. Career decision-making difficulties questionnaire (CDDQ): Adaptation of the Russian version. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2022, no. 2 (32), pp. 51–62 (in Russian). EDN: BUZUAA
4. Panov V. I. The subjectivity of the teacher in the conditions of digitalization of education: Ecopsychological aspects. In: *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy* [Mitina L. M., ed. Teacher in the Context of Personal and Professional Development: Reality and Prospects]. Moscow, Samara, Bakhrakh-M Publ., 2022, pp. 63–73 (in Russian). EDN: RYNCWG
5. Panov V. I. Subject and agency: From phenomenon to processuality. In: *Znakov V. V., Zhuravlev A. L., executive eds. Psikhologiya cheloveka kak sub'yekta poznaniya, obshcheniya i deyatel'nosti* [Human Psychology as a Subject of Cognition, Communication and Activity]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2018, pp. 341–356 (in Russian). EDN: YNXMIH
6. Panov V. I. Ecopsychological approach to the psyche development: Preconditions, constructs, paradigms. In: *Nauchnye podkhody v sovremennoy otechestvennoy*



- psikhologii [Zhuravleov A. L., Sergienko E. A., Vilen-skaya G. A., eds. Scientific Approaches in Modern Domestic Psychology]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2023, pp. 409–439 (in Russian). EDN: GRLPWM
7. Kaptsov A. V., Nekrasova E. V. Attractors of university students' agency development stage. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2021, vol. 10, iss. 2 (38), pp. 98–107 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2021-10-2-98-107>
 8. Petrenko V. F., Mitina O. V. *Psikhosemanticheskiy analiz dinamiki obshchestvennogo soznaniya: Na materiale politicheskogo mentaliteta. 2-e izd.* [Psychosemantic Analysis of the Dynamics of Public Consciousness: Based on the Material of Political Mentality. 2nd ed.]. Moscow, MSU Press, 1997. 214 p. (in Russian). EDN: QXEKAW
 9. Nekrasova E. V. Features of relationships of stages of formation of subjectivity and personal qualities of humanitarian students. *Ekopsikhologicheskie issledovaniya – 6: ekologiya detstva i psikhologiya ustoychivogo razvitiya: sb. nauch. statey* [Panov V. I., executive ed. Ecopsychological research-6: Ecology of childhood and psychology of sustainable development. Collection of scientific articles]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., Kursk, Universitetskaya kniga, 2020, pp. 526–530 (in Russian). <https://doi.org/10.24411/9999-044A-2020-00121>
 10. Mdivani M. O., ed. *Sub'ekt-sredovye vzaimodeystviya: ekopsikhologicheskiy podkhod k razvitiyu psikhiki* [Subject-environment Interactions: Ecopsychological Approach to the Development of the Psyche]. Moscow, Pero Publ., 2017. 160 p. (in Russian).
 11. Brushlinskiy A. V. *Problemy psikhologii sub'ekta* [Problems of the Psychology of the Subject]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 1994. 109 p. (in Russian). EDN: TQWFBV
 12. Kornilova T. V. *Eksperimental'naya psikhologiya* [Experimental Psychology]. Moscow, Yurait Publ., 2012. 640 p. (in Russian). EDN: QYDGTB
 13. Reese R. J., Miller C. D. Effects of a university career development course on career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 2006, vol. 14, iss. 2, pp. 252–266. <https://doi.org/10.1177/1069072705274985>
 14. Fouad N., Cotter W. E., Kantamneni N. The effectiveness of a career decision-making course. *Journal of Career Assessment*, 2009, vol. 17, iss. 3, pp. 338–347. <https://doi.org/10.1177/1069072708330678>
 15. Lam M., Santos A. The impact of a college career intervention program on career decision self-efficacy, career indecision, and decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 2018, vol. 26, iss. 3, pp. 425–444. <https://doi.org/10.1177/1069072717714539>
 16. Kaznacheeva S. N., Chelnokova E. A., Repina R. V., Agaev N. F. The role of trainings for development of students' cognitive activity in the frames of professional self-determination. *Discussion*, 2015, no. 4 (56), pp. 103–108 (in Russian). EDN: TRVDSV
 17. Vdovina N., Kechina M., Savinova T. Activation of professional self-determination of high school students in the process of career-guidance training. *Kazan Pedagogical Journal*, 2020, no. 1 (138), pp. 229–235 (in Russian). EDN: OVWXSX
 18. Dorzhieva M. O., Strekalovskaya E. I. Developing the vocational guidance skills of high school students through training. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2021, no. 5 (85), pp. 112–115 (in Russian). EDN: TDSTHM
 19. Kaptsov A. V., Matasova I. L., Shatalina M. A. Stability of the effect of the stress-resistance-developmental programme on the formation of students' personal agency. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2022, vol. 11, iss. 1 (41), pp. 4–15 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-4-15>
 20. Volkova E. S., Kaptsov A. V., Panov V. I. A projective method for determining the state of the students' stages of formation of subjecthood. *The Herzen University Studies: Psychology in Education. Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference Saint Petersburg, October 25–26, 2022*. St. Petersburg, 2022, iss. 5, pp. 500–508 (in Russian). <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2022-5-64>
 21. Kaptsov A. V., Volkova E. S. Pilot study of the actual, ideal and possible levels of the stages of formation of the subjectivity of high school students. *The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. A series Psychology*, 2022, no. 1 (31), pp. 104–118 (in Russian). EDN: ZTEOPD
 22. Anokhin P. K. *Sistemnye mekhanizmy vysshey nervnoy deyatel'nosti: Izbrannye trudy* [Systemic Mechanisms of Higher Nervous Activity: Selected Works]. Moscow, Nauka, 1979. 453 p. (in Russian).
 23. Leont'yev A. N. Activity and consciousness. *The World of Psychology*, 1999, no. 1, pp. 76–83 (in Russian). EDN: HSNWEB
 24. Panov V. I. *Ekopsikhologiya: paradigmal'niy poisk* [Ecopsychology: Paradigmatic Search]. Moscow, St. Petersburg, Nestor-Istoriya, 2014. 304 p. (in Russian). EDN: VXHFWB
 25. Oboznov A. A. Conditions for detecting critical flight situations by a pilot. *Voprosy Psikhologii*, 1979, no. 6, pp. 114–117 (in Russian). EDN: SCEAXH
 26. Veraksa A. N., Gorovaya A. E., Leonov S. V., Grushko A. I. *Imagery Training within Athletes' Psychological Preparation*. Moscow, Sport, 2016. 208 p. (in Russian). EDN: WDIODY
 27. Kostromina S. N., Grishina N. V. Processual approach in personality psychology. In: *Nauchnye podkhody v sovremennoy otechestvennoy psikhologii* [Zhuravleov A. L., Sergienko E. A., Vilen-skaya G. A., eds. Scientific Approaches in Modern Domestic Psychology]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2023, pp. 504–524 (in Russian). EDN: OYXBOI

Поступила в редакцию 29.07.2023; одобрена после рецензирования 06.09.2023; принята к публикации 15.09.2023
The article was submitted 29.07.2023; approved after reviewing 06.09.2023; accepted for publication 15.09.2023



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 315–323

Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 4 (48), pp. 315–323

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-315-323>

EDN: MNGWUK

Научная статья
УДК 159.99

Социально-психологические детерминанты отношения личности к беспилотному транспорту

А. Ю. Саенко

Российский государственный социальный университет, Россия, 129226, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, стр. 8

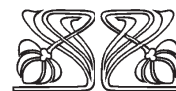
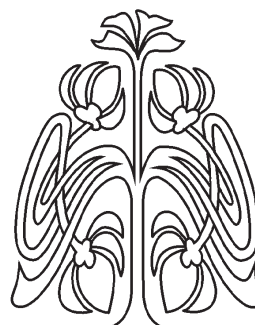
Саенко Алексей Юрьевич, аспирант кафедры психологии, конфликтологии и бихевиористики, a.y.saenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0007-8150-2940>

Аннотация. *Актуальность* исследования обусловлена тем, что технология беспилотного транспорта все более активно тестируется и постепенно внедряется в нашу жизнь, суля различные преимущества. Между тем отмечается, что беспилотный автомобиль вызывает недоверие в отличие от транспортного средства под управлением водителя. *Цель:* провести теоретический анализ отечественной и иностранной литературы, в области изучения отношения к инновационным технологиям и выявить социально-психологические детерминанты отношения личности к беспилотному транспорту. *Методы исследования:* теоретический анализ отечественной и иностранной литературы по проблеме изучения отношения к инновационным технологиям, технологиям искусственного интеллекта, а также беспилотному автомобильному транспорту. *Результаты.* Рассмотрен процесс становления концепции диффузии инноваций. Изучены современные модели принятия технологий. Выделен ряд социально-психологических детерминант отношения личности к беспилотному автомобилю. *Основные выводы.* Проведенное теоретическое исследование, позволило заключить, что отношение личности к технологиям беспилотного транспорта является многофакторным феноменом, который формируется под воздействием различных психосоциальных факторов. Делается вывод о необходимости структурирования процесса внедрения технологии беспилотного автомобиля с позиции социально-психологического отношения личности к такой технологии.

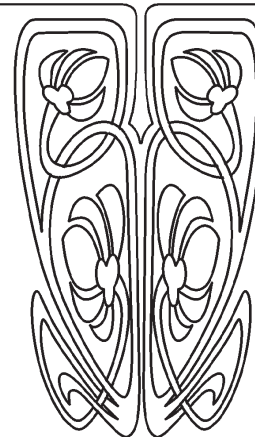
Ключевые слова: беспилотный транспорт, отношение к технологиям, искусственный интеллект, инновации, психологические детерминанты.

Для цитирования: Саенко А. Ю. Социально-психологические детерминанты отношения личности к беспилотному транспорту // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 315–323. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-315-323>, EDN: MNGWUK

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Article

Social and psychological determinants of an individual's attitude to unmanned transport

A. Yu. Saenko

Russian State Social University, 4, p. 8 V. Pika St., Moscow 129226, Russia

Alexsey Yu. Saenko, a.y.saenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0007-8150-2940>

Abstract. The *relevance* of the study is due to the fact that the technology of unmanned transport is being tested more and more actively and is gradually introduced into our lives promising various advantages. Meanwhile, it is stated that an unmanned vehicle causes distrust, unlike a driver-driven vehicle. The *purpose* of the study is to conduct a theoretical review of Russian and foreign literature in the field of studying people's attitudes to innovative technologies and to identify the social and psychological determinants of the individual's attitude to unmanned vehicles. The *research methods*: theoretical analysis of domestic and foreign literature studying attitudes to innovative technologies, artificial intelligence, as well as unmanned motor transport. *Results.* The study has considered the formation of the concept of diffusion of innovations. Modern models of technology adoption have been studied. The article highlights a number of social and psychological determinants of a person's attitude to an unmanned vehicle. The *main conclusions.* The conducted theoretical research allows us to conclude that the attitude of an individual to the unmanned transport technologies is a multifactorial phenomenon that is formed under the influence of various psychosocial factors. It is concluded that it is necessary to structure the process of introducing the unmanned vehicle technology from the standpoint of the socio-psychological attitude of an individual to such a technology.

Keywords: unmanned transport, attitude to technology, artificial intelligence, innovations, psychological determinants

For citation: Saenko A. Yu. Social and psychological determinants of an individual's attitude to unmanned transport. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 4 (48), pp. 315–323 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-315-323>, EDN: MNGWUK

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

В век бурного развития инновационных технологий одним из факторов, обеспечивающих конкурентоспособность современного государства на мировой арене, является фактор построения передовой экономики, основанной на достижениях индустрии цифровых технологий, робототехники и технологии искусственного интеллекта (ИИ). Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что одной из технологий ИИ, которая активно разрабатывается, тестируется и постепенно внедряется, является технология беспилотного транспорта (для целей настоящего исследования – легковые автомобили, автобусы, троллейбусы и иные колесные транспортные средства), которая подразумевает, что автомобиль будет самостоятельно передвигаться по дорогам общего пользования без сопровождения водителя [1]. Между тем по результатам опроса населения, посвященного изучению доверия инновационным технологиям, у большинства опрошенных беспилотный автомобиль (далее также – БА, автоматизированный транспорт, беспилотный транспорт, самоуправляемый автомобиль) вызывает недоверие и они предпочитают использовать транспортное средство под управлением водителя [2]. Например, в июле 2023 г. жители Сан-Франциско начали борьбу с автоматизированным транспортом, стараясь обездвигить такие автомобили и устанавливая конусы на капот [3].

Знания в области восприятия и отношения к автоматизированным транспортным средствам ограничены [4], и требуются исследования, чтобы понять те психологические детерминанты, которые влияют на отношение личности к технологии БА [5]. Цель исследования, представленного в данной статье, – теоретический анализ отечественной и иностранной литературы в области изучения отношения личности к инновационным технологиям и выявлению социально-психологических детерминант отношения личности к автоматизированному транспорту. Теоретическая значимость анализа состоит в целостном изучении феномена отношения личности к технологиям ИИ, его структуры и элементов. Практическая значимость обусловлена тем, что выявленные в ходе настоящего анализа социально-психологические детерминанты могут быть использованы при построении моделей, прогнозировании и анализе результатов исследований в области отношения личности к технологии БА.

Становление концепции распространения инноваций

Как указывает А. Ю. Сунгуров, «с самими понятиями инновации и инновационного процесса тесно связано понятие диффузии инноваций – их постепенного распространения, переноса» [6, с. 25]. В свою очередь Е. В. Алексеева подчеркивает, что начало исследованиям в области



распространения информации в обществе было положено еще в древности разными мыслителями и философами, а концепция подражания идеалу была отражена в философии Древней Индии [7, с. 235]. В основе первого структурного изучения диффузии инноваций лежат исследования Г. Тарда, который выделил две причины распространения инноваций – логическую (оценка содержания технологии) и сверхлогическую (подражание внешним факторам (вкусам) и высшему классу, а также как итог определенного цикла явлений от моды к обычаю) [8]. Й. Шумпетер в своих исследованиях отмечал, что инновационный процесс оказывает непосредственное влияние на экономическую и техническую сферы, порождающее изменение данных сфер деятельности [9]. Т. Хагерstrand в своих трудах отметил, что распространение инноваций имеет пространственный и волнообразный характер (каждая инновация последовательно проходит стадии зарождения, распространения, накопления, насыщения) [10].

Обобщив результаты многочисленных исследований в области распространения инноваций, Э. Роджерс в 1962 г. опубликовал свою работу «Диффузия инноваций» [11], в которой предложил классификацию субъектов инновационной деятельности, а сам процесс принятия инновации был представлен в виде пяти этапов: 1 – получение первичного представлений об инновации; 2 – формирование благоприятного или неблагоприятного отношения к инновации; 3 – принятие решения об использовании инновации или отказе от него; 4 – ввод инновации в эксплуатацию; 5 – подтверждение принятого решения.

Современные модели принятия технологий

В истории зарубежной социальной психологии одной из первых теорий, изучающих отношение потребителя к новой технологии, является теория обоснованного действия (TRA) М. Фишбеина и А. Айзена [12], которая утверждает, что причиной поведения потребителя является поведенческое намерение (то, что человек намеревается делать или не делать). Поведенческое намерение определяется установкой потребителя (применительно к такому поведению) и субъективной нормой (оценка значимыми для потребителя людьми того, как ему необходимо поступить). Позднее А. Айзенем была представлена дополненная версия TRA, получившая название теории запланированного поведения (TPB) [13], включающая дополнительный фактор – воспринимаемый поведенческий контроль (уверен-

ность в успешной реализации определенного действия повышает намерение потребителя).

Среди современных моделей, прогнозирующих поведенческие намерения потребителя инновационных технологий, наиболее часто используемыми [14] являются модель принятия технологий (ТАМ) Ф. Дэвиса, а также единая теория принятия и использования технологий (UTAUT) В. Венкатеша.

ТАМ представляет собой модифицированную версию теории обоснованного действия и используется для измерения степени принятия потребителями новой технологии. Ключевыми детерминантами, определяющими поведенческие намерения потребителя, являются «воспринимаемая полезность» – степень, в которой использование технологии повысит производительность работы, – а также «воспринимаемая простота использования» – степень простоты и удобства освоения и использования технологии [15].

В UTAUT дополнительно к факторам, используемым в ТАМ (ожидание результатов – аналогично воспринимаемой полезности, а также ожидание усилий – аналогично воспринимаемой простоте использования), В. Венкатешем, М. Г. Моррисом, Г. Б. Дэвисом и Ф. Д. Дэвисом были включены «социальное влияние» – потребитель беспокоится о том, как его ближайшее окружение отнесется к использованию новой технологии, – и «благоприятные условия» – степень уверенности субъекта в готовности инфраструктуры, задействованной в процессе эксплуатации технологии. Модель также включает в себя четыре переменные – возраст, пол, предыдущий опыт и добровольность использования технологии [16].

Социально-психологические детерминанты отношения к технике

В настоящее время исследователи зачастую дополняют модели ТАМ и UTAUT (включая их дополненные варианты), включая в них отдельные детерминанты, оказывающие влияние на отношение потребителей к технологиям ИИ. Разные авторы связывают отношение к технике с такими показателями, как доверие технике, технофобия, личностные качества, гедонистическая мотивация, культурный аспект, информационное поле, социально-демографические показатели, профессиональная сфера деятельности. Рассмотрим их подробнее.

Изучению психологических аспектов доверия и недоверия человека технике в отечествен-



ной науке посвящены труды А. Ю. Акимовой и А. А. Обознова [17, 18]. Как отмечает А. Ю. Акимова, «доверие и недоверие технике понимаются как социально-психологические отношения, которые возникают и проявляются во взаимодействии человека с техникой, выполняя функцию регуляции этого взаимодействия» [17, с. 64]. Доверие и недоверие могут проявляться при определенных условиях, среди которых отсутствие возможности предопределить результат взаимодействия человека с техникой, а также полностью контролировать ее работу, незащищенность субъекта и его зависимость от корректности работы техники и пр. [18].

Факторы, которые способствуют повышению уровня доверия, необязательно уменьшают недоверие. И аналогичным образом детерминанты, которые должны снижать показатель уровня недоверия, могут оказаться неэффективными для повышения доверия [19].

С точки зрения когнитивного восприятия технологии двумя полярными понятиями будут являться технооптимизм и технопессимизм. В свою очередь, такие понятия, как технофобия и технофилия, будут противоположны друг другу с позиции поведенческого и аффективного компонентов [20].

Отношение к технологиям с позиции технооптимизма отводит инновационным достижениям ключевую роль в решении задач развития общества, а с позиции технопессимизма в технологиях видится главная причина нарушения равновесия в окружающем мире [21]. Зарубежные авторы отмечают и такое понятие, как технонейтральность – мировоззренческую позицию, согласно которой технология не несет в себе ни добра, ни зла, а является не более чем нейтральным инструментом и средством [22]. Технофобия является определенной установкой, сопровождающейся страхом и тревогой и приобретающей агрессивные и враждебные формы по отношению к новым технологиям [23]. Технофилия же, напротив, представляет собой сильное влечение и энтузиазм в отношении новых технологий [24]. Технофилы получают удовольствие от использования инновационных технологий, более открыты для нового [23].

В. Н. Шевченко выделил черты, характерные для личности, склонной к деятельности, связанной с инновациями, – творческий потенциал (креативность), наличие интеллектуального ресурса, высокую степень мотивированности и готовность к риску [25]. Исследования в области профессиональной деятельности связывают готовность к инновационной деятельности

с уровнем стремления личности к самореализации – чем более личность стремится к развитию и совершенствованию, тем более она будет готова и открыта для инноваций, новшеств и, как следствие, неопределенности [26]. В исследованиях других авторов подчеркивается, что нацеленность личности на инновационную деятельность включает в себя готовность к непредсказуемости, деятельности, связанной с применением новых методов и подходов, изменениям и легкость принятия таких изменений [27].

Гедонистическая мотивация была включена В. Венкатешем с соавторами в дополненный вариант теории (UTAUT2) [28]. Производители различных технологических инноваций предусматривают две стороны восприятия их изобретения: с одной стороны, это функциональная составляющая, которая предусматривает, что устройство будет пригодно к использованию и иметь различные утилитарные характеристики (полезность, надежность, производительность), а с другой – функции, нацеленные на то, чтобы доставлять удовольствие их пользователям (гедонистическую составляющую) [29]. Инновационность, связанная с гедонистическим аспектом, приводит к сильному вниманию к гедонистическим атрибутам техники, которые доставляют радость, удовольствие в результате использования новых технологий [30]. Получение удовольствия от использования инновационных технологий может происходить от осознания возможности повышения своей эффективности ввиду применения инновационных средств [31]. Нацеленность на получение лишь удовольствия может способствовать поверхностному и одномоментному отношению, мотивируя на выбор не в пользу того, что действительно нужно и важно, а того, что приносит мимолетное удовольствие [32].

В ряде работ зарубежных авторов подчеркивается важность культурного аспекта в принятии технологий ИИ. Исследование отношения населения к роботам под управлением ИИ в 28 странах Европы показало его различие в разных культурах, указывая на влияние национальной политики [33]. В ходе изучения возможности внедрения ИИ в винодельческой промышленности в Бургундии авторы отметили, что производители вина уделяют большое внимание аутентичности продукта и применение ИИ в технологии производства повлечет за собой нарушение культурных традиций [34]. В другом исследовании [35] респонденты высказывали сомнение, что устройство с ИИ сможет передать духовные аспекты христианства.



Информационное поле, в котором существует инновация, формируется СМИ, кинематографом, мнением значимых личностей. Киноленты зачастую затрагивают проблемы порабощения общества искусственным разумом и машинами, проблемы взаимодействия людей и машин, разработку и распространение опасных вирусов и пр. [36]. Чем более непропорционально и сенсационно освещаются аварии с беспилотными автомобилями, тем более преувеличенно люди будут воспринимать риск и опасность таких автомобилей – потеря доверия к ошибочному алгоритму воспринимается легче, чем потеря доверия к человеку, совершившему сопоставимую ошибку [37]. В исследовании Упадхья с коллегами [38] было обнаружено, что на намерение пользователя принять технологии искусственного интеллекта (в предпринимательском секторе) оказывает влияние мнение его ближайшего окружения (социальное влияние в модели UTAUT [16]).

В литературе также отмечается специфика отношения к новым технологиям людей в зависимости от наличия гуманитарного или технического образования – люди с гуманитарным образованием относятся к технологическим новинкам более осторожно, чем люди с техническим образованием, которые отмечают более высокую степень готовности использовать инновационные технологии, проявляя более низкую степень страха [39]. В зарубежных исследованиях подчеркивается влияние уровня образования на отношение к беспилотному транспорту [40, 41].

Заключение

Отношение личности к технологиям, в том числе и беспилотного транспорта, – многофакторный феномен, который формируется под воздействием различных психосоциальных факторов. Проведенный нами анализ позволяет выделить следующие социально-психологические детерминанты отношения личности к беспилотному автомобилю:

- степень доверия технике;
- отношение к технологии с позиции технооптимизма / технопессимизма (когнитивный компонент) и с позиции технофилии / технофобии (поведенческий и аффективный компоненты);
- гедонистическую мотивацию;
- культурный аспект, включающий в себя традиции, религию;

– информационное поле, формируемое мнением большинства, значимой личности, сведениями из СМИ, кинематографа;

- социальное влияние;
- стремление к самореализации;
- творческое мышление, открытость новому;
- социально-демографические характеристики (пол, возраст, профессиональная сфера деятельности (гуманитарная или техническая)).

Важными компонентами, влияющими на отношение к инновации, являются его утилитарные характеристики, такие как полезность технологии и легкость освоения, предшествующий опыт, а также добровольность использования технологии.

Технологии беспилотного транспорта в настоящее время постепенно внедряются, и взаимодействие с ними происходит на разных уровнях – потребителя самой технологии, а также других водителей, мотоциклистов и пешеходов, которые также будут разделять дороги общего пользования с такими транспортными средствами. Пользователи автоматизированных технологий, а также те, что разделят общее пространство с такими транспортными средствами, будут проявлять свое отношение различными поведенческими реакциями. Существующие модели принятия технологий во многом сосредоточены на потребителях инноваций, при этом игнорируются те, кто фактически не использует технологию, но взаимодействует с ней, формируя свое отношение. Процесс внедрения должен быть четко структурирован и продуман не только с точки зрения технологической составляющей, но и с позиции социально-психологического отношения личности к технологии БА. Проведенный теоретический анализ показывает, что хотя автоматизированный транспорт сулит преимущества отдельным людям и обществу, необходимо учитывать различные аспекты, прежде чем эта технологическая инновация будет готова к повседневному использованию. Целесообразно проведение дальнейших эмпирических исследований, посвященных определению взаимозависимости детерминант, выявленных в ходе настоящего теоретического анализа, для целей изучения отношения личности к технологии беспилотного транспорта в Российской Федерации.

Библиографический список

1. Об утверждении Концепции развития регулирования отношений в сфере технологий искусственного интеллекта и робототехники до 2024 года: распоряжение Правительства РФ от 19.08.2020



- № 2129-р // Консультант Плюс. 2023. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_360681/ (дата обращения: 11.05.2023).
2. Пишняк А., Халина Н. Восприятие новых технологий населением как показатель открытости к инновациям // Форсайт. 2021. Т. 15, № 1. С. 39–54. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2021.1.39.54>
 3. Малышев К. Жители Сан-Франциско начали борьбу с роботакси – их обездвигивают с помощью конусов. URL: <https://auto.ru/mag/article/v-sanfrancisko-opolchilis-na-robotaksi-i-pridumali-kak-ih-obezdvizhivat/> (дата обращения: 08.07.2023).
 4. Buckley L., Kaye S.-A., Pradhan A. K. A qualitative examination of drivers' responses to partially automated vehicles // Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour. 2018. Vol. 56. P. 167–175. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2018.04.012>
 5. Нестик Т. А., Журавлев А. Л. Психология глобальных рисков. М. : Институт психологии РАН, 2018. 402 с. EDN: YNOGIN
 6. Сунгуров А. Ю. Нововведение и среда: на пути к политическим инновациям : учеб. пособие. СПб. : Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург, 2012. 186 с.
 7. Алексеева Е. В. Глава 12. Фактор диффузии инноваций // Теория и методология истории : учебник для вузов / отв. ред. В. В. Алексеев, Н. Н. Крадин, А. В. Коротаев, Л. Е. Гринин. Волгоград : Учитель, 2014. С. 234–249. EDN: SLVEFP
 8. Фирсова Н. Ю. Предвестник исследований диффузии инноваций Габриэль Тард: «Общество – это подражание» // Социология власти. 2012. № 6-7. С. 298–313. EDN: RNIFJR
 9. Шумпетер Й. А. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия. М. : Эксмо, 2008. 864 с.
 10. Hägerstrand T. Innovation Diffusion as a Spatial Process. Chicago : University of Chicago Press, 1967. 334 p.
 11. Rogers E. M. Diffusion of Innovations. 3rd ed. New York : Free Press a Division of Macmillan Publishing Co., Inc., 1983. 453 p.
 12. Fishbein M., Ajzen I. Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research. London ; Amsterdam : Addison-Wesley Publishing Company, 1975. 578 p.
 13. Ajzen I. The theory of planned behavior // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1991. Vol. 50, iss. 2. P. 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
 14. Sohn K., Kwon O. Technology acceptance theories and factors influencing artificial intelligence-based intelligent products // Telematics and Informatics. 2019. Vol. 47. Article number 101324. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.101324>
 15. Davis F. D., Bagozzi R. P., Warshaw P. R. User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models // Management Science. 1989. Vol. 35, iss. 8. P. 982–1003. <https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982>
 16. Venkatesh V., Morris M. G., Davis G. B., Davis F. D. User acceptance of information technology: Toward a unified view // MIS Quarterly. 2003. Vol. 27, iss. 3. P. 425–478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
 17. Акимова А. Ю. Доверие и недоверие человека технике: Социально-психологический подход. М. : Институт психологии РАН, 2020. 287 с. EDN: KCUUCG
 18. Обознов А. А., Акимова А. Ю. Условия проявления доверия и недоверия человека технике // Человеческий фактор в сложных технических системах и средах: труды Второй международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 06–09 июля 2016 г. СПб. : Межрегиональная эргономическая ассоциация, 2016. С. 434–439. EDN: WLMXLF
 19. Ou C. X., Sia C. L. Consumer trust and distrust: An issue of website design // International Journal of Human-Computer Studies. 2010. Vol. 68, iss. 12. P. 913–934. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2010.08.003>
 20. Нестик Т. А. Социально-психологические предикторы отношения личности к новым технологиям // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. 2018. Вып. 2. С. 309–319. EDN: YZEVOH
 21. Кондаурова К. И., Овчарук Е. Р. Технооптимизм и технопессимизм в эпоху цифровых технологий. М. : Научная библиотека, 2019. С. 333–334. EDN: MRADOZ
 22. Li Y., Yu M., Li S. Technology or content: Which factor is more important in people's evaluation of artificial intelligence news? // Telematics and Informatics Reports. 2022. Vol. 8, iss.1. Article number 100031. <https://doi.org/10.1016/j.teler.2022.100031>
 23. Солдатова Г. У., Нестик Т. А., Рассказова Е. И., Дорохов Е. А. Психодиагностика технофобии и технофилии: разработка и апробация опросника отношения к технологиям для подростков и родителей // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12, № 4. С. 170–188. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120410>
 24. Martínez-Córcolas M., Teichmann M., Murdvee M. Assessing technophobia and technophilia: Development and validation of a questionnaire // Technology in Society. 2017. Vol. 51, iss. 3. P. 183–188. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2017.09.007>
 25. Шевченко В. Н. Инновационная личность как социальный тип // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. 2010. Вып. 11, № 2 (73). С. 37–51. EDN: MVMDHT
 26. Пантелеева В. В. Мотивационные механизмы, опосредствующие гармоничную самореализацию личности в профессиональной деятельности // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2019. № 4. С. 93–101. URL: <http://e-koncept.ru/2019/192013.htm>, <https://doi:10.24411/2304-120X-2019-12013>
 27. Краснорядцева О. М., Баланев Д. Ю., Щеглова Э. А. Диагностические возможности опросника «Психологическая готовность к инновационной деятельности» // СПЖ. 2011. № 40. С. 164–175. EDN: OFFWAD



28. Venkatesh V., Thong J. Y. L., Xu X. Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology // *MIS Quarterly*. 2012. Vol. 36, iss. 1. P. 157–178. <https://doi.org/10.2307/41410412>
29. Cabrera-Sanchez J. P., Villarejo-Ramos A. F., Liebana-Cabanillas F., Shaikh A. A. Identifying relevant segments of AI applications adopters – expanding the UTAUT2's variables // *Telematics and Informatics*. 2021. Vol. 58, iss. 2. Article number 101529. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101529>
30. Schuitema G., Anable J., Skippon S., Kinnear N. The role of instrumental, hedonic and symbolic attributes in the intention to adopt electric vehicles // *Transportation Research Part A: Policy and Practice*. 2013. Vol. 48. P. 39–49. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2012.10.004>
31. Fleischmann C., Cardon P., Aritz J. Smart collaboration in global virtual teams: The influence of culture on technology acceptance and communication effectiveness // *Proceedings of the 53rd Hawaii International Conference on System Sciences*. 2020. P. 363–372. <https://doi.org/10.24251/HICSS.2020.045>
32. Мальцева О. Е. Ценностные основания учебной мотивации личности на разных этапах непрерывного образования // *Теория и методика профессионального образования*. 2017. Вып. 4, ч. 1. С. 232–238. EDN: ZIYADB
33. Vu H. T., Lim J. Effects of country and individual factors on public acceptance of artificial intelligence and robotics technologies: A multilevel SEM analysis of 28-country survey data // *Behaviour & Information Technology*. 2021. Vol. 41, iss. 7. P. 1515–1528. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2021.1884288>
34. Atwal G., Bryson D., Williams A. An exploratory study of the adoption of artificial intelligence in Burgundy's wine industry // *Strategic Change-Brief. Entrepreneurial Finance*. 2021. Vol. 30, iss. 3. P. 299–306. <https://doi.org/10.1002/jsc.2413>
35. Tran K., Nguyen T., Kimura T. Preliminary research on the social attitudes toward AI's involvement in Christian education in Vietnam: Promoting AI technology for religious education // *Religions*. 2021. Vol. 12, iss. 3. Article number 208. <https://doi.org/10.3390/rel12030208>
36. Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Психологические факторы негативного отношения россиян к новым технологиям // *Психологические исследования глобальных процессов: предпосылки, тенденции, перспективы* / ред. А. Л. Журавлев, Д. А. Китова. М. : Институт психологии РАН, 2018. С. 36–48. EDN: ZWWRYJ
37. Shariff A., Bonnefon J.-F., Rahwan I. Psychological roadblocks to the adoption of self-driving vehicles // *Nature Human Behaviour*. 2017. Vol. 1. P. 694–696. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0202-6>
38. Upadhyay N., Upadhyay S., Dwivedi Y. K. Theorizing artificial intelligence acceptance and digital entrepreneurship model // *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*. 2021. Vol. 28, iss. 5. P. 1138–1166. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-01-2021-0052>
39. Сычев А. С., Почебут Л. Г. Отношение к новым технологиям людей с технической и гуманитарной специальностью // *Психология XXI века: психология как наука, искусство и призвание: в 2 т. / под ред. А. В. Шаболтас, С. Д. Гуриевой*. СПб. : Издательство ВВМ, 2018. Т. 2. С. 95–102. EDN: YRHDUL
40. Karami H., Karami A., Mehdizadeh M. The role of psychological factors on the choice of different driving controls: On manual, partial, and highly automated controls // *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*. 2022. Vol. 86. P. 316–332. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2022.03.005>
41. Hudson J., Orviska M., Hunady J. People's attitudes to autonomous vehicles // *Transportation Research Part A: Policy and Practice*. 2019. Vol. 121. P. 164–176. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2018.08.018>

References

1. Order of the Government of the Russian Federation dated 19.08.2020 N 2129-r “On approval of the Concept of Development of regulation of relations in the field of artificial intelligence and robotics technologies until 2024”. Konsul'tant Plyus. 2023. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_360681/ (accessed 11 May 2023) (in Russian).
2. Pishnyak A., Khalina N. Perception of new technologies: constructing an innovation openness index. *Foresight and STI Governance*, 2021, vol. 15, no. 1, pp. 39–54 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2021.1.39.54>
3. Malyshev K. Zhiteli San-Francisko nachali bor'bu s robotaksi – ikh obezdvizhivayut s pomoshch'yu konusov [Residents of San Francisco began to fight with robotaxi – they are immobilized with cones]. Available at: <https://auto.ru/mag/article/v-sanfrancisko-opolchilina-robotaksi-i-pridumali-kak-ih-obezdvizhivat/> (accessed July 08, 2023) (in Russian).
4. Buckley L., Kaye S.-A., Pradhan A. K. A qualitative examination of drivers' responses to partially automated vehicles. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 2018, vol. 56, pp. 167–175. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2018.04.012>
5. Nestik T. A., Zhuravlev A. L. *Psikhologiya global'nykh riskov* [Psychology of Global Risks]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2018. 402 p. (in Russian). EDN: YNOGIH
6. Sungurov A. Yu. *Novovvedeniye i sreda: na puti k politicheskim innovatsiyam* [Innovation and the Environment on the Way to Political Innovation]. St. Petersburg, Department of Operational Polygraphy of the Higher School of Economics – St. Petersburg, 2012. 186 p. (in Russian).
7. Alekseyeva E. V. Chapt. 12. The diffusion factor of innovation. In: *Teoriya i metodologiya istorii* [Alekseyev V. V., Kradin N. N., Korotayev A. V., Grinin L. E., executive eds. Theory and Methodology of History]. Volgograd, Uchitel', 2014, pp. 234–249 (in Russian). EDN: SLVEFP



8. Firsova N. Yu. Harbinger of research on diffusion of innovations Gabriel Tarde: "Society is imitation". *Sociology of Pover*, 2012, no. 6-7, pp. 298–313 (in Russian). EDN: RNIFJR
9. Shumpeter J. A. *Teoriya ekonomicheskogo razvitiya. Kapitalizm, socializm i demokratiya* [Theory of Economic Development. Capitalism, Socialism and Democracy]. Moscow, Eksmo, 2008. 864 p. (in Russian).
10. Hägerstrand T. *Innovation Diffusion as a Spatial Process*. Chicago, University of Chicago Press, 1967. 334 p.
11. Rogers E. M. *Diffusion of Innovations*. 3rd ed. New York, Free Press a Division of Macmillan Publishing Co., Inc., 1983. 453 p.
12. Fishbein M., Ajzen I. *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. London, Amsterdam, Addison-Wesley Publishing Company, 1975. 578 p.
13. Ajzen I. The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1991, vol. 50, iss. 2, pp. 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
14. Sohn K., Kwon O. Technology acceptance theories and factors influencing artificial intelligence-based intelligent products. *Telematics and Informatics*, 2019, vol. 47, article number 101324. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.101324>
15. Davis F. D., Bagozzi R. P., Warshaw P. R. User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 1989, vol. 35, iss. 8, pp. 982–1003. <https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982>
16. Venkatesh V., Morris M. G., Davis G. B., Davis F. D. User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 2003, vol. 27, iss. 3, pp. 425–478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
17. Akimova A. Yu. *Doverie i nedoverie cheloveka tekhnike: Social'no-psikhologicheskiiy podkhod* [Man's Trust and Distrust to Technical Equipment: A Socio-Psychological Method]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2020, 287 p. (in Russian). EDN: KCUUCG
18. Oboznov A. A., Akimova A. Yu. Usloviya proyavleniya doveriya i nedoveriya cheloveka tekhnike [Conditions of existence of trust and distrust of the human to technique]. In: *Chelovecheskiy faktor v slozhnykh tekhnicheskikh sistemakh i sredakh: trudy Vtoroy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, 6–9 iyulya 2016 g.* [The human factor in complex technical systems and Environments: Proceedings of the Second International Scientific and Practical Conference, July 06–09, 2016]. St. Petersburg, Mezhregional'naya ergonomicheskaya assotsiatsiya Publ., 2016, pp. 434–439 (in Russian). EDN: WLMXLF
19. Ou C. X., Sia C. L. Consumer trust and distrust: An issue of website design. *International Journal of Human-Computer Studies*, 2010, vol. 68, iss. 12, pp. 913–934. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2010.08.003>
20. Nestik T. A. Socio-psychological predictors of person's attitudes toward new technologies. *Informational Community: Education, Science, Culture and Technology of the Future*, 2018, iss. 2, pp. 309–319 (in Russian). EDN: YZEVOH
21. Kondaurova K. I., Ovcharuk E. R. *Tekhnootimizm i tekhnopessimizm v epokhu tsifrovyykh tekhnologiy* [Technooptimism and Technopessimism in the Digital Age]. Moscow, Nauchnaya biblioteka Publ., 2019, pp. 333–334 (in Russian). EDN: MRADOZ
22. Li Y., Yu M., Li S. Technology or content: Which factor is more important in people's evaluation of artificial intelligence news? *Telematics and Informatics Reports*, 2022, vol. 8, iss. 1, article no. 100031. <https://doi.org/10.1016/j.teler.2022.100031>
23. Soldatova G. U., Nestik T. A., Rasskazova E. I., Dorokhov E. A. Psychodiagnostics of technophobia and technophilia: Development and testing a questionnaire of attitudes towards technology for adolescents and parents. *Social Psychology and Society*, 2021, vol. 12, no. 4, pp. 170–188 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/sp.s.2021120410>
24. Martínez-Córcoles M., Teichmann M., Murdvee M. Assessing technophobia and technophilia: development and validation of a questionnaire. *Technology in Society*, 2017, vol. 51, iss. 3, pp. 183–188. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2017.09.007>
25. Shevchenko V. N. Innovation personality as a social type. *Belgorod State University Scientific bulletin. Series: Philosophy. Sociology. Law*, 2010, iss. 11, no. 2 (73), pp. 37–51 (in Russian). EDN: MVMDHT
26. Panteleyeva V. V. Motivational mechanisms that determine the harmonious self-realization of the individual in professional activities. *Koncept: Scientific-Methodological Electronic Journal*, 2019, no. 4, pp. 93–101 (in Russian). URL: <http://e-koncept.ru/2019/192013.htm>, <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2019-12013>
27. Krasnoryadtceva O. M., Balanov D. Yu., Shcheglova E. A. Diagnostic possibilities of questionnaire "Psychological preparedness for innovative activity". *Siberian Journal of Psychology*, 2011, no. 40, pp. 164–175 (in Russian). EDN: OFFWAD
28. Venkatesh V., Thong J. Y. L., Xu X. Consumer acceptance and use of information technology: extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS Quarterly*, 2012, vol. 36, iss. 1, pp. 157–178. <https://doi.org/10.2307/41410412>
29. Cabrera-Sanchez J. P., Villarejo-Ramos, A. F., Lieba-Cabanillas F., Shaikh A. A. Identifying relevant segments of AI applications adopters – expanding the UTAUT2's variables. *Telematics and Informatics*, 2021, vol. 58, iss. 2, article no. 101529. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101529>
30. Schuitema G., Anable J., Skippon S., Kinnear N. The role of instrumental, hedonic and symbolic attributes in the intention to adopt electric vehicles. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 2013, vol. 48, pp. 39–49. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2012.10.004>



31. Fleischmann C., Cardon P., Aritz J. Smart collaboration in global virtual teams: The influence of culture on technology acceptance and communication effectiveness. *Proceedings of the 53rd Hawaii International Conference on System Sciences*, 2020, pp. 363–372. <https://doi.org/10.24251/HICSS.2020.045>
32. Mal'tseva O. E. The value bases of the educational motivation of the individual at different stages of continuing education. *Theory and Methodology of Vocational Education*, 2017, iss. 4, part 1, pp. 232–238 (in Russian). EDN: ZIYADB
33. Vu H. T., Lim, J. Effects of country and individual factors on public acceptance of artificial intelligence and robotics technologies: A multilevel SEM analysis of 28-country survey data. *Behaviour & Information Technology*, 2021, vol. 41, iss. 7, pp. 1515–1528. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2021.1884288>
34. Atwal G., Bryson D., Williams A. An exploratory study of the adoption of artificial intelligence in Burgundy's wine industry. Strategic Change-Brief. *Entrepreneurial Finance*, 2021, vol. 30, iss. 3, pp. 299–306. <https://doi.org/10.1002/jsc.2413>
35. Tran K., Nguyen T., Kimura T. Preliminary research on the social attitudes toward AI's involvement in Christian education in Vietnam: Promoting AI technology for religious education. *Religions*, 2021, vol. 12, iss. 3, article no. 208. <https://doi.org/10.3390/rel12030208>
36. Zhuravlev A. L., Nestik T. A. Psychological factors of negative attitude of Russians to new technologies. In: *Psikhologicheskie issledovaniya global'nykh protsessov: predposylki, tendentsii, perspektivy* [Zhuravlev A. L., Kitova D. A., eds. Psychological Studies of Global Processes: Prerequisites, Trends, Prospects]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2018, pp. 36–48 (in Russian). EDN: ZWWRYJ
37. Shariff A., Bonnefon J.-F., Rahwan I. Psychological roadblocks to the adoption of self-driving vehicles. *Nature Human Behaviour*, 2017, vol. 1, pp. 694–696. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0202-6>
38. Upadhyay N., Upadhyay S., Dwivedi Y. K. Theorizing artificial intelligence acceptance and digital entrepreneurship model. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 2021, vol. 28, iss. 5, pp. 1138–1166. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-01-2021-0052>
39. Sychev A. S., Pochebut L. G. Attitudes toward new technologies among people with technical and humanitarian background. In: *Psikhologiya XXI veka: psikhologiya kak nauka, iskusstvo i prizvaniye: v 2 t.* [Shaboltas A. V., Guriyeva S. D., eds. Psychology of the 21st Century: Psychology as a Science, Art and Profession. In 2 vols.]. St. Petersburg, VVM Publ., 2018, vol. 2, pp. 95–102 (in Russian). EDN: YRHDUL
40. Karami H., Karami A., Mehdizadeh M. The role of psychological factors on the choice of different driving controls: On manual, partial, and highly automated controls. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 2022, vol. 86, pp. 316–332. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2022.03.005>
41. Hudson J., Orviska M., Hunady J. People's attitudes to autonomous vehicles. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 2019, vol. 121, pp. 164–176. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2018.08.018>

Поступила в редакцию 09.07.2023; одобрена после рецензирования 09.09.2023; принята к публикации 15.09.2023
 The article was submitted 09.07.2023; approved after reviewing 09.09.2023; accepted for publication 15.09.2023



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 324–335

Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 4 (48), pp. 324–335

<https://akmepsy.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-324-335>

EDN: NQIQRG

Научная статья

УДК 159.922

Представления медицинских сестер о возрастной эволюции качеств субъекта: динамика, ресурсы

Л. А. Сизова¹, В. А. Толочек²✉

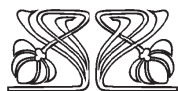
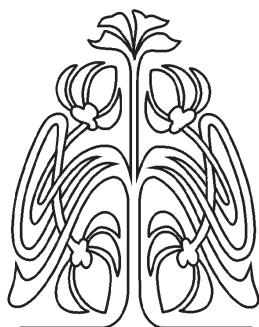
¹Научно-исследовательский институт – Краевая клиническая больница № 1 имени профессора С. В. Очаповского, Россия, 350086, г. Краснодар, ул. 1 Мая, д. 167, корп. 1

²Институт психологии Российской академии наук, Россия, 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13

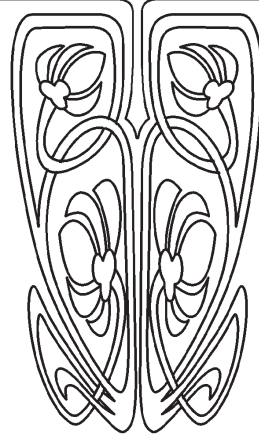
Сизова Лариса Александровна, кандидат психологических наук, главная медицинская сестра, sizowala@mail.ru

Толочек Владимир Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, tolochekva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>

Аннотация. *Актуальность:* увеличение продолжительности трудовой жизни человека, расширение артикулируемых составляющих ее качества создают социально и психологически значимую «вторую реальность» – субъективное представление о профессии, карьере, своей социальной успешности. *Цель:* изучение представлений субъектов профессиональной деятельности о возрастной эволюции их качеств. *Гипотезы:* 1) представление субъектов о своей профессионально-трудовой жизни выступает условием, влияющим на динамику процессов их профессиональной эволюции; 2) социальный опыт выступает фактором, влияющим на представление субъектов о возрастной эволюции их качеств. *Участники исследования:* медицинские сестры Краевой клинической больницы № 1 имени профессора С. В. Очаповского (г. Краснодар) (N = 82), женщины в возрасте от 21 до 67 лет ($x = 42,6$). *Методы (инструменты):* фиксация локуса субъективного контроля осуществляется посредством опросника субъективного контроля (УСК) (Дж. Роттер в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голыкиной, А. М. Эткинда); методика «Динамика профессиональной карьеры» (В. А. Толочек), включающая несколько групп наиболее информативных вопросов: 1) представления о динамике позитивного развития – развития профессионально важных качеств в возрасте 21–65 лет; 2) представления о динамике нарастания негативных явлений в возрасте 21–65 лет как об их эволюции при условии, если человек: а) проживает и работает в России и б) выехал на работу за границу (исследование проводилось в декабре 2021 г.); 3) было предложено оценить роль разных «факторов», влияющих на профессиональное становление субъекта – родителей, родственников, друзей, членов собственной семьи, рабочих коллективов, особых обстоятельств, науки, искусство, религии. В завершении опроса учитывались социально-демографические и служебно-должностные особенности опрашиваемых. *Результаты:* показано, что: 1) использование авторской методики позволило выявлять важные «узлы» в изучаемых связях и детерминантах, выделить как типовые, так и профессионально-специфические особенности динамики возрастной эволюции субъектов; 2) при актуализации задачи представления целостной трудовой жизни люди достаточно адекватно описывают ее общую динамику; 3) оценка субъектами (медицинскими сестрами крупного медицинского учреждения) роли внешних условий, оптимизирующих и / или усугубляющих динамику эволюции / инволюции их качеств и



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





функций подвержена мощному влиянию косвенных факторов (СМИ и пр.), что отражает как актуальные задачи коррекции негативного искажения социального восприятия фрагментов социальной действительности, так и реальные возможности управления представлением людей об их профессиональной карьере. *Основные выводы:* тема профессиональной карьеры людей в сферах с «плоской» иерархией актуальна и требует дальнейшего изучения.

Ключевые слова: представление, профессиональная карьера, возрастная эволюция, позитивные и негативные изменения, субъекты (медицинские сестры)

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания № 0138-2021-0010 «Регуляция профессионального взаимодействия в условиях организационных и технологических вызовов».

Информация о вкладе каждого автора. Л. А. Сизова – сбор эмпирического материала, статистический анализ данных, интерпретация, написание текста (40%); В. А. Толочек – замысел и разработка проблемы, разработка методики, написание статьи (60%).

Для цитирования: Сизова Л. А., Толочек В. А. Представления медицинских сестер о возрастной эволюции качеств субъекта: динамика, ресурсы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акемелогия образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 324–335. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-324-335>, EDN: NQIQRG

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Nurses' ideas about the age-related evolution of the subject's qualities: Dynamics and resources

L. A. Sizova¹, V. A. Tolochek²✉

¹Research Institute – Regional Clinical Hospital No. 1 named after prof. S. V. Ochapovsky, 167/1 May 1 St., Krasnodar 350086, Russia

²Institute of Psychology RAS, 13 Yaroslavskaya St., Moscow 129366, Russia

Larisa A. Sizova, sizowala@mail.ru

Vladimir A. Tolochek, tolochekva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1378-4425>

Abstract. *The relevance* of the study is determined the following: increase in the duration of a person's working life and the expansion of the articulate components of its quality create a socially and psychologically significant "second reality", by which we mean subjective ideas about one's profession, about one's career, and about their social success. *The research purpose* is to study the ideas of the professional activity subjects about the age-related evolution of their qualities. The article *hypothesizes the following ideas*: 1) The subjects' ideas about their professional and working life act as conditions that affect the dynamics of their professional evolution. 2) Social experience acts as a factor that influences the subjects' ideas about the age-related evolution of their qualities. *Participants*: nurses (N = 82), women aged from 21 to 67, Regional Clinical Hospital No. 1 named after Professor S. V. Ochapovsky (Krasnodar). *Methods (tools)*: the locus of subjective control was determined by means of the subjective control questionnaire (SCQ) (J. Rotter adapted by E. F. Bazhina, S. A. Golykina, A. M. Etkind); the original author's methodology ("Dynamics of Professional Career Questionnaire") (L. A. Sizova, V. A. Tolochek), which includes several groups of the most informative questions (previously tested and characterized by satisfactory reliability as the technique 'items'): A) ideas about the dynamics of positive development, that is the development of professionally important qualities at the age of 20–65: 1) learning ability; 2) intuition in the professional sphere; 3) physical performance; 4) intellectual performance. B) ideas about the dynamics of the negative phenomena increase at the age of 20–65: 1) occupational destructions; 2) occupational diseases; 3) life crises. The third set of questions (C) is focused on the respondents' reflection on the role of various "factors" in their professional development. Such factors as parents, relatives, friends, family members, work groups, special circumstances, science, art, and religion are considered. The fourth block (D) took into account the socio-demographic and official job-position characteristics of the respondents. *Results*: working hypotheses have been confirmed. The research shows that: 1) the use of the original author's methodology made it possible to identify important "nodes" in the studied connections and determinants, and to identify both typical and professionally specific features of the dynamics of the subjects' age-related evolution; 2) when getting the task of presenting their integral working life, people adequately describe its overall dynamics. At the same time, the level of reflection in the sample as a whole seems to be insufficient, adequate not in every aspect; 3) the subjects' assessments (nurses of a large medical institution) of the role of external conditions, which optimize and/or aggravate the dynamics of evolution/involution of their qualities and functions, are liable to the powerful influence of indirect factors (media, etc.). This reflects the relevant tasks of correcting negative distortions of social perception of fragments of social reality, as well as the real possibilities of managing people's ideas about their professional career. *Main conclusions*: the issue of professional careers in the areas with a "flat hierarchy" is of current importance and requires further study.

Keywords: ideas, professional career, age-related evolution, positive and negative changes, subjects (nurses)

Information on the authors' contribution. Larisa A. Sizova collected empirical data, conducted the statistical analysis of the data, interpreted the results; wrote the text (40%); Vladimir A. Tolochek came up with the research idea and solutions to the research problem; developed the methodology; wrote the text (60%).

Acknowledgements and funding. The work was carried out in accordance with the State Task No. 0138-2021 "Regulation of professional interaction in the conditions of organizational and technological challenges".

For citation: Sizova L. A., Tolochek V. A. Nurses' ideas about the age-related evolution of the subject's qualities: Dynamics and resources. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 4 (48), pp. 324–335 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-324-335>, EDN: NQIQRG

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)



Введение

Последние три десятилетия в работах ведущих специалистов регулярно обсуждаются вопросы изменения профессий, требований к профессионалу, их качеств как субъекта, мотивации, ценностей. Регулярно обсуждаются темы становления новых тенденций в стратегиях трудоустройства, профессиональной самореализации, профессиональной подготовки [1–13]. Как правило, эти важные вопросы обсуждаются в «целом», в отношении всех профессий, ориентируясь на ускоряющуюся динамику изменения общества, структуры общественного производства, технологий. Но можно предположить, что разные типы и классы профессий эволюционируют по разным траекториям и в отношении их разных компонентов [8, 14]. Вероятно, для конструктивных решений и состоятельных прогнозов крайне желательны обстоятельный анализ и описание разных групп профессий как важных «частиц» изменяющегося мира. Очевидно, что изменение профессий затрагивает целые комплексы сопряженных процессов, в том числе представление людей о профессии, о себе как профессионале, о своих перспективах в профессии [8, 15–20].

В первом приближении, наряду с известными классификациями Е. А. Климова, Дж. Холланда и др., можно также различать профессии с «высокой иерархией» (множеством должностных иерархических позиций субъекта, таких как специалист, ведущий специалист, главный специалист и т. п., а также собственно «вертикальную карьеру» – число позиций руководящих работников) и «плоской иерархией» (когда должностное продвижение ограничено). К последнему типу относятся профессии водителя, машиниста, учителя, воспитателя ДДУ, врача и т. п. [14, 16, 19]. Пожалуй, наиболее концентрированно особенности этого типа представлены там, где для успешной работы человеку достаточно получить среднее специальное образование (медицинская сестра, фельдшера), там, где остро не стоит вопрос профессиональной подготовки, периодических поисков нового места работы. Итак, в решении множества вопросов «изменения профессий» есть основания различать по меньшей мере два типа – с «высокой иерархией», когда пространство самореализации человека широко и многопланово, и с «плоской иерархией», когда объект, предмет и средства труда сравнительно консервативны, как и требования к профессионалу. К профессиям второго типа, массовым, перманентно и актуально необходимым, относится

деятельность *медицинских сестер* [16]. Этот тип и стал темой нашей НИР. Рассматриваемую проблему обозначим как *проблему карьеры в сферах отсутствия карьерного роста*.

Актуальность: проблема карьеры в восприятии людей в сферах деятельности с отсутствием возможности карьерного роста («вертикальной карьеры», «административной карьеры», «эксплицитной карьеры»), вероятно, может быть субъективно значима для многих. К таким сферам относится около половины видов профессиональной деятельности. К категории работников с ограниченными карьерными перспективами также можно относить молодежь, испытывающую затруднения с трудоустройством, лиц с нестабильной занятостью, находящихся в состоянии временной беззанятости, мигрирующих из организации в организацию «профессиональных маргиналов», вынужденных переселенцев, лиц предпенсионного возраста [1–3, 8–13, 20–22]. Представление людей о себе как профессионалах в молодости, зрелости, на стадии завершения активной трудовой деятельности не может не быть социально и личностно значимым, так или иначе иррадиировать на их ближайшее социальное окружение, проявляться в их социальной активности. К *научной новизне* нашей НИР отнесем все аспекты сравнительного анализа проблемы карьеры в сферах с «высокой» и «плоской иерархией» – анализа состояния и динамики изменения как отдельных профессий, так и представителей этих профессий, – некоторые аспекты проявления феномена в конце 2021 г. (т. е. накануне специальной военной операции (СВО) на Украине, радикально изменившей многие составляющие жизни граждан РФ).

В отечественной методологии науки наиболее адекватными понятиями, отражающими изучаемые нами фрагменты социальной действительности, являются используемые В. С. Степиным [23] понятия «картина мира» и «профессиональная картина мира» (ПКМ). В социальной психологии более полувека изучаются *социальные представления* людей об окружающей их действительности – это понятие было введено в активный тезаурус психологии С. Московичи. В последние десятилетия социальные представления людей широко изучаются и в зарубежной, и в отечественной психологии [1, 5, 9, 10, 14, 15, 18, 22, 24, 25]. В контексте задач нашего исследования, не обсуждая теоретических и методологических аспектов подхода, мы остановимся лишь на освещении отдельных эмпирических результатов.



Цель исследования – изучение представлений субъектов профессиональной деятельности о возрастной эволюции их качеств. *Гипотезы*: 1) представление субъектов о своей профессионально-трудовой жизни выступает условием, влияющим на динамику процессов их профессиональной эволюции; 2) социальный опыт выступает фактором, влияющим на представление субъектов о возрастной эволюции их качеств. *Объект исследования*: социальные представления людей о своей профессионально-трудовой жизни. *Предмет исследования*: представление людей о своей профессиональной карьере как фрагмента профессиональной картины мира субъектов (медицинских сестер).

Материалы

Участники: медицинские сестры ($N = 82$) Краевой клинической больницы № 1 имени профессора С. В. Очаповского (г. Краснодар), женщины в возрасте от 21 до 67 лет ($x = 42,6$); стаж работы от 1 до 48 лет; стаж семейной жизни от 0 до 49 лет ($x = 14,4$), 69 из них состояли в браке, имели до 4 детей (среднее – 1,10).

Методики. Для изучения представлений субъектов профессиональной деятельности о возрастной эволюции их качеств применена авторская методика «Динамика профессиональной карьеры» (В. А. Толочек) [14]. С учетом ранее представленных в литературных источниках данных [14, 17, 18, 24] в авторской методике воспроизводилось несколько групп наиболее информативных вопросов (апробированных ранее и характеризующихся удовлетворительной надежностью как «пункты» методики): А) представление о динамике позитивного развития профессионально важных качеств (ПВК) в возрасте 20–65 лет – обучаемости, интуиции в профессиональной сфере, физической работоспособности, интеллектуальной работоспособности; Б) представление о динамике нарастания негативных явлений в возрасте 20–65 лет – профессиональных деструкций, профессиональных заболеваний, жизненных кризисов. Две группы вопросов представлялись респондентам дважды – как представление (прогноз, воображение, ожидания) перспективы их эволюции как профессионалов, при условии если а) человек проживает и работает в России и б) если бы он выехал на работу за границу. (Отметим, что исследование проводилось в декабре 2021 г., т. е. до того «переломного времени», когда у многих людей еще сохранялись формируемое у россиян

средствами СМИ с начала 1990-х гг. представление о преимуществах жизни и работы на Западе). Третий блок вопросов (В) был ориентирован на рефлексию на их профессиональное становление респондентами роли разных «факторов» – родителей, родственников, друзей, членов своей семьи, рабочих коллективов, особых обстоятельств, науки, искусства, религии. В четвертом блоке (Г) учитывались социально-демографические и служебно-должностные особенности опрашиваемых.

Для фиксации параметров индивидуальных особенностей субъективного контроля разнообразных жизненных ситуаций применен тест-опросник субъективного контроля (УСК) (Дж. Роттер в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голыкиной, А. М. Эткинда) [26], включающий 44 утверждения, касающихся разных сторон жизни и отношения к ним. Респондентам предлагалось оценить степень своего согласия / несогласия с приведенными утверждениями по шкале Ликерта из 7 пунктов: «+» (согласие), «–» (несогласие) или 0 (не знаю).

Опросник позволяет оценить обобщенный показатель индивидуального УСК, инвариантный к частным показателям деятельности (шкала общей интернальности), два показателя среднего уровня общности (шкала интернальности в области достижений и шкала интернальности в области неудач, а также четыре ситуационно специфических показателя, характеризующих УСК в таких сферах жизнедеятельности, как семейная, производственная, межличностные отношения и отношение к здоровью и болезням).

Методы анализа данных: комплекс методов параметрической статистики (использовался пакет компьютерных программ SPSS-11.5) – описательная статистика, корреляционный (r -Pearson) и факторный анализ, t -сравнение (для зависимых групп).

Результаты

Согласно описательным статистикам, 82 медсестры (женщины) в возрасте от 21 до 67 лет ($x = 42,6$) имели стаж работы от 1 до 48 лет и от 0 до 49 лет стаж семейной жизни ($x = 14,4$), 69 из них состояли в браке, имели до 4 детей (среднее – 1,10). Типичная родительская семья для представителей этой профессии: отец и мать, имеющие среднее специальное образование, работающие (работавшие) в должности квалифицированных рабочих; 100% респондентов



рождены в полных семьях, 95% воспитывались в полных семьях; место рождения – от крупных городов до небольших сельских поселений. В целом с учетом стандартных отклонений меньше единицы (за исключением возраста и стажа) можно констатировать, что медицинские сестры представляют собой типичную социально-профессиональную группу людей, имеющих много сходного как в особенностях их родительских семей, так и в полноте самореализации в труде и в семейной жизни.

Относительно условий социальной среды, определяемых как «факторы профессионализма», наиболее высокие оценки (от 0 до 8 баллов) у медицинских сестер получили роль отца и матери (4,7 и 5,9), руководители и рабочие коллективы (4,4 и 4,5); остальные 11 условий имели средние оценки в интервале 2,0–3,0 балла при высокой межиндивидуальной вариативности (стандартное отклонение от 2,2 до 3,2). Другими словами, в плане субъективной значимости раз-

ных условий социальной среды представители нашей выборки достаточно различались между собой. Следовательно, с учетом размера выборки и высокой межиндивидуальной вариативности оценок можно было ожидать выявления интересующих нас связей и зависимостей.

Согласно самооценкам *позитивных изменений* на протяжении профессионально-трудовой занятости человека динамика его анализируемых качеств как субъекта характеризуется одной «вершиной» в середине жизни и двумя пологими «ветвями» монотонного возрастания или снижения выраженности качеств. Так, обучаемость (при работе в России) снижается после 35 лет, интуиция – после 45, физическая работоспособность – после 30, умственная – после 35 лет, что типично для данной группы профессий [14, 17, 18, 24]. Согласно умозрительному варианту работы за рубежом динамика изменений была сходной при несколько больших числовых значениях (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Статистики *t*-сравнения субъективных оценок медицинскими сестрами (*n* = 82) динамики эволюции «позитивных» качеств в продолжении профессиональной карьеры
Statistics of *t*-comparison of subjective assessments by nurses (*n* = 82) of the dynamics in the evolution of «positive» qualities during their professional career

Переменные	Возраст, лет									
	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65
Обучаемость Р	6,6	6,8	6,8	6,8	6,5	6,2	5,7	5,2	4,4	3,6
Обучаемость З	6,8	6,9	7,0	6,9	6,7	6,5	5,9	5,4	4,7	4,1
Интуиция Р	3,9	5,0	6,1	6,7	7,0	7,0	6,9	6,6	5,9	4,9
Интуиция З	4,4	5,2	6,0	6,4	6,6	6,6	6,5	6,2	5,7	5,0
Физическая работоспособность Р	7,4	7,5	7,3	7,2	6,7	6,3	5,8	5,2	4,5	3,9
Физическая работоспособность З	7,3	7,2	7,1	6,9	6,7	6,5	6,0	5,6	5,0	4,4
Умственная работоспособность Р	6,9	7,0	7,2	7,3	7,2	7,0	6,4	6,1	5,5	4,8
Умственная работоспособность З	6,6	6,7	6,9	7,1	6,9	6,7	6,3	6,0	5,3	4,5

Примечание. Р – эволюция качеств при работе в России; З – эволюция качеств при работе за рубежом.

Note. Р – evolution of qualities when working in Russia; З – evolution of qualities when working abroad.

Согласно *t*-сравнению, для зависимых групп отсутствовали значимые различия в оценках респондентами динамики изменений при работе в России и в случае работы за рубежом. Две группы самооценок динамики качеств в двух вариантах работы тесно коррелируют ($r = 0,450–0,850$). Другими словами, на оценку двух вариантов карьеры – в России и за рубежом – влияли сходные факторы. Согласно самооценкам *негативных изменений* на протяжении профессионально-трудовой жизни их динамика представлена монотонным возрас-

танием с 20 до 65 лет. Так, профессиональная деструкция с 40–45 лет оценивается высокими значениями (3,9–4,4 балла в России и 3,4–3,9 за границей). Сходно монотонно возрастает оценка профессиональных заболеваний и жизненных кризисов, превышающих средние статистические к 50 годам (табл. 2).

Корреляционный анализ добавил мало существенного, видимо, вследствие особенностей методики и ситуации обследования (во время производственных совещаний). Корреляция внутри однородных групп (возраст и стаж, обу-



Таблица 2 / Table 2

Статистики *t*-сравнения субъективной оценки медицинскими сестрами ($n = 82$) динамики эволюции «негативных» изменений в продолжении профессиональной карьеры
Statistics of *t*-comparison of subjective assessments by nurses ($n = 82$) of the dynamics in the evolution of “negative” changes during their a professional career

Переменные	Возраст, лет									
	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65
Профессиональные деструкции Р	1,9	2,3	2,8	3,4	3,9	4,4	4,7	5,0	5,3	5,5
Профессиональные деструкции З	1,8	1,9	2,6	3,0	3,4	3,9	4,1	4,4	4,9	5,3
Профессиональные заболевания Р	0,8	1,3	1,9	2,6	3,1	3,8	4,2	4,8	5,1	5,4
Профессиональные заболевания З	0,7	1,2	1,6	2,4	2,9	3,3	3,9	4,2	4,6	4,9
Профессиональные кризисы Р	1,8	1,9	2,7	3,0	3,3	3,5	4,0	4,1	4,5	4,6
Профессиональные кризисы З	2,0	2,2	2,5	3,1	3,3	3,5	3,7	4,1	4,2	4,2

Примечание. См. табл. 1 / As in table 1.

чаемость, интуиция, физическая и умственная работоспособность и т. д.) в интервале 10–15 ближайших лет была тесной ($r = [0,650–0,900]$), а в более дальней «перспективе» – 30–40 лет – она сильно снижалась ($r = [0,100–0,400]$). Последнее объяснимо, поскольку реальные возрастные «срезы» оценивались более однозначно, тогда как оценка возможных перспектив могла влиять множество факторов, в том числе и не учитываемых нами – в том числе действующих латентно. Анализ связей между интернальностью и оценкой респондентами условий среды как «факторов профессионализма», а также динамики позитивных и негативных процессов ожидаемых тривиальных результатов не дал. Преимущественно корреляции семи субшкал методики УСК и оценок респондентов были в интервале $r = [0,05–0,150]$ и лишь в отношении обучаемости в старшем возрасте – от 45 до 60 лет – они достигали уровня $r = 0,200–0,300$. Общая и «производственная» интернальность слабо положительно коррелировала с оценками прогноза возрастной эволюции обучаемости.

Обращаясь к технике факторного анализа (ФА), объединяя множество эмпирических данных в немногие их группы, «сгустки», «оси» (принимая во внимание некоторое несоблюдение формальных требований о соотношении числа переменных (30 «пунктов» из 51) и числа «объектов» – 82 человека), рассмотрим результаты факторизации четырех экстенсивных темпоральных характеристик – возраста, стажа работы, управленческого опыта и семейной жизни людей, – особенностей родительской семьи как «стартовой социальной ниши», оценок субъективной значимости разных социальных условий

и интернальности (табл. 3). Во втором варианте ФА будут рассмотрены темпоральные характеристики и динамика четырех групп возрастных изменений позитивных качеств – обучаемости, интуиции, физической и умственной работоспособности (табл. 4).

Ввиду того что размер статьи не позволяет изложить результаты аналогичных расчетов негативных изменений, они здесь не рассматриваются.

В соответствии с факторными нагрузками переменных первый фактор первых расчетов (30 переменных) назван «Открытые миру и жизни», второй – «Интерналы», третий – «Старший возраст», четвертый – «Родительская семья и сфера культуры – самодостаточный мир», пятый – «Адаптивные работники» (рядовые, «правильные», адекватные, интегрированные в организационную культуру), шестой – «Благоприятная стартовая ниша» (см. табл. 3).

Первый фактор вторых расчетов (51 переменная) назван «Зрелость» (физическая, психологическая, социальная), второй – «Активная молодость», третий – «Люди второй половины жизни», четвертый – «Люди первой половины жизни», пятый – «Гетерохронная эволюция функциональных систем человека», шестой – «Интерналы» (см. табл. 4).

Приемлемо удовлетворительной была и общая объясняемая дисперсия (60,7% в первом анализе и 69,1% во втором). Выделенные факторы содержательно хорошо интерпретировались, что давало основание считать результаты двух процедур ФА приемлемыми, дающими некоторые ответы на исходно поставленные нами вопросы.



Таблица 3 / Table 3

Статистики (средние, стандартные отклонения, корреляции переменных с факторами) субъективной оценки медицинскими сестрами ($n = 82$) роли условий среды как «факторов профессионализма»
Statistics (average, standard deviations, correlations of variables with factors) of subjective assessments by nurses ($n = 82$) of the role of environment conditions as “factors of professionalism”

Переменные	M	SD	1	2	3	4	5	6
Возраст	41,59	10,298	–	–	0,915	–	–	–
Стаж работы	19,552	11,2922	–	–	0,922	–	–	–
Стаж управления	1,89	5,031	0,274	–	0,439	–	–0,254	–0,219
Стаж семейный	14,41	12,504	–	–	0,706	–	–	–
Образование отца	3,02	0,831	0,238	–	–	0,211	–	0,406
Должность отца	2,06	0,894	–	–	–	–	–	0,662
Образование матери	3,1	0,696	–	–	–	–	–	0,757
Должность матери	1,99	1,036	–	–	–	–	–	0,847
Условия среды (окружения) как «факторы профессионализма»								
отец	4,7	3,165	–	–	–	0,789	–	–
мать	5,89	2,494	–	–	–	0,783	–	–
братья и сестры	2,68	2,797	0,439	–	–	0,531	–	0,211
родственники	2,21	2,652	0,582	–	–	0,245	–	–
друзья	2,02	2,499	0,721	–	–	–	–	–
женщины	1,74	2,576	0,679	–	0,294	–	–	–
мужчины	1,32	2,078	0,728	–	0,208	–	–	–
супруг (а)	2,04	2,899	0,651	–	–	–	–	–
дети	2,16	2,878	0,781	–	–	–	–	–
руководители	4,41	3,139	0,226	0,28	–	–	0,735	–
рабочие группы	4,45	2,885	–	0,211	–	–	0,787	–
обстоятельства	3,1	2,769	0,618	–0,257	–	–	0,387	–
наука	3,27	2,876	0,284	–	–	0,472	0,576	–
искусство	1,83	2,356	0,621	–	–	0,219	0,393	–
религия	1,89	2,524	0,571	–	–	0,299	0,417	0,202
«Внутренние условия» (экстернальность / интернальность)								
Общая_интернальность	4,93	1,577	–	0,938	–	–	–	–
Интернальность в сфере достижений	6,44	1,765	–	0,7	–	–	–	–
Интернальность в сфере неудач	4,85	1,919	–	0,785	–	–	–	–
Интернальность в семейной сфере	5,79	1,884	–	0,578	–	–	–	–
Интернальность в производственной сфере	4,16	1,503	–	0,718	–	–	–	–
Интернальность в межличностной сфере	5,93	1,522	–	0,65	–	–	–	–
Интернальность в сфере здоровья	5,06	1,787	–	0,389	0,229	0,272	–0,336	–
Дисперсия: 60,7	–	–	20,5	13,2	8,1	7,4	6,2	5,3

Использование тест-опросника субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голькиной, А. М. Эткинда) не дало ожидаемой дифференциации самооценок. Большая часть корреляций не превышала $r \leq [0,150-0,200]$, лишь отдельными и содержательно малозначимыми были корреляции интернальности и самооценок в интервале $r \leq [0,250-0,300]$. Наши ожидания, что интернальность как личностная черта выступает надежным «стержнем», корректирующим социальное восприятие человека, не подтвердились.

Обсуждение результатов

Согласно описательным статистикам можно говорить, с одной стороны, о типичной динамике эволюции разных качеств субъектов труда, наших современников – наличии одной «вершины» в возрасте 30–45 лет с последующим снижением функций [17, 18, 24], с другой – об относительно раннем (с 30–35 лет) угасании у медицинских сестер позитивных тенденций при сравнительно позднем (с 40–45 лет) нарастании негативных изменений. Есть осно-



Таблица 4 / Table 4

Статистики (корреляции переменных с факторами) субъективной оценки медицинскими сестрами ($n = 82$) динамики эволюции «позитивных» качеств в продолжении профессиональной карьеры (20–65 лет) в России
Statistics (correlations of variables with factors) of subjective assessments by nurses ($n = 82$) of the dynamics in the evolution of “positive” qualities during their professional career (20–65 years) in Russia

Переменные	1	2	3	4	5	6
Возраст	0,603	–0,217	–	–0,289	0,251	–0,233
Стаж работы	0,522	–0,24	–	–0,259	0,265	–0,237
Стаж управления	0,317	–	–	–0,325	–	–
Стаж семейный	0,484	–0,217	–	–0,21	–	–0,251
Обучаемость в 20 лет	–	0,489	–	0,31	0,233	–
Обучаемость в 25 лет	–	0,625	–	0,284	0,373	–
Обучаемость в 30 лет	–	0,725	–	–	0,341	–
Обучаемость в 35 лет	0,328	0,66	–	–	0,278	–
Обучаемость в 40 лет	0,614	0,476	–	–	–	–
Обучаемость в 45 лет	0,763	0,34	–	–	–	–
Обучаемость в 50 лет	0,798	0,236	0,21	–	–	0,205
Обучаемость в 55 лет	0,851	–	0,201	–	–	–
Обучаемость в 60 лет	0,853	–	0,307	–	–	–
Обучаемость в 65 лет	0,792	–	0,326	–	–	–
Интуиция в 20 лет	0,333	–	–	0,763	–	–
Интуиция в 25 лет	–	–	–	0,871	–	–
Интуиция в 30 лет	–	0,302	–	0,808	–	–
Интуиция в 35 лет	–	0,403	–	0,672	–	0,264
Интуиция в 40 лет	–	0,498	–	0,497	0,445	0,217
Интуиция в 45 лет	0,254	0,37	–	–	0,765	–
Интуиция в 50 лет	–	0,312	0,205	–	0,845	–
Интуиция в 55 лет	–	–	–	–	0,879	–
Интуиция в 60 лет	–	–	0,415	–	0,789	–
Интуиция в 65 лет	–	–	0,444	–	0,767	–
Работоспособность физическая в 20 лет	–	0,515	–	0,266	–	–
Работоспособность физическая в 25 лет	–0,234	0,655	–	0,295	–	–
Работоспособность физическая в 30 лет	–	0,774	0,205	–	–	–
Работоспособность физическая в 35 лет	–	0,794	0,249	0,215	–	–
Работоспособность физическая в 40 лет	0,28	0,77	0,269	–	–	–
Работоспособность физическая в 45 лет	0,418	0,689	0,361	–	–	0,242
Работоспособность физическая в 50 лет	0,579	0,594	0,353	–	–	–
Работоспособность физическая в 55 лет	0,593	0,562	0,363	–	–	–
Работоспособность физическая в 60 лет	0,574	0,513	0,39	–	–	–
Работоспособность физическая в 65 лет	0,434	0,397	0,337	–	–	–
Работоспособность умственная в 20 лет	–0,357	–	–	0,695	–	–
Работоспособность умственная в 25 лет	–0,411	0,3	–	0,645	–	–
Работоспособность умственная в 30 лет	–0,407	0,281	0,31	0,663	–	–
Работоспособность умственная в 35 лет	–0,223	0,295	0,568	0,472	–	–
Работоспособность умственная в 40 лет	–	0,306	0,724	–	–	–
Работоспособность умственная в 45 лет	0,28	0,273	0,761	–	0,251	–
Работоспособность умственная в 50 лет	0,354	0,23	0,794	–	0,22	–
Работоспособность умственная в 55 лет	0,32	–	0,805	–	0,265	–
Работоспособность умственная в 60 лет	0,388	–	0,795	–	0,277	–
Работоспособность умственная в 65 лет	0,28	–	0,69	–	–	–
«Внутренние условия» (экстернальность / интернальность)						
Общая интернальность	–	–	–	–	–	0,907
Интернальность в сфере достижений	–	–	–	–	–	0,687
Интернальность в сфере неудач	–	–	–	–	–	0,75
Интернальность в семейной сфере	–	–	–	–	–	0,62
Интернальность в производственной сфере	–	–	–	–	–	0,675
Интернальность в межличностной сфере	–	–	–	–	–	0,644
Интернальность в сфере здоровья	0,345	–	–	–	–	0,338
Дисперсия: 69,1	30,2	14,8	8,1	6,6	4,9	4,4



вание считать это одной из важных характеристик данной профессиональной группы.

Парадоксально, но самооценки медсестер в отношении умозрительного, крайне маловероятного для них варианта работы за границей представляют профессионально-трудовую жизнь человека в более позитивном плане, чем на родине. По оценкам респондентов снижение позитивных качеств, так же как и динамика нарастания негативных изменений, у них будет происходить позже, если жить и работать они будут за рубежом, чем при работе в России. Другими словами, не в России, а за рубежом медицинские сестры «чувствовали бы себя» несколько лучше в плане своей профессиональной эволюции. Этот парадоксальный результат можно объяснять наличием у людей серьезных проблем в актуальной работе (что соответствует тривиальному утверждению «там хорошо, где нас нет»). При этом ими не берутся в расчет незнание иностранных языков, почти неизбежный при эмиграции разрыв всех межличностных связей, разрушение семей, всегда большая психофизиологическая перегрузка при адаптации в другой субкультуре [8, 10–13, 20–22].

Рассматривая результаты *корреляционного анализа* как оказавшиеся малосущественными, все же выделим важное: 1) процессы эволюции / инволюции разных составляющих профессионализма людей в отдельные периоды жизни (10–15 лет) протекают сравнительно последовательно, «плавно», в логике той или иной типовой динамики; 2) снижение тесноты корреляций в больших интервалах времени (20–40 лет) указывает на то, что у разных людей динамика различна по интенсивности и характеру и связана с особенностями актуальной социальной среды, т. е. заметно различается при более благоприятных условиях жизни человека и меньше при больших стрессовых и кризисных ситуациях, что она сопряжена и с особенностями жизненных стратегий, техник саморегуляции психического состояния, физической культурой и многим другим. Одно из подтверждений наших обобщений – крайне слабые связи между психологическими и психофизиологическими переменными. Слабые связи темпоральных характеристик – возраста, разных видов стажа, – интернальности с динамикой процессов эволюции / инволюции указывают на крайне сложные взаимосвязи даже анализируемых нами «переменных», относимых к разным иерархическим уровням в организации человека, и тем более множеством других, не включенных в наше исследование.

Кроме того, следствием особенностей методики и ситуации обследования (во время производственных совещаний) могло быть системное смещение тесноты установленных связей. Корреляция внутри однородных групп переменных (возраст и стаж, обучаемость, интуиция, физическая и умственная работоспособность и т. д.) в интервале 10–15 ближайших лет была довольно тесной ($r = [0,650–0,900]$), в более дальней «перспективе» – 30–40 лет – она сильно снижалась ($r = [0,100–0,400]$). Ожидаемо иной была картина установленных связей между разнородными группами переменных. Анализ связей между интернальностью и оценкой респондентами условий среды как «факторов профессионализма», а также динамики позитивных и негативных процессов показал, что ожидаемая «значимая» статистика не получена. Все корреляции преимущественно были в интервале $r = [0,05–0,150]$ и лишь немногие из них, в отношении обучаемости в старшем возрасте (от 45 до 60 лет) достигали уровня $r = 0,200–0,300$ между общей и «производственной» интернальностью. Другими словами, личностные особенности субъектов выступают важным регулятором их психофизиологии далеко не у всех и не на всех этапах возрастной эволюции.

Не фокусируя внимания на «частностях» факторного анализа, с учетом формата журнальной статьи ограничимся констатацией, что наши образные названия выделенных факторов в целом вполне адекватно характеризуют «сгустки», «сцепки» анализируемых особенностей людей и их социального окружения. Добавим к описанию лишь самое общее. *Первый фактор* первых расчетов (30 переменных) «Открытые миру и жизни» сформирован вследствие высокой самооценки респондентами условий их социального окружения (что было следствием представления о себе типичных представителей социэкономической профессии, реакции на обследование и пр.). *Второй фактор* «Интерналы» отражал особенности другого типа – людей ответственных в любом деле. *Первые два фактора* дали более половины объясняемой дисперсии (33,7%), что может служить косвенным подтверждением благополучного состояния этой сферы деятельности и ее представителей. *Третий фактор* отражал некоторую обособленность лиц старшего возраста в их коллективах (что, вероятно, проявляется повсеместно и должно быть предметом внимания работников кадровой и психологической службы) [14, 16, 19]. *Четвертый фактор* «Родительская семья и сферы культуры – самодостаточный мир» был типичным в



цикле наших НИР. Нередко высокий авторитет членов родительской семьи выступает барьером для установления адекватных отношений с актуальным социальным окружением, и членами своей собственной семьи в том числе [14, 18]. *Пятый фактор* «Адаптивные работники» представлял распространенный тип «рядовых», скромных, «правильных», адекватных работников, хорошо интегрированных в организационную культуру. *Шестой фактор* «Благоприятная стартовая ниша» также был типичным. В наших НИР он регулярно воспроизводится – в целом благоприятные условия в детстве и юности, поддерживаемые высоким социальным статусом родителей, в последующем никак не воплощаются в профессиональных достижениях человека.

Первый фактор второго расчета «Зрелость» (51 переменная) отражал ответственное отношение человека к себе и вправе называться физической, психологической и социальной зрелостью. *Второй фактор*, несколько иронично названный «Активная молодость», в чем-то противоположен первому – когда хороший жизненный потенциал люди сравнительно быстро расточают. Первые два типа отношения к себе дают более половины объясняемой дисперсии (35%), как и в первой серии расчетов. Можно сделать вывод, что в этой сфере деятельности преобладают названные выше два типа профессионалов. *Третий фактор* «Люди второй половины жизни» представляет людей, «набирающих силу» с возрастом, вероятно, во многом благодаря сохранности высокой физической и умственной работоспособности, и это достаточно распространенный тип (8,1% дисперсии). *Четвертый фактор* «Люди первой половины жизни» (т. е. активно начинающие и ординарно завершающие карьеру) и *пятый фактор* «Гетерохронная эволюция функциональных систем» представляют малочисленные группы субъектов, не отличающихся цельностью, организованностью, высокой внутренней культурой, физической в том числе. *Шестой фактор* «Интервалы» требует дополнительного изучения.

Заключение

Рабочие гипотезы в целом подтверждаются, но обсуждаемая тема не исчерпана. Ни полученные эмпирические результаты, ни используемый методический инструментарий не дают оснований «подвести черту». Более столетия в широких независимых исследованиях рассматриваются вопросы самореализации человека в труде, более полустолетия – в контексте профессиональной карьеры. И все же остается еще много «откры-

тых» вопросов. В наших исследованиях акцент ставился на связи представления людей о своей профессионально-трудовой эволюции с их социальным окружением, на детерминантах этих сложных процессов. Обобщая полученный материал, можно уверенно утверждать следующее: 1) использование авторской методики позволило выявлять важные «узлы» в изучаемых связях и детерминантах, выделить как типовые, так и профессионально-специфические особенности динамики возрастной эволюции субъектов; 2) при актуализации задачи представления целостной трудовой жизни люди достаточно адекватно описывают ее общую динамику, хотя уровень рефлексии в целом по выборке представляется недостаточным, не во всем адекватным; 3) оценка субъектами (медицинскими сестрами крупного медицинского учреждения) роли внешних условий, оптимизирующих и / или усугубляющих динамику эволюции / инволюции их качеств и функций, подвержена мощному влиянию косвенных факторов (СМИ и пр.), что отражает как актуальные задачи коррекции негативного искажения социального восприятия фрагментов социальной действительности, так и реальные возможности управления представлением людей об их профессиональной карьере; 4) тема профессиональной карьеры людей в сферах с «плоской иерархией» актуальна и требует дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. Бочарова Е. Е. Культурно-исторические факторы детерминации направленности социальной активности молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 4 (32). С. 348–361. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-348-361>
2. Демин А. Н. Психология precarious занятости: становление предметной области, основные проблемы и подходы к их изучению // Организационная психология. 2021. Т. 11, № 2. С. 98–123. EDN: DGRHR
3. Дружилов С. А. Влияние гибкости занятости на сферу труда и профессиональной деятельности: феномен, концепции, «вызовы» и возможности // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2020. Т. 5, № 1. С. 32–60. EDN: XSIQCO
4. Ленков С. Л., Рубцова Н. Е. Это неумовное понятие профессии // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3, № 3. С. 9–38. EDN: VARBLU
5. Толочек В. А., Машкова А. С. Феномен «компетенции»: оценки компетенций менеджеров (факторы предпочтений) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 57–78. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.03>



6. Нечаев Н. Н. Профессия и профессионализм: к задачам психологии профессионального творчества // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2016. № 4. С. 3–15. <https://doi.org/10.11621/vsp.2016.04.03>
7. Пряжников Н. С. Проблема переосмысления понятия «профессия» в меняющихся социокультурных реалиях // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3, № 1. С. 4–22. EDN: YUMRRP
8. Стэндинг Г. Прекариат: новый опасный класс. М. : Ад Маргинем Пресс, 2014. 328 с.
9. Шамянов Р. М., Голованова А. А. Социальная психология личности. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2006. 264 с.
10. Чуйкова Т. С. Негарантированная работа и психологическое благополучие человека: результаты эмпирических исследований и теоретические подходы к их интерпретации // Человеческий капитал. 2020. № 7 (139). С. 200–210. <https://doi.org/10.25629/HC.2020.07.19>
11. Van Aerden K., Moors G., Levecque K., Vanroelen C. The relationship between employment quality and work-related well-being in the European Labor Force // Journal of Vocational Behavior. 2015. Vol. 86. P. 66–76. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.001>
12. Campbell I., Price R. Precarious work and precarious workers: Towards an improved conceptualization // Economic and Labour Relations Review. 2016. Vol. 27, iss. 3. P. 314–332. <https://doi.org/10.1177/1035304616652074>
13. Giudici F., Morselli D. 20 Years in the world of work: A study of (nonstandard) occupational trajectories and health // Social Science and Medicine. 2019. Vol. 224. P. 138–148. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.02.002>
14. Толочек В. А. Технологии профессионального отбора. М. : Юрайт, 2021. 253 с.
15. Емельянова Т. П. Социальные представления: История, теория и эмпирические исследования. М. : Институт психологии РАН, 2016. 476 с.
16. Сизова Л. А. Психологические детерминанты профессионально-личностной самореализации медицинской сестры многопрофильного лечебного учреждения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2015. 24 с.
17. Толочек В. А. Квазидиагностика и проблемы целостного изучения человека // Мир психологии. 2004. № 4. С. 100–111. EDN: JHPING
18. Толочек В. А. Социализация в квадрате: локализация феномена «акме» и его вероятные детерминанты // Мир психологии. 2005. № 4. С. 50–64. EDN: AIVIT
19. Ясько Б. А., Порханов В. А., Сизова Л. А. Кадровый резерв организации: основы отбора и развития. Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2017. 269 с.
20. Huenefeld L., Gerstenberg S., Hueffmeier J. Job satisfaction and mental health of temporary agency workers in Europe: a systematic review and research agenda // Work and Stress. 2020. Vol. 34, iss. 1. P. 82–100. <https://doi.org/10.1080/02678373.2019.1567619>
21. Гриценко В. В., Ефременкова М. Н., Мураценкова М. В., Смотров Т. Н. Семьи трудовых мигрантов: социально-психологическая адаптация к условиям вынужденной разлуки. Смоленск : Смоленский гуманитарный университет, 2014. 219 с.
22. Серебряная М. В., Бучек А. А. Временная перспектива вынужденных переселенцев с разными типами социально-психологической адаптации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 2 (46). С. 149–158. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-149-158>, EDN: OGMWEX
23. Степин В. С. Теоретическое знание. М. : Прогресс-Традиция, 2000. 884 с.
24. Толочек В. А., Денисова В. Г. Динамика профессионального становления в представлениях субъектов: самооценки как самодостаточные эмпирические данные // Психологический журнал. 2013. Т. 34, № 6. С. 45–58. EDN: RPKKAN
25. Толочек В. А. «Психологические ниши»: топос и хронос в детерминации профессиональной специализации субъекта // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 1. С. 195–213. <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.01.195>
26. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.

References

1. Bocharova E. E. Cultural and Historical Determination Factors for the Young People's Social Activity Direction. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 4 (32), pp. 348–361 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-4-348-361>
2. Diomin A. N. Precarious employment psychology: Formation of subject area, main problems and approaches to their study. *Organizational psychology*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 98–123 (in Russian). EDN: DGRIHR
3. Druzhilov S. A. Influence of flexibility of employment on world of work and of professional activities: Phenomenon, concepts, “challenges” and opportunities. *Institute of psychology Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology*, 2020, vol. 5, no. 1, pp. 32–60 (in Russian). EDN: XSIQCO
4. Lenkov S. L., Rubtsova N. E. This elusive concept of the profession. *Institute of psychology Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology*, 2018, vol. 3, iss. 3, pp. 9–38. (in Russian) EDN: VARBLU
5. Tolochek V. A., Mashkova A. S. The Phenomenon of “Competence”: Assessment of the Competencies of Managers (Factors of Preference). *Moscow University Psychology Bulletin*, 2021, no. 1, pp. 57–78 (in Russian). <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.03>
6. Nechaev N. N. Profession and Professionalism: to the Tasks of the Psychology of Professional Creativity.



- Moscow University Psychology Bulletin*, 2016, no. 4, pp. 3–15 (in Russian). <https://doi.org/10.11621/vsp.2016.04.03>
7. Pryazhnikov N. S. Problem of refusal of the concept of “profession” in changing socio-cultural realities. *Institute of psychology Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology*, 2018, vol. 3, no. 1, pp. 4–22 (in Russian). EDN: YUMRRP
 8. Standing G. *The Precariat: The New Dangerous Class*. London, Bloomsbury Academic, 2011. 198 p. (Russ. ed.: Moscow, Ad Marginem Press, 2014. 328 p.).
 9. Shamionov R. M., Golovanova A. A. *Sotsial'naya psikhologiya lichnosti* [Social Psychology of Personality]. Saratov, Saratov University Publ., 2006. 264 p. (in Russian).
 10. Chuykova T. S. Insecure Job and Psychological Human Well-Being: Results of Empirical Researches and Theoretical Approaches to Their Interpretation. *Human capital*, 2020, no. 7, pp. 200–210 (in Russian). <https://doi.org/10.25629/HC.2020.07.19>
 11. Van Aerden K., Moors G., Levecque K., Vanroelen C. The relationship between employment quality and work-related well-being in the European Labor Force. *Journal of Vocational Behavior*, 2015, vol. 86, pp. 66–76. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.001>
 12. Campbell I., Price R. Precarious work and precarious workers: Towards an improved conceptualisation. *Economic and Labour Relations Review*, 2016, vol. 27, iss. 3, pp. 314–332. <https://doi.org/10.1177/1035304616652074>
 13. Giudici F., Morselli D. 20 Years in the world of work: A study of (nonstandard) occupational trajectories and health. *Social Science and Medicine*, 2019, vol. 224, pp. 138–148. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.02.002>
 14. Tolochek V. A. *Tekhnologii professional'nogo otbora* [Technologies of Professional Selection]. Moscow, Yurait Publ., 2021. 253 p. (in Russian).
 15. Emel'yanova T. P. *Sotsial'nye predstavleniya: Istoriya, teoriya i empiricheskie issledovaniya* [Social Representations: History, Theory and Empirical Research]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2016. 476 p. (in Russian).
 16. Sizova L. A. *Psychological determinants of professional and personal self-realization of a nurse in a multidisciplinary medical institution*. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.) Krasnodar, 2015. 24 p. (in Russian).
 17. Tolochek V. A. Quasi-diagnostics and problems of a holistic study of a person. *The World of Psychology*, 2004, no. 4, pp. 100–111 (in Russian). EDN: JHPING
 18. Tolochek V. A. Socialization in a square: localization of the “acme” phenomenon and its probable determinants. *The World of Psychology*, 2005, no. 4, pp. 50–64 (in Russian). EDN: AIVIIIT
 19. Yas'ko B. A., Porkhanov V. A., Sizova L. A. *Kadrovyy rezerv organizatsii: osnovy otbora i razvitiya* [Personnel Reserve of the Organization: The Basics of Selection and Development]. Krasnodar, Kuban State University Publ., 2017. 269 p. (in Russian).
 20. Huenefeld L., Gerstenberg S., Hueffmeier J. Job satisfaction and mental health of temporary agency workers in Europe: a systematic review and research agenda. *Work and Stress*, 2020, vol. 34, iss. 1, pp. 82–100. <https://doi.org/10.1080/02678373.2019.1567619>
 21. Gritsenko V. V., Efremenkova M. N., Murashchenkova M. V., Smotrova T. N. *Sem'i trudovykh migrantov: sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya k usloviyam vyzhdennoy razluki* [Families of Labor Migrants: Socio-Psychological Adaptation to Conditions of Forced Separation]. Smolensk, Smolensk University for the Humanities Publ., 2014. 219 p. (in Russian).
 22. Serebryanaya M. V., Buchek A. A. Time perspective of forced migrants with different types of socio-psychological adaptation. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 2 (46), pp. 149–158 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-2-149-158>, EDN: OGMWEX
 23. Stepin V. S. *Teoreticheskoe znanie* [Theoretical Knowledge]. Moscow, Progress-Traditsiya, 2000. 884 p. (in Russian)
 24. Tolochek V. A., Denisova V. G. Dynamics of professional formation in subject's opinion: Self-assessments as self-sufficient empirical data. *Psychological Journal*, 2013, vol. 34, no. 6, pp. 45–58 (in Russian). EDN: RPKKAH
 25. Tolochek V. A. “Psychological Niches”: Topos and chronos in determination of the subject's professional specialization. *Moscow University Psychological Bulletin*, 2019, no. 1, pp. 195–213 (in Russian). <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.01.195>
 26. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-Psychological Diagnosis of Personality Development and Small Groups]. Moscow, Institute of Psychotherapy Publ., 2002. 490 p. (in Russian).

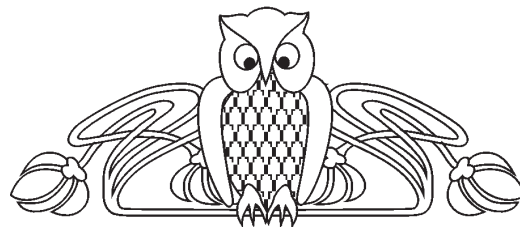
Поступила в редакцию 12.07.2023; одобрена после рецензирования 26.08.2023; принята к публикации 15.09.2023
 The article was submitted 12.07.2023; approved after reviewing 26.08.2023; accepted for publication 15.09.2023



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 336–347
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 4 (48), pp. 336–347
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-336-347>, EDN: JOZDGL

Научная статья
УДК 159.9.07

Преодоление стрессовых ситуаций и профессиональное выгорание у медицинских сестер: анализ сети



И. Н. Леонов

Удмуртский государственный университет, Россия, 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1

Леонов Илья Николаевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии, конфликтологии и психоанализа, inleonov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7254-6374>

Аннотация. *Актуальность:* способы совладания со стрессом являются важным предиктором профессионального выгорания, однако проведенные ранее исследования фокусировались на оценке двумерных связей и не учитывали сложную структуру связей способов совладания как между собой, так и с симптомами профессионального выгорания. Применение сетевого подхода позволяет преодолеть это ограничение. *Цель:* реконструкция сети связей способов преодоления стрессовых ситуаций с профессиональным выгоранием и ее описание. *Гипотеза:* способы преодоления стрессовых ситуаций формируют кластеры узлов, связанных между собой и с симптомами выгорания, внося свой «вклад» в проявление выгорания у медицинских сестер. *Участники:* 97 медицинских сестер (Удмуртская Республика) в возрасте от 24 до 71 года ($M = 46,58$; $SD = 9,54$) со стажем работы от 2 до 53 лет ($M = 24,95$; $SD = 9,92$). *Методы:* опросники «Преодоление трудных жизненных ситуаций» (В. Янке, Г. Эрдманн), позволяющий оценить 20 диспозиционных способов преодоления стрессовых ситуаций, и «Профессиональное выгорание для медицинских работников» (К. Маслач, С. Джексон), направленный на изучение симптомов выгорания; анализ сетей. *Результаты:* обнаружено, что способы преодоления стрессовых ситуаций формируют два связанных между собой кластера, причем узлы первого кластера направлены на снижение стресса и связаны с профессионализмом как симптомом выгорания, а узлы второго способствуют усилению стресса и связаны с эмоциональным истощением и цинизмом. Центральным узлом первого кластера является стремление успешно решить проблему, а второго – неумение отвлечься от проблемы. *Заключение:* полученные результаты согласуются с проведенными ранее исследованиями, но уточняют их. Описана специфика активации выявленных паттернов на основе структуры связей, что позволяет прогнозировать отклик исследуемой сети на психологические воздействия. *Практическая значимость:* полученные результаты могут быть полезны для выявления индикаторов профессионального выгорания на основании наблюдаемых паттернов совладания со стрессом. Исследование является первым выполненным в данной области на основе сетевого подхода.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание, стресс, совладание, копинг, анализ сетей, сетевой анализ

Для цитирования: Леонов И. Н. Преодоление стрессовых ситуаций и профессиональное выгорание у медицинских сестер: анализ сети // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 336–347. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-336-347>, EDN: JOZDGL

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Overcoming stressful situations and professional burnout of nurses: Analysis of the network

I. N. Leonov

Udmurt State University, 1 Universitetskaya St., Izhevsk 426034, Russia

Ilya N. Leonov, inleonov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7254-6374>

Abstract. *The relevance* of the research is due to the fact that methods of coping with stress are an important predictor of professional burnout. However, previous studies have focused on the assessment of two-dimensional correlations, and did not take into account the complex structure of connections of coping methods both with each other and with the symptoms of professional burnout. The use of a network approach allows us to overcome this limitation. The *purpose* of the study is to reconstruct the network of correlations between the ways of coping with stressful situations and professional burnout and also to describe this network. The research *hypothesis* that ways of coping with stressful situations form clusters of nodes which are connected with each other and with burnout symptoms, contributing to the manifestation of nurses' burnout. *Participants:* 97 nurses (Udmurt Republic) aged from 24 to 71 years old ($M = 46.58$; $SD = 9.54$) with work experience from 2 to 53 years ($M = 24.95$; $SD = 9.92$). *Methods:* "Dealing with Difficult Life Situations Questionnaire" (by W. Janke, G. Erdmann), which allows to evaluate 20 dispositional ways to overcome stressful situations, and "Maslach Burnout Inventory for Medical Personnel" (by C. Maslach, S. Jackson), aimed at studying the symptoms of burnout; network analysis. *Results:* the study has revealed that ways of coping with stressful situations form intercorrelated clusters.



The nodes of the first cluster are aimed at reducing stress and are associated with professionalism as a symptom of burnout, and the nodes of the second cluster contribute to stress growing and are associated with emotional exhaustion and cynicism. The central node of the first cluster is the desire to successfully solve the problem, and the central node of the second cluster is the inability to distract from the problem. *Conclusion:* the results obtained are consistent with the previous studies, but clarify them. The study describes the activation specifics of the identified patterns based on the structure of correlations, which makes it possible to predict the response of the network under study to psychological influences. *Practical significance:* the research results can be useful for identifying indicators of professional burnout based on the observed patterns of stress management. The study is the first one carried out in this area on the basis of a network approach.

Keywords: professional burnout, emotional burnout, stress, dealing with stress, coping, analysis of networks, network analysis.

For citation: Leonov I. N. Overcoming stressful situations and professional burnout of nurses: Analysis of the network. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 4 (48), pp. 336–347 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-336-347>, EDN: JOZDGL

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Психологическое осмысление профессионального выгорания важно для многих профессий, предполагающих активное взаимодействие с людьми. Последствием выгорания являются проблемы со здоровьем у самих работников и изменения в функционировании организации в целом, что проявляется в снижении мотивации, самооценки, оптимизма, продуктивности и удовлетворенности работой, абсентеизме, текучести кадров [1–3]. Предупреждение и смягчение выгорания становится актуальной практической задачей для психологии.

Наиболее распространенная сегодня теоретическая модель выгорания, на которой базируется большинство последующих работ, была создана в начале 1980-х гг. К. Маслач и С. Джексон [4, 5]. Выгорание возникает в ответ на постоянное напряжение, связанное с хроническим стрессом в профессиональной деятельности. Оно представляет собой синдром, включающий: 1) эмоциональное истощение, проявляющееся в субъективном чувстве истощения эмоциональных ресурсов, потере энергии, усталости и утомлении; 2) деперсонализацию как эмоциональную отстраненность от других людей (клиентов, пациентов, учеников), негативные чувства в их адрес, цинизм и отсутствие эмпатии; 3) редукцию профессиональных достижений в виде чувства собственной некомпетентности и отсутствия перспектив в работе.

В последующих исследованиях профессионального выгорания удалось выявить организационные и индивидуально-психологические факторы, способствующие его возникновению. К организационным факторам были отнесены отсутствие социальной поддержки работников, перегрузка обязанностями, ролевые конфликты и ролевая неопределенность [6, 7]. В качестве индивидуально-психологических факторов изучались самооценка, черты личности и копинг-стратегии преодоления стресса [8]. В метаанализе Дж. Аларкона, К. Эшлемана и Н. Боулинга была

подтверждена связь профессионального выгорания с самооценкой, общей самоэффективностью, внутренним локусом контроля, эмоциональной стабильностью, экстраверсией, добросовестностью, доброжелательностью, позитивной и негативной аффективностью, оптимизмом, проактивностью и жизнестойкостью [9]. Кроме того, рядом исследователей подчеркивается ключевая роль в развитии выгорания индивидуальных способов совладания со стрессовыми ситуациями – копинг-стратегий [10–12].

Р. Лазарус и С. Фолкман под совладанием предложили понимать «динамически разворачивающиеся когнитивные и поведенческие усилия по управлению конкретными внешними и / или внутренними требованиями, которые оцениваются как обременяющие или превышающие ресурсы человека» [13, с. 141]. Ими были выделены два измерения, в рамках которых разворачивается совладание: 1) проблемно-ориентированное, направленное на изменение вызвавших стресс отношений между человеком и средой путем воздействия на среду или себя; 2) эмоционально-ориентированное, связанное со снижением интенсивности эмоциональных переживаний. Разработанный Р. Лазарусом и С. Фолкманом подход стал самым цитируемым в исследованиях совладания, но предлагалась и альтернатива. Так, Д. Тобин, К. Холройд, Р. Рейнолдс и Дж. Вигал к ключевым измерениям совладания отнесли преодоление и избегание [14], а Б. Маррокин, М. Фонтес, А. Скиллетта и Р. Миранда – активность и пассивность [15].

В. Янке, Г. Эрдманн и К. В. Каллус обратили внимание на возможность изучения стабильных диспозиционных, не зависящих от времени и обстоятельств способов преодоления стрессовых ситуаций [16]. К ним были отнесены снижение значения стрессовой ситуации, самоодобрение, самооправдание, отвлечение, замещение, самоутверждение, психомышечная релаксация, контроль ситуации, самоконтроль и самообладание, позитивная самомотивация, поиск социальной поддержки, антиципирующее избегание, бегство



от стрессовой ситуации, социальная замкнутость, «заезженная пластинка», беспомощность, жалость к себе, самообвинение, агрессия, прием лекарств. Эти 20 способов формируют два типа ориентации – направленную на снижение стресса и способствующую усилению стресса.

Обобщая опыт исследования совладания, необходимо отметить, что оно представляет собой сложный многомерный аффективно-когнитивно-поведенческий феномен, включающий в себя как стабильные диспозиционные компоненты, так и динамические, зависящие от конкретной ситуации, что неизбежно будет приводить к многообразию трактовок и разной концептуализации. Тем не менее успешное совладание вне зависимости от теоретической оптики его рассмотрения позволяет справиться со стрессом, в то время как дефицит ресурсов по его преодолению, как отмечают Б. Перлман и Э. Хартман, является условием для развития и усиления профессионального выгорания [17]. В метаанализе Х. Шин и соавторы обобщили исследования связи совладания с профессиональным выгоранием [18]. Было выявлено, что проблемно-ориентированное совладание демонстрирует отрицательную связь со всеми тремя симптомами выгорания, а эмоционально-ориентированное – положительную. Редукция профессиональных достижений оказалась более тесно связана с проблемно-ориентированным совладанием, а эмоциональное истощение и деперсонализация – с эмоционально-ориентированным. Также было обнаружено, что сфера профессиональной деятельности выступает модератором связей – у медсестер выявлена более тесная связь между исследуемыми феноменами, чем у учителей и работников сферы услуг.

Однако большинство исследований связи способов совладания с выгоранием было выполнено на основании оценок двумерных корреляций между отдельными стратегиями или ориентациями совладания с симптомами выгорания, где не учитывалась сложная структура исследуемого феномена, что создавало риск выявления ложных корреляций в силу исключения из анализа переменных-медиаторов. Применение сетевой модели позволяет преодолеть эти ограничения.

Использование сетевых моделей в последние десятилетия заняло важное место в психологических исследованиях. Большой вклад в становление этого подхода внесли Х. ван дер Маас, и соавторы, когда в 2006 г. создали альтернативу теоретической модели «латентный фактор – симптом» в исследовании интеллектуальных способностей [19]. Они предложили рассматривать эти способности в качестве сети

мутуалистических связей, где каждое звено обеспечивает функционирование (усиливает или ослабляет) других звеньев в сети. В 2013 г. Д. Борсбум и А. О. Крамер распространили такой подход на изучение психопатологических феноменов [20]. Согласно ему, психопатология является сетью взаимно детерминированных симптомов, структура связей между которыми удерживает их вместе и обеспечивает своеобразие проявления патологии. За последнее десятилетие в рамках этого подхода были проведены исследования личностных черт [21], социальных установок [22], качества жизни [23]. Созданные в соответствии с этим подходом методы анализа данных позволяют оценить сеть в целом по ее плотности и разреженности, выделить кластеры тесно связанных узлов, оценить роль каждого узла в сети, проследить распространение в ней информации, а также прогнозировать изменение функционирования сети при изменении ее отдельных элементов.

Цель исследования, представленного в данной статье, заключается в реконструкции сети связей способов преодоления стрессовых ситуаций с профессиональным выгоранием и ее описании.

Предположительно способы преодоления стрессовых ситуаций формируют кластеры узлов, связанных между собой и с симптомами выгорания, внося свой «вклад» в проявление выгорания у медицинских сестер.

Материалы

Участники исследования. Выборку исследования составили 97 медицинских сестер в возрасте от 24 до 71 года ($M = 46,58$; $SD = 9,54$) со стажем работы от 2 до 53 лет ($M = 24,95$; $SD = 9,92$), проживающих и работающих на территории Удмуртской Республики. Исследование было проведено в начале 2022 г.

Методики. Оценка способов преодоления стрессовых ситуаций осуществлена с применением опросника «Преодоление трудных жизненных ситуаций» (В. Янке и Г. Эрдманн, адаптация Н. Е. Водопьяновой) [24]. Опросник состоит из 120 утверждений, описывающих разные способы преодоления стрессовых ситуаций, оцениваемых по шкале Ликерта из 5 пунктов (от «никогда» до «часто»). Он позволяет оценить 20 способов преодоления – от снижения значимости стрессовой ситуации до приема лекарств.

Для оценки профессионального выгорания применялся опросник «Профессиональное выгорание для медицинских работников» (К. Маслач и С. Джексон, адаптация Н. Е. Водопьяновой и



Е. С. Старченковой) [25]. Опросник включает 22 утверждения, оценка осуществляется по шкале Ликерта из 6 пунктов (от «никогда» до «ежедневно»). Его использование дает возможность количественно оценить три симптома профессионального выгорания – эмоциональное истощение, цинизм и профессионализм (редукция профессиональных достижений). Необходимо учитывать, что меньшие значения последней шкалы соответствуют большей выраженности профессионального выгорания.

Методы анализа данных. Для оценки многомерной нормальности распределения данных использовался тест Хенце – Цирклера. Оценка тесноты связей между признаками выполнена с использованием параметрического коэффициента корреляции Пирсона после предварительного непаранормального преобразования.

Сеть взвешенных связей между способами преодоления стрессовых ситуаций и профессиональным выгоранием была построена на основе гауссовой графической модели (GGM), подходящей для непрерывных количественных данных. Исследуемые признаки были включены в качестве узлов сети. Грани между узлами отражают ненаправленные связи, количественно оцененные с помощью коэффициента частной корреляции (pr) – меры связи между двумя узлами с контролем их связей с другими узлами в сети. Для получения легко интерпретируемой разреженной сети и исключения из нее слабых и ложноположительных связей была применена регуляризация на основе алгоритма *glasso* и расширенного байесовского информационного критерия (EBIC; $\gamma = 0,5$) [26]. В результате регуляризации в сети остаются только статистически значимые связи, хотя величина эффекта несколько «ужимается», что нужно учитывать при интерпретации. Визуализация сети выполнена в виде графа, в котором сплошные линии-границы между узлами отражают прямые связи ($pr > 0$), а пунктирные – обратные ($pr < 0$). Толщина линии соответствует тесноте связи (тоньше – слабее). Для расположения узлов в пространстве использовался силовой алгоритм визуализации графов *spring* Фрухтермана – Рейнгольда [27], позволивший разместить более тесно связанные узлы близко друг другу с учетом их связей со всеми остальными. Для обнаружения в сети кластеров (групп узлов, тесно связанных между собой) применен алгоритм *walktrap* Понса – Латоппи [28].

Построенная сеть в дальнейшем анализировалась с точки зрения важности (центральности) каждого узла. В данном исследовании для оценки центральности использовались меры силы (*strength*) и посредничества (*betweenness*).

Во взвешенных сетях сила узла отражает количество связей с другими узлами и их тесноту, посредничество – то, как часто данный узел оказывается на кратчайшем пути между другими узлами, т. е. меру включения узла в распространение информации в сети.

Затем вычислялись кратчайшие пути от центральных узлов – способов преодоления стресса – к профессиональному выгоранию, что позволило выявить последовательность активации узлов паттернов преодоления, сопровождаемую наиболее явным усилением или ослаблением симптомов выгорания. Кратчайший путь между узлами представляет собой минимальное количество шагов, которые необходимо совершить между узлами, чтобы добраться от одного к другому. Для его вычисления применен алгоритм Дейкстры [29].

Анализ данных осуществлен в среде RStudio 2023.06.1 с помощью языка R 4.3.1 с применением пакетов MVN 5.9, bootnet 1.5.3, qgraph 1.9.5., igraph 1.5.1.

Результаты и их обсуждение

Построение сети. Для корректного применения к данным гауссовой графической модели необходимо, чтобы исследуемые признаки соответствовали допущению о многомерном нормальном распределении. Тест Хенце – Цирклера оказался статистически значим ($HZ = 1,03$; $p < 0,001$), в связи с чем была проведена процедура предварительной непаранормальной трансформации. Описательные статистики исследуемых признаков и коэффициенты корреляций представлены в таблице над диагональю (Приложение).

В сеть связей между 20 способами преодоления стрессовых ситуаций и 3 симптомами профессионального выгорания вошло 23 узла, после регуляризации из 253 возможных граней было оставлено 85 (рис. 1). Значения коэффициентов частных корреляций, отражающих веса граней сети, представлены в таблице под диагональю (см. Прил.). Показатель плотности сети составил 33,6%, разреженности – 66,4%. Средний вес грани – 0,03.

Топология сети. В сети было выделено 3 кластера узлов. Первый кластер был назван «Способы, ориентированные на снижение стресса». Он, в свою очередь, состоит из двух субкластеров. В первый субкластер вошли *снижение значения стрессовой ситуации* (с01), *самооправдание* (с03), *отвлечение* (с04), *замещение* (с05), *психомышечная релаксация* (с07) – способы, направленные на снижение напряжения, вызванного стрессом.

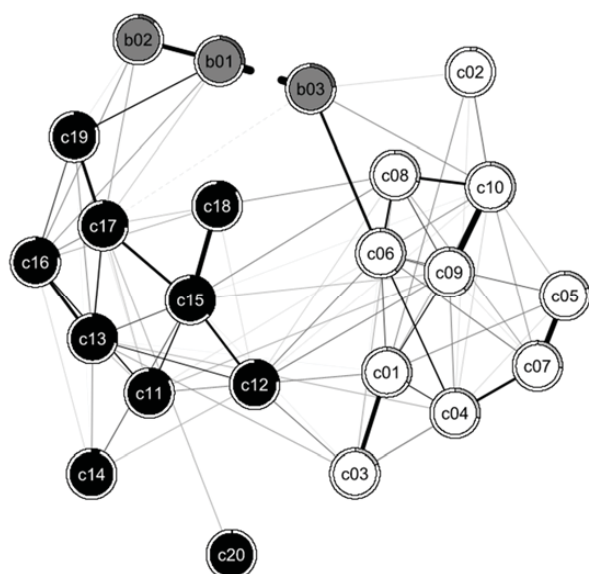


Рис. 1. Сеть связей способов преодоления стрессовых ситуаций и профессионального выгорания у медицинских работников: c01 – снижение значения стрессовой ситуации; c02 – самоодобрение; c03 – самооправдание; c04 – отвлечение; c05 – замещение; c06 – самоутверждение; c07 – психомышечная релаксация; c08 – контроль ситуации; c09 – самоконтроль / самообладание; c10 – позитивная самомотивация; c11 – поиск социальной поддержки; c12 – антиципирующее избегание; c13 – бегство от стрессовой ситуации; c14 – социальная замкнутость; c15 – «заезженная пластинка»; c16 – беспомощность; c17 – жалость к себе; c18 – самообвинение; c19 – агрессия; c20 – прием лекарств; b01 – эмоциональное истощение; b02 – цинизм; b03 – профессиональная успешность

Fig. 1. A network of correlations between the ways of coping with stressful situations and professional burnout of medical personnel: c01 – reducing the value of a stressful situation; c02 – self-approval; c03 – self-justification; c04 – distraction; c05 – substitution; c06 – self-affirmation; c07 – psycho-muscular relaxation; c08 – control over the situation; c09 – self-control / self-possession; c10 – positive self-motivation; c11 – search for social support; c12 – anticipatory avoidance; c13 – escape from a stressful situation; c14 – social isolation; c15 – “broken record”; c16 – helplessness; c17 – self-pity; c18 – self-blame; c19 – aggression; c20 – medication intake; b01 – emotional exhaustion; b02 – cynicism; b03 – professional success

Во второй субкластер были включены самоодобрение (c02), самоутверждение (c06), контроль ситуации (c08), самоконтроль / самообладание (c09), позитивная самомотивация (c10) – способы, ориентированные на успешное преодоление стрессовой ситуации за счет получения над ней контроля, усиления самоконтроля и самообладания, актуализации своей компетентности и самоодобрения. Узлы данного кластера сети характеризуются прямыми связями, варьирующими от 0,01 до 0,31, средний вес грани 0,11.

Второй кластер был назван «Способы, усиливающие стресс». В него вошли поиск социальной поддержки (c11), антиципирующее избегание (c12), бегство от стрессовой ситуации (c13), социальная замкнутость (c14), «заезженная пластинка» (c15), беспомощность (c16), жалость к себе (c17), самообвинение (c18), агрессия (c19), прием лекарств (c20). Связи между узлами внутри кластера – от 0,01 до 0,27, средний вес грани 0,11.

Третий кластер, названный «Профессиональное выгорание», составили его симптомы – эмоциональное истощение (b01), цинизм (b02), профессиональная успешность (b03). Теснота связей между узлами (без учета знака) – от 0,26 до 0,36, средний вес 0,31.

Рассмотрим связи между кластерами. Во-первых, обращает на себя внимание специфика связей кластеров способов преодоления стрессовых ситуаций с профессиональным выгоранием. Так, с узлом профессиональная успешность оказались напрямую связаны только узлы кластера «Способы, ориентированные на снижение стресса» самоутверждение – $pr(c06-b03) = 0,21$, позитивная самомотивация – $pr(c10-b03) = 0,08$, самоодобрение – $pr(c10-b03) = 0,02$. В свою очередь, узлы кластера «Способы, усиливающие стресс», оказались связаны с узлами эмоционального истощения (агрессия – $pr(c19-b01) = 0,16$, беспомощность – $pr(c16-b01) = 0,07$, жалость к себе – $pr(c17-b01) = 0,04$, цинизм (беспомощность – $pr(c16-b02) = 0,08$, жалость к себе – $pr(c17-b02) = 0,07$, агрессия – $pr(c19-b02) = 0,01$ и профессиональная успешность (жалость к себе – $pr(c17-b02) = -0,01$). Во-вторых, между кластерами способов преодоления стрессовых ситуаций выявлены прямые связи и не обнаружено обратных, ингибирующих активацию узлов одного кластера при активации другого. Наиболее сильными связями между узлами двух кластеров оказались: самооправдание и антиципирующее избегание – $pr(c03-c12) = 0,10$; самоконтроль и антиципирующее избегание – $pr(c09-c12) = 0,10$; самоутверждение и антиципирующее избегание – $pr(c06-c12) = 0,09$; снижение значения стрессовой ситуации и поиск социальной поддержки – $pr(c01-c11) = 0,08$; контроль ситуации и «заезженная пластинка» – $pr(c08-c15) = 0,08$.

Центральность. Связи, включенные в сеть, позволяют объяснить от 0,03% (узел употребление лекарств) до 39% (узел самоутверждение) вариативности исследуемых признаков. Оценка мер центральности узлов представлена в таблице.



Меры центральности узлов сети способов преодоления стрессовых ситуаций и профессионального выгорания
Table. Centrality measures of the nodes of the network of ways of coping with stressful situations and professional burnout

Признак	R ²	Сила	Посредничество
«Заезженная пластинка» (c15)	0,36	1,67	1,98
Самоутверждение (c06)	0,39	1,53	2,04
Снижение значения стрессовой ситуации (c01)	0,32	0,95	0,27
Позитивная самомотивация (c10)	0,36	0,93	-0,11
Самоконтроль / самообладание (c09)	0,38	0,93	-0,43
Бегство от стрессовой ситуации (c13)	0,28	0,82	-0,54
Жалость к себе (c17)	0,26	0,62	1,13
Эмоциональное истощение (b01)	0,27	0,52	1,55
Беспомощность (c16)	0,22	0,36	-0,59
Контроль ситуации (c08)	0,30	0,35	-0,05
Отвлечение (c04)	0,28	0,31	-0,59
Психомышечная релаксация (c07)	0,26	0,11	-0,80
Антиципирующее избегание (c12)	0,23	0,10	0,64
Профессиональная успешность (b03)	0,24	-0,16	1,29
Агрессия (c19)	0,18	-0,31	0,75
Самооправдание (c03)	0,19	-0,39	-0,80
Поиск социальной поддержки (c11)	0,15	-0,47	-0,27
Замещение (c05)	0,19	-0,58	-0,91
Самообвинение (c18)	0,15	-0,90	-0,91
Цинизм (b02)	0,12	-1,02	-0,91
Социальная замкнутость (c14)	0,06	-1,50	-0,91
Самоодобрение (c02)	0,05	-1,62	-0,91
Прием лекарств (c20)	< 0,00	-2,24	-0,91

Узлы «заезженная пластинка» ($s = 1,67$; $b = 1,98$) и самоутверждение ($s = 1,53$; $b = 2,04$) продемонстрировали самые высокие индексы центральности, что свидетельствует об их важности в функционировании сети. Они обладают большим количеством тесных связей в сравнении с другими узлами, а также лежат на пути от других узлов в сети. Узел «заезженная пластинка» относится к кластеру «Способы, усиливающие стресс» и напрямую связан с активацией других способов преодоления, относящихся к данному кластеру: самообвинение – $pr(c15-c18) = 0,27$; жалость к себе – $pr(c15-c17) = 0,21$; антиципирующее избегание – $pr(c15-c12) = 0,20$; поиск социальной поддержки – $pr(c15-c11) = 0,16$; бегство от стрессовой ситуации – $pr(c15-c13) = 0,13$; социальная замкнутость – $pr(c15-c14) = 0,12$. В свою очередь, активация данных узлов приводит к активации и других способов преодоления стрессовых ситуаций, относящихся к данному кластеру. Кроме того, узел «заезженная пластинка» продемонстрировал

связи, хотя и менее тесные, с узлами кластера «Способы, ориентированные на снижение стресса»: контроль над ситуацией – $pr(c15-c08) = 0,18$; самоконтроль / самообладание – $pr(c15-c09) = 0,05$.

Узел самоутверждение, входящий в кластер «Способы, ориентированные на снижение стресса», имеет прямые связи с такими узлами этого кластера, как контроль над ситуацией – $pr(c06-c08) = 0,18$, отвлечение – $pr(c06-c04) = 0,17$, снижение значения стрессовой ситуации – $pr(c06-c01) = 0,12$, замещение – $pr(c06-c05) = 0,12$, психомышечная релаксация – $pr(c06-c07) = 0,10$, самоконтроль / самообладание – $pr(c06-c09) = 0,10$, позитивная самомотивация – $pr(c06-c10) = 0,07$. Активация данных узлов влечет за собой активацию других, входящих в этот кластер. Также выявлена связь узла самоутверждение с узлами кластера «Способы, усиливающие стресс» антиципирующее избегание – $pr(c06-c12) = 0,09$ и поиск социальной поддержки – $pr(c06-c11) = 0,02$.

Кратчайшие пути. На следующем этапе исследовались кратчайшие пути от центральных узлов сети к кластеру «Профессиональное выгорание». Это позволило выявить способы

преодоления стресса, совместная активация которых наиболее явно будет сопровождаться усилением или ослаблением симптомов выгорания (рис. 2).

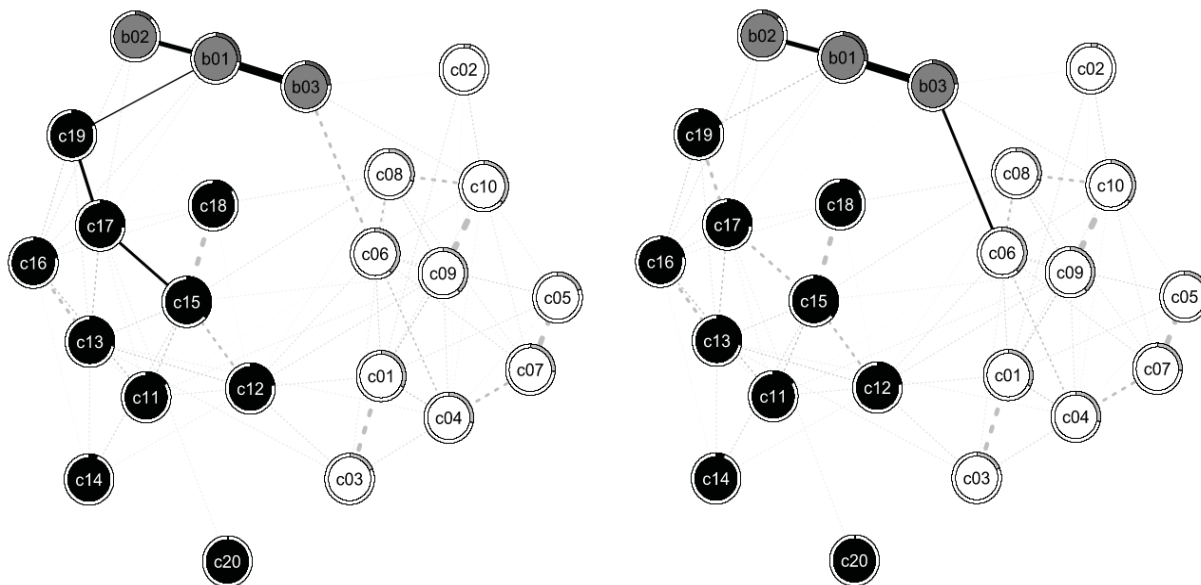


Рис. 2. Кратчайшие пути от центральных узлов сети «заезженная пластинка» и самоутверждение к кластеру узлов профессионального выгорания: обозначения узлов указаны в легенде рис. 1; сплошной линией обозначены грани, входящие в кратчайший путь, направление связи указано на рис. 1

Fig. 2. The shortest paths from the central network nodes of the “broken record” and self-affirmation to the node cluster of professional burnout: the node designations are indicated in the legend of Fig. 1; a solid line indicates the faces included in the shortest path, the direction of connections is indicated in Fig. 1

В кратчайший путь от узла «заезженная пластинка» к кластеру узлов «Профессиональное выгорание» вошли следующие шаги: от узла «заезженная пластинка» к узлу *жалость к себе* ($pr(c15-c17) = 0,21$), от узла *жалость к себе* к узлу *агрессия* ($pr(c17-c19) = 0,21$), от узла *агрессия* к узлу *эмоциональное истощение* ($pr(c15-b01) = 0,16$), от узла *эмоциональное истощение* к узлам *профессиональная успешность* ($pr(b01-b03) = -0,36$) и *цинизм* ($pr(b01-b02) = 0,26$).

Кратчайший путь от узла *самоутверждение* к кластеру узлов «Профессиональное выгорание» включает в себя следующие шаги: от узла *самоутверждение* к узлу *профессиональная успешность* ($pr(c06-b03) = 0,21$), от узла *профессиональная успешность* к узлу *эмоциональное истощение* ($pr(b03-b01) = -0,36$), от узла *эмоциональное истощение* к узлу *цинизм* ($pr(b02-b01) = 0,26$).

В ходе проведенного исследования было обнаружено, что способы преодоления стрессовых ситуаций формируют сложную систему связей с профессиональным выгоранием. Вы-

явлены два паттерна в ее функционировании. В первый вошли способы, ориентированные на снижение стресса. Центральную активирующую функцию в нем выполняет стремление успешно решить проблему, не сдаваться, оценить имеющиеся возможности и начать действовать. Стремление справиться с проблемой усиливает активность, направленную на взятие ситуации под контроль, побуждает к ее анализу, планированию и выполнению действий для ее решения, усиливает самоконтроль собственных реакций. Параллельно с этим стремление справиться с проблемой способствует усиленному поиску способов преодоления, направленных на снижение вызванного стрессом напряжения за счет самооправдания, снятия с себя ответственности, снижения значимости ситуации, минимизации чувства вины, переключения на иную, позитивную активность или отдых.

Во второй паттерн вошли способы, усиливающие стресс. Ключевую роль в нем играет неумение мысленно отвлечься от проблемы, постоянное раздумывание над ситуацией. Оно усиливает чувство собственной вины в про-



изошедшем, заставляет видеть в себе причины ошибочных действий, способствует появлению жалости к себе и зависти к окружающим, планированию способов избегания подобных ситуаций в будущем и поиску социальной поддержки. Затем к преодолению стрессовой ситуации подключаются попытки бегства уже от актуальной напряженной ситуации на фоне усиливающегося чувства беспомощности и безнадёжности. Одновременно с этим усиливается социальная замкнутость, изоляция от окружающих, возрастает вероятность проявления агрессивных действий.

Не было обнаружено путей, тормозящих проявление одного паттерна при активации другого. Наоборот, выявлена возможность их взаимной активации – попытки справиться с проблемой могут сопровождаться антиципирующим избеганием, стремление взять ее под контроль может приводить к чрезмерному застреванию в ней и самообвинению, а попытки снизить значимость стрессовой ситуации способны усилить поиск социальной поддержки и помощи. Таким образом, выявленные паттерны преодоления не могут рассматриваться как альтернативные, функционирующие по принципу или-или, – всегда сохраняется возможность переключения с одного на другой.

Анализ структуры связей между симптомами выгорания подтвердил, что истощение является в ней ключевым симптомом. По мере нарастания истощения усиливается редукция профессиональных достижений, возрастает цинизм по отношению к окружающим.

Была выявлена специфика связей между паттернами способов преодоления стрессовых ситуаций и профессиональным выгоранием. Большей активации паттерна способов, усиливающих стресс, соответствует большая выраженность истощения и цинизма. При этом чем сильнее в ответ на стресс проявляются раздражительность и агрессивность, жалость к себе и чувство беспомощности, тем более выражены истощение и профессиональный цинизм. Кратчайшим путем от способов данного паттерна до профессионального выгорания выступают постоянные раздумья над ситуацией, на фоне которой актуализируется жалость к себе, сопровождаемая вспышками раздражительности и агрессии, что вызывает истощение, а затем – редукцию профессиональных достижений и усиление проявлений цинизма.

В свою очередь, способы преодоления стрессовых ситуаций паттерна, направленного на снижение стресса, не обнаружили в исследо-

вании прямых связей с истощением и цинизмом. Активация данного паттерна способствует повышению оценки собственного профессионализма за счет взятия ситуации под контроль, позитивной самомотивации и самоодобрения. Именно оценка собственного профессионализма выступает опосредующим звеном между данным паттерном и другими симптомами выгорания, способствуя их снижению.

Выводы

Использование сетевой модели позволило уточнить сложную структуру связей между способами преодоления стрессовых ситуаций и профессиональным выгоранием. Полученные результаты согласуются как с теоретической моделью выгорания К. Маслач и С. Джексон, так и с моделью преодоления трудных жизненных ситуаций В. Янке, Г. Эрдманн и К. В. Каллуса, а также с результатами проведенных ранее эмпирических исследований, но в то же время уточняют структуру связей этих феноменов. Показана специфика связей и выявлены пути преодоления, активация которых сопровождается усилением и ослаблением выгорания, из чего можно заключить, что профессиональное выгорание может рассматриваться в качестве эффекта неспособности и невозможности справиться со стрессом и взять ситуацию под контроль, а также застревания на проблеме с постоянным ее обдумыванием на фоне нехватки ресурсов. При этом в данной сети постоянно существует возможность переключения с одного паттерна преодоления на другой.

Насколько известно, это исследование является первым в изучении данных феноменов, выполненным посредством сетевого подхода. Построенная сетевая модель позволяет прогнозировать сложный отклик исследуемой системы при изменении функционирования в ней любого узла. Однако формирование и функционирование сети – это динамический процесс. В связи с этим перспективой дальнейших исследований являются изучение ее стабильности и поиск дополнительных психологических и ситуационных факторов, включающихся в регуляцию преодоления стрессовых ситуаций и развитие профессионального выгорания. Полученные результаты исследования могут быть использованы при разработке программ профилактики профессионального выгорания, а также для выявления групп риска на основании наблюдаемых паттернов совладания со стрессом.



Связи способов преодоления стрессовых ситуаций и профессионального выгорания у медицинских сестер (N = 97)
 Pearson correlations and regularized partial correlations between stress-coping strategies and occupational burnout in nurses (N = 97)

Признак	c01	c02	c03	c04	c05	c06	c07	c08	c09	c10	c11	c12	c13	c14	c15	c16	c17	c18	c19	c20	b01	b02	b03
c01	–	0,45	0,62	0,64	0,51	0,64	0,56	0,43	0,67	0,61	0,46	0,50	0,41	0,27	0,39	0,23	0,25	0,16	0,10	0,01	–0,08	0,02	0,26
c02	0,08	–	0,30	0,35	0,25	0,29	0,36	0,21	0,31	0,44	–0,02	0,22	–0,06	0,11	–0,09	–0,14	–0,14	–0,03	–0,23	–0,17	–0,26	–0,03	0,27
c03	0,25	0,00	–	0,55	0,30	0,50	0,44	0,50	0,47	0,43	0,28	0,52	0,44	0,23	0,42	0,20	0,30	0,15	0,08	0,04	0,05	0,22	0,20
c04	0,16	0,02	0,09	–	0,49	0,68	0,67	0,51	0,57	0,54	0,38	0,47	0,41	0,22	0,32	0,24	0,20	0,16	0,07	0,05	0,06	0,07	0,24
c05	0,08	0,00	0,00	0,02	–	0,58	0,67	0,30	0,45	0,50	0,30	0,34	0,16	0,23	0,21	0,09	0,06	0,19	0,01	0,23	–0,05	0,00	0,28
c06	0,12	0,00	0,01	0,17	0,12	–	0,61	0,66	0,65	0,67	0,40	0,55	0,34	0,17	0,35	0,10	0,18	0,22	0,06	0,07	–0,29	–0,08	0,59
c07	0,00	0,00	0,03	0,20	0,28	0,10	–	0,44	0,54	0,53	0,14	0,38	0,13	0,28	0,20	–0,03	0,03	0,12	–0,10	0,06	–0,03	–0,11	0,30
c08	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,18	0,07	–	0,64	0,69	0,40	0,56	0,29	0,21	0,54	0,16	0,27	0,41	0,04	0,05	–0,10	0,03	0,38
c09	0,16	0,00	0,00	0,08	0,00	0,10	0,02	0,14	–	0,75	0,46	0,59	0,39	0,20	0,51	0,18	0,23	0,31	0,07	0,11	–0,11	–0,13	0,35
c10	0,06	0,12	0,00	0,03	0,05	0,07	0,07	0,20	0,31	–	0,25	0,50	0,20	0,18	0,42	0,00	0,08	0,30	–0,09	0,09	–0,27	–0,21	0,47
c11	0,08	0,00	0,00	0,00	0,00	0,02	0,00	0,00	0,06	0,00	–	0,37	0,52	0,19	0,55	0,50	0,45	0,31	0,42	0,28	0,18	0,26	0,01
c12	0,01	0,00	0,10	0,00	0,00	0,09	0,00	0,03	0,10	0,01	0,00	–	0,61	0,41	0,62	0,36	0,30	0,44	0,10	–0,09	–0,12	0,08	0,24
c13	0,01	0,00	0,06	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,15	–	0,41	0,64	0,60	0,62	0,35	0,44	0,17	0,26	0,35	–0,14
c14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,08	–	0,49	0,36	0,31	0,34	0,30	–0,06	0,23	0,10	–0,04
c15	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,08	0,05	0,01	0,16	0,20	0,13	0,12	–	0,46	0,64	0,63	0,34	0,15	0,17	0,20	0,00
c16	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,16	0,00	0,21	0,02	0,00	–	0,55	0,43	0,50	0,14	0,43	0,42	–0,21
c17	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,00	0,17	0,00	0,21	0,09	–	0,42	0,56	0,30	0,38	0,42	–0,28
c18	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,08	0,00	0,00	0,00	0,02	0,00	0,00	0,27	0,05	0,04	–	0,24	0,16	0,06	0,07	0,04
c19	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,02	0,00	0,08	0,00	0,00	0,15	0,21	0,00	–	0,14	0,47	0,36	–0,27
c20	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,00	0,00	–	0,18	0,03	–0,08
b01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,07	0,04	0,00	0,16	0,00	–	0,54	–0,63
b02	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,08	0,07	0,00	0,01	0,00	0,26	–	–0,34
b03	0,00	0,02	0,00	0,00	0,00	0,21	0,00	0,00	0,00	0,08	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	–0,01	0,00	0,00	0,00	–0,36	0,00	–
M	13,82	10,32	11,38	12,49	11,68	12,90	12,51	14,30	14,63	14,63	12,16	15,20	9,27	9,01	13,77	7,18	8,38	10,66	7,14	2,80	25,12	14,38	33,14
SD	4,00	3,28	3,70	4,32	4,21	4,10	3,98	3,96	4,52	4,38	4,66	4,60	4,50	4,06	4,76	3,43	4,69	4,04	4,44	2,80	8,97	4,22	6,52

Примечание. Над диагональю – коэффициенты корреляции Пирсона после непаранормальной трансформации; под диагональю – частные коэффициенты корреляции после регуляризации EBICglasso.

Note. Above the diagonal are Pearson correlation coefficients after nonparanormal transformation; below the diagonal are partial correlation coefficients after EBICglasso regularization.



Библиографический список

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. От выгорания к обновлению: опыт и перспективы изучения синдрома выгорания в России // Национальный психологический журнал. 2006. № 1. С. 126–130. EDN: XJMLAP
2. Fernet C., Senecal C., Guay F., March H., Dowson M. The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST) // Journal of Career Assessment. 2008. Vol. 16, iss. 2. P. 256–279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
3. Jayaratne S., Chess W. A. Job satisfaction, burnout, and turnover: A national study // Social Work. 1984. Vol. 29, iss. 5. P. 448–453. <https://doi.org/10.1093/sw/29.5.448>
4. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout // Journal of Occupational Behavior. 1981. Vol. 2, iss. 2. P. 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
5. Maslach C. Burnout: The Cost of Caring. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1982. 192 p.
6. Rupert P. A., Morgan D. J. Work setting and burnout among professional psychologists // Professional Psychology: Research and Practice. 2005. Vol. 36, iss. 5. P. 544–550. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.5.544>
7. Schaufeli W. B., Buunk B. P. Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing // The Handbook of Work and Health Psychology / ed. by M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, C. L. Cooper. 2nd ed. Chichester, UK : John Wiley & Sons, Ltd, 2002. Chapt. 19. P. 383–425. <https://doi.org/10.1002/0470013400.ch19>
8. Beehr T. A., Johnson L. B., Nieva R. Occupational stress: Coping of police and their spouses // Journal of Organizational Behavior. 1995. Vol. 16, iss. 1. P. 3–25. <https://doi.org/10.1002/job.4030160104>
9. Alarcon G., Eschleman K. J., Bowling N. A. Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis // Work & Stress. 2009. Vol. 23, iss. 3. P. 244–263. <https://doi.org/10.1080/02678370903282600>
10. Ермолаева Е. П. Совладание как механизм реализации профессионала в условиях глобальных перемен // Стресс, выгорание, совладание в современном контексте/ под. ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2011. С. 336–354. EDN: TRAKRL
11. González-Morales M. G., Rodríguez I., Peiró J. M. A longitudinal study of coping and gender in a female-dominated occupation: Predicting teachers' burnout // Journal of Occupational Health Psychology. 2010. Vol. 15, iss. 1. P. 29–44. <https://doi.org/10.1037/a0018232>
12. Jenaro C., Flores N., Arias B. Burnout and coping in human service practitioners // Professional Psychology: Research and Practice. 2007. Vol. 38, iss. 1. P. 80–87. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.1.80>
13. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York, NY : Springer Publishing Company, 1984. 456 p.
14. Tobin D. L., Holroyd K. A., Reynolds R. V., Wigal J. K. The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory // Cognitive Therapy and Research. 1989. Vol. 13, iss. 4. P. 343–361. <https://doi.org/10.1007/BF01173478>
15. Marroquín B. M., Fontes M., Scilletta A., Miranda R. Ruminative subtypes and coping responses: Active and passive pathways to depressive symptoms // Cognition and Emotion. 2010. Vol. 24, iss. 8. P. 1446–1455. <https://doi.org/10.1080/02699930903510212>
16. Janke W., Erdmann G., Kallus K. W. Stressverarbeitungsfragebogen mit SVF 120 und SVF 78. Göttingen : Hogrefe, 2002. 97 S.
17. Perlman B., Hartman E. A. Burnout: Summary and future research // Human Relations. 1982. Vol. 35, iss. 4. P. 283–305. <https://doi.org/10.1177/001872678203500402>
18. Shin H., Park Y. M., Ying J. Y., Kim B., Noh H., Lee S. M. Relationships between coping strategies and burnout symptoms: A meta-analytic approach // Professional Psychology: Research and Practice. 2014. Vol. 45, iss. 1. P. 44–56. <https://doi.org/10.1037/a0035220>
19. Van Der Maas H. L. J., Dolan C. V., Grasman R. P., Wicherts J. M., Huizenga H. M., Raijmakers M. E. A dynamical model of general intelligence: The positive manifold of intelligence by mutualism // Psychological Review. 2006. Vol. 113, iss. 4. P. 842–861. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.113.4.842>
20. Borsboom D., Cramer A. O. Network analysis: An integrative approach to the structure of psychopathology // Annual Review of Clinical Psychology. 2013. Vol. 9, iss. 1. P. 91–121. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185608>
21. Costantini G., Epskamp S., Borsboom D., Perugini M., Mottus R., Waldorp L., Cramer A. State of the art personality research: A tutorial on network analysis of personality data in R // Journal of Research in Personality. 2015. Vol. 54. P. 13–29. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.07.003>
22. Dalege J., Borsboom D., Van Harreveld F., Van Den Berg H., Conner M., Van Der Maas H. Toward a formalized account of attitudes: The Causal Attitude Network (CAN) model // Psychological Review. 2015. Vol. 123, iss. 1. P. 2–22. <https://doi.org/10.1037/a0039802>
23. Kossakowski J. J., Epskamp S., Kieffer J. M., Van Borkulo C. D., Rhemtulla M., Borsboom D. The application of a network approach to Health-Related Quality of Life (HRQoL): Introducing a new method for assessing HRQoL in healthy adults and cancer patients // Quality of Life Research. 2016. Vol. 25, iss. 4. P. 781–792. <https://doi.org/10.1007/s11136-015-1127-z>
24. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб. : Питер, 2009. 336 с.
25. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. М. : Юрайт, 2023. 299 с.
26. Isvoranu A.-M., Epskamp S., Waldorp L. Network Psychometrics with R: A Guide for Behavioral and Social Scientists. London : Routledge, 2022. 260 p. <https://doi.org/10.4324/9781003111238>



27. Fruchterman T., Reingold E. Graph drawing by force-directed placement // *Software: Practice and Experience*. 1991. Vol. 21, iss. 11. P. 1129–1164. <https://doi.org/10.1002/spe.4380211102>
28. Pons P., Latapy M. Computing communities in large networks using random walks // *Journal of Graph Algorithms and Applications*. 2006. Vol. 10, no. 2. P. 191–218. <https://doi.org/10.7155/jgaa.00124>
29. Dijkstra E. W. A note on two problems in connexion with graphs // *Numerische Mathematik*. 1959. Vol. 1, iss. 1. P. 269–271. <https://doi.org/10.1007/BF01386390>
- ### References
1. Vodopyanova N. E., Starchenkova E. S. From burnout to renewal: Experience and prospects of studying burnout syndrome in Russia. *National Psychological Journal*, 2006, no. 1, pp. 126–130 (in Russian) EDN: XJMLAP
2. Fernet C., Senecal C., Guay F., March H., Dowson M. The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 2008, vol. 16, iss. 2, pp. 256–279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
3. Jayaratne S., Chess W. A. Job satisfaction, burnout, and turnover: A national study. *Social Work*, 1984, vol. 29, iss. 5, pp. 448–453. <https://doi.org/10.1093/sw/29.5.448>
4. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 1981, vol. 2, iss. 2, pp. 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
5. Maslach C. Burnout: The Cost of Caring. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1982. 192 p.
6. Rupert P. A., Morgan D. J. Work setting and burnout among professional psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 2005, vol. 36, iss. 5, pp. 544–550. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.5.544>
7. Schaufeli W. B., Buunk B. P. Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. In: Schabracq M. J., Winnubst J. A. M., Cooper C. L., eds. *The Handbook of Work and Health Psychology*. 2nd ed. Chichester, UK, John Wiley & Sons, Ltd, 2002, chapt. 19, pp. 383–425. <https://doi.org/10.1002/0470013400.ch19>
8. Beehr T. A., Johnson L. B., Nieva R. Occupational stress: Coping of police and their spouses. *Journal of Organizational Behavior*, 1995, vol. 16, iss. 1, pp. 3–25. <https://doi.org/10.1002/job.4030160104>
9. Alarcon G., Eschleman K. J., Bowling N. A. Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress*, 2009, vol. 23, iss. 3, pp. 244–263. <https://doi.org/10.1080/02678370903282600>
10. Yermolayeva E. P. Coping as a mechanism of professional realization in the context of global changes. In: *Stress, vygoraniye, sovladaniye v sovremennoy kontekste* [Zhuravlev A. L., Sergienko E. A., eds. Stress, Burnout, Coping in the Modern Context]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2011, pp. 336–354 (in Russian). EDN: TRAKRL
11. González-Morales M. G., Rodríguez I., Peiró J. M. A longitudinal study of coping and gender in a female-dominated occupation: Predicting teachers' burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2010, vol. 15, iss. 1, pp. 29–44. <https://doi.org/10.1037/a0018232>
12. Jenaro C., Flores N., Arias B. Burnout and coping in human service practitioners. *Professional Psychology: Research and Practice*, 2007, vol. 38, no. 1, pp. 80–87. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.1.80>
13. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, NY, Springer Publishing Company, 1984. 456 p.
14. Tobin D. L., Holroyd K. A., Reynolds R. V., Wigal J. K. The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 1989, vol. 13, iss. 4, pp. 343–361. <https://doi.org/10.1007/BF01173478>
15. Marroquín B. M., Fontes M., Scilletta A., Miranda R. Ruminative subtypes and coping responses: Active and passive pathways to depressive symptoms. *Cognition and Emotion*, 2010, vol. 24, iss. 8, pp. 1446–1455. <https://doi.org/10.1080/02699930903510212>
16. Janke W., Erdmann G., Kallus K. W. *Stressverarbeitungsfragebogen mit SVF 120 und SVF 78*. Göttingen, Hogrefe, 2002. 97 S.
17. Perlman B., Hartman E. A. Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 1982, vol. 35, iss. 4, pp. 283–305. <https://doi.org/10.1177/001872678203500402>
18. Shin H., Park Y. M., Ying J. Y., Kim B., Noh H., Lee S. M. Relationships between coping strategies and burnout symptoms: A meta-analytic approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 2014, vol. 45, iss. 1, pp. 44–56. <https://doi.org/10.1037/a0035220>
19. Van Der Maas H. L. J., Dolan C. V., Grasman R. P., Wicherts J. M., Huizenga H. M., Raijmakers M. E. A dynamical model of general intelligence: The positive manifold of intelligence by mutualism. *Psychological Review*, 2006, vol. 113, iss. 4, pp. 842–861. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.113.4.842>
20. Borsboom D., Cramer A. O. Network analysis: An integrative approach to the structure of psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2013, vol. 9, iss. 1, pp. 91–121. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185608>
21. Costantini G., Epskamp S., Borsboom D., Perugini M., Mottus R., Waldorp L., Cramer A. State of the aRt personality research: A tutorial on network analysis of personality data in R. *Journal of Research in Personality*, 2015, vol. 54, pp. 13–29. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.07.003>
22. Dalege J., Borsboom D., Van Harreveld F., Van Den Berg H., Conner M., Van Der Maas H. Toward a formalized account of attitudes: The Causal Attitude Network (CAN) model. *Psychological Review*, 2015, vol. 123, iss. 1, pp. 2–22. <https://doi.org/10.1037/a0039802>
23. Kossakowski J. J., Epskamp S., Kieffer J. M., Van Borkulo C. D., Rhemtulla M., Borsboom D. The applica-



- tion of a network approach to Health-Related Quality of Life (HRQoL): Introducing a new method for assessing HRQoL in healthy adults and cancer patients. *Quality of Life Research*, 2016, vol. 25, iss. 4, pp. 781–792. <https://doi.org/10.1007/s11136-015-1127-z>
24. Vodop'yanova N. E. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnosics of Stress]. St. Petersburg, Piter, 2009. 336 p. (in Russian).
25. Vodop'yanova N. E., Starchenkova E. S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention]. Moscow, Yurait, 2023. 299 p. (in Russian).
26. Isvoranu A.-M., Epskamp S., Waldorp L. *Network Psychometrics with R: A Guide for Behavioral and Social Scientists*. London, Routledge, 2022. 260 p.
27. Fruchterman T. M. J., Reingold E. M. Graph drawing by force-directed placement. *Software: Practice and Experience*, 1991, vol. 21, iss. 11, pp. 1129–1164. <https://doi.org/10.1002/spe.4380211102>
28. Pons P., Latapy M. Computing communities in large networks using random walks. *Journal of Graph Algorithms and Applications*, 2006, vol. 10, no. 2, pp. 191–218. <https://doi.org/10.7155/jgaa.00124>
29. Dijkstra E. W. A note on two problems in connexion with graphs. *Numerische Mathematik*, 1959, vol. 1, iss. 1, pp. 269–271. <https://doi.org/10.1007/BF01386390>

Поступила в редакцию 07.08.2023; одобрена после рецензирования 11.09.2023; принята к публикации 15.09.2023
The article was submitted 07.08.2023; approved after reviewing 11.09.2023; accepted for publication 15.09.2023



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 348–356
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 4 (48), pp. 348–356
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-348-356>, EDN: JNIVOE

Научная статья
УДК 316.62

Характеристики личности современного лидера в представлениях студенческой молодежи



И. В. Арендачук

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития, arend-irina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8378-2284>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена общественным запросом на разработку программ развития молодежного лидерства, а также выраженной потребностью самих лидеров в эффективном саморазвитии с учетом представлений молодежи об их личностных характеристиках. *Цель:* выявление характеристик, значимых для современного молодежного лидера в представлениях студентов в зависимости от их пола и возраста. *Гипотеза:* в представлении девушек важными для молодежного лидера являются нравственные свойства его личности, в представлении юношей – его деловые качества, и по мере взросления студенты все больше ориентированы на деловую направленность своего лидера. *Участники:* студенты ($N = 332$) вузов г. Саратова в возрасте от 18 до 25 лет ($M = 20,4$; $SD = 1,9$), из них 60,2% – девушки. *Методы (инструменты):* анкета для изучения поведенческой активности и личностных свойств молодежных лидеров (И. В. Арендачук, М. А. Кленова, Н. В. Усова), основанная на конструктах теста «Я-лидер» (Е. С. Федоров, О. В. Еремин, в модификации Т. А. Мироновой) и результатов исследования личностных качеств молодежных лидеров (И. М. Филиппов). *Результаты.* Независимо от пола студенты в большей степени ценят в своем лидере поведенческую активность. Для девушек важна направленность лидера на саморазвитие, для юношей – на деловые качества. По мере взросления для девушек эти же качества лидера повышают свою значимость, у юношей с возрастом детерминация представлений о личности лидера его деловыми качествами снижается. *Основные выводы.* Студенты в большей степени ориентированы на поведенческую активность своих лидеров, чем на личностные качества, при этом девушки более требовательны к личности лидера, чем юноши. *Практическая значимость.* Результаты исследования могут быть использованы в психолого-педагогической работе со студенческой молодежью по развитию у нее лидерских качеств, позволяющих проявлять социальную активность, добиваться позитивных изменений в обществе.

Ключевые слова: молодежь, студенты, представления, личность, молодежный лидер, личностные качества лидера

Для цитирования: Арендачук И. В. Характеристики личности современного лидера в представлениях студенческой молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 348–356. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-348-356>, EDN: JNIVOE

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Personality traits of a modern leader as seen by students

I. V. Arendachuk

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Irina V. Arendachuk, arend-irina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8378-2284>

Abstract. The relevance of the research is due to the public demand for the development of youth leadership programs. Additionally, the leaders themselves express the need to take into account the ideas of the youth about their personal characteristics in order to develop effectively. *The objective* of the study is to identify characteristics that are significant for a modern youth leader as seen by students themselves depending on their gender and age. *Hypothesis:* while young women attach more importance to ethic qualities of a youth leader, young men put more value on a leader's professional qualities; and as students grow older, they are more focused on professional traits of their leader. *Participants:* students ($N = 332$) of Saratov universities aged between 18 and 25 ($M = 20.4$; $SD = 1.9$), 60.2% of young women. *Methods (tools):* questionnaire for the analysis of behavior and personal characteristics of youth leaders (I. V. Arendachuk, M. A. Klenova, N. V. Usova), which is based on the constructs of the "I am a leader" test (E. S. Fedorov, O. V. Eremin, in the modification of T. A. Mironova), as well as the results of the research on the personal qualities of youth leaders (I. M. Filippov). *Results.* Regardless of their gender, students put most value on behavioral activity of their leader. For young women, the leader's focus on self-development is important, young men attach importance to professional qualities. As young women grow older, these same qualities of a leader increase in importance; and with age, young men put less value on professional qualities of their leader. *The main conclusions.* Students are more focused on the behavioral activity of their



leaders than on personal qualities, however, young women are more demanding of the personality of the leader than young men. *Practical significance.* The results of the study can be used in psychological and pedagogical work with students to develop their leadership qualities that would allow them to be socially active and create positive changes in society.

Keywords: youth, students, ideas, personality, youth leader, personality traits of a leader

For citation: Arendachuk I. V. Personality traits of a modern leader as seen by students. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 4 (48), pp. 348–356 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-348-356>, EDN: JNIVOE

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Изучение различных аспектов проявления лидерства в молодежной среде не теряет своей актуальности в современных исследованиях. Решение вопросов раскрытия потенциала и расширения возможностей для молодых людей стать эффективными лидерами в своей личной и профессиональной жизни, активными и заинтересованными гражданами, способными решать насущные социальные проблемы, важно по нескольким причинам. Такие лидерские навыки, как умение налаживать эффективное общение и способность к принятию ответственных решений, являются ценными и могут быть применены в широком спектре контекстов. Развивая свой лидерский потенциал, молодые люди учатся работать совместно с другими для решения социально значимых проблем, проявлять свою гражданскую активность и социальную ответственность через участие в жизни молодежных групп и ближайшего окружения. На личностном уровне развитие лидерства помогает им формировать самосознание, эмоциональный интеллект и другие жизненные навыки, ценные для личностного роста и успеха в любой сфере жизнедеятельности, а полученные умения, знания и уверенность – взять на себя руководящую роль и оказывать положительное влияние на свои сообщества. Расширение прав и возможностей может быть преобразующим, позволяя молодежи привносить свежие перспективы и новые идеи в решение стоящих перед обществом задач, а инвестиции в развитие ее лидерства могут раскрыть этот потенциал, способствовать творчеству и инновациям в подходах к социальным, экономическим и экологическим вопросам, а также обеспечить разнообразную и инклюзивную группу лидеров на будущее.

В современных зарубежных исследованиях проблемы молодежного лидерства раскрываются достаточно широко с позиций как практического обучения молодых людей лидерству [1], так и моделирования его когнитивных, мотивационных, аффективных, поведенческих и этических аспектов [2]. Выделяются ключевые компоненты, необходимые для воспитания ли-

деров, – навыки (социальный и эмоциональный интеллект, способность сотрудничать с другими, формулировать свое видение, настойчивость и устремленность), факторы окружающей среды (реальные возможности, позволяющие молодежи практиковать и оттачивать свои лидерские навыки), приверженность действию (способность вдохновлять и мотивировать последователей посредством высоких ожиданий и ролевого моделирования, прокладывать путь к созданию хорошей команды) [3]. При изучении особенностей проявления личностных качеств отмечаются инициативность молодежного лидера, его ответственность, социальные навыки и нацеленность на выполнение задач [4]. Также можно отметить интерес зарубежных исследователей к проблеме лидерства в зависимости от возраста и гендерной принадлежности молодых людей. Анализируются факторы, влияющие на развитие лидерских навыков у молодежи в зависимости от пола [5], гендерные ожидания и стереотипы в области лидерства [6], гендерные особенности устремленности молодых людей к лидерству [7], раскрываются вопросы формирования лидерской идентичности в молодежной среде [8]. В отношении представлений о лидере отмечается, что молодежь рассматривает его как человека, который слышит других, является хорошим образцом для подражания и помогает другим, направлен на сотрудничество и представление групповых интересов [9]. В качестве предмета оценки лидерских качеств учащейся молодежью выделяются готовность к борьбе и постановка целей, умение общаться, групповые навыки, уверенность и надежность, навыки принятия решений и разрешения проблем, ответственность [10].

В отечественных исследованиях, носящих междисциплинарный характер, преобладают работы, раскрывающие вопросы политического лидерства, его социально-психологических аспектов, а также управления на основе лидерского потенциала, изучаются гендерные факторы лидерства и проблема развития лидерских качеств у молодежи. Однако число таких исследований, проведенных за последние 25 лет, невелико (всего, соответственно, 9,3% и 13,5% всех защищенных диссертационных работ) [11].



В то же время анализ современных публикаций по проблеме молодежного лидерства позволил выявить обобщенные характеристики лидеров студенческих групп. Так, изучение индивидуально-типологических особенностей показало, что лидер должен обладать качествами, которые будут эталонными для одноклассников. Детерминантами такого лидерства называются ярко выраженные напористость, активность, энергичность, эмоциональная стабильность и уверенность, а также характеристики сознательности (ответственность, организованность, надежность) и доброжелательности (склонность к сотрудничеству, доброта, отсутствие эгоизма). У лидеров молодежных движений также подчеркивается важность присутствия социальной ответственности, субъективной предпосылкой которой являются сформированность просоциальной направленности личности, ее социальная зрелость и выраженная социальная активность, сложившаяся система ценностей и мотивация достижения [12].

К качествам, которыми должен обладать лидер студенческой группы, можно отнести ответственность, уверенность в себе, умение вдохновлять, веселый нрав, активность, общительность, открытость, умение найти подход к каждому человеку [13]. Эталонным лидером, по мнению студентов, выступает человек, проявляющий дружелюбие, добросовестность, напористость, независимость, чувствительность к нуждам окружающих, способность к аналитическому мышлению, имеющий маскулинную гендерную принадлежность и владеющий широким диапазоном экспрессивных паттернов поведения (брать за руки, обнимать, интенсивно жестикулировать, использовать жесты, чтобы подчеркнуть или усилить сказанное, для описания предметов или выражения отношения к другому, выражать гнев, удивление) [14]. Динамика изменений в проявлении лидерства в процессе обучения в вузе характеризуется выраженностью организаторских способностей, находчивости и умения быстро ориентироваться в ситуации на первом курсе и доминированием социометрических характеристик, определяющих соответствие лидера групповым установкам, на третьем курсе [15].

При изучении представлений российской молодежи о современном лидере отмечается множественность его образов в зависимости от субкультурных, поведенческих и ценностно-нормативных установок. В целом для молодых людей лидерство связано с индивидуальным или групповым успехом без претензии на про-

явление власти и взаимодействие с социальными институтами. Образ лидера сочетает в себе демонстративность, продвинутость, деловую хватку, способность воплощать в жизнь личные и групповые проекты и инициативы, самостоятельность и социальную независимость, способность возглавить молодежное движение [16].

Решение проблемы развития лидерства в студенческой среде в рамках компетентностного подхода предполагает организацию взаимодействия студентов между собой и с другими участниками образовательного процесса, позволяющего приобретать опыт лидерского поведения, развивать лидерские качества личности и формировать навыки лидерского поведения – интеллектуальные (связанные с генерированием идей и решениями по их реализации), организаторские (в форме выраженной ответственности и способности объединять и вести за собой других), исполнительские (способность к длительной и высокоэффективной работе, к самоорганизации деятельности), социально-коммуникативные (способность вести за собой, находить общий язык и разрешать конфликты в групповой работе). К универсальным компетенциям лидера студенческой молодежи относят способность к командной работе, ориентацию на достижения и взаимопомощь, личную и профессиональную эффективность, способность осознавать свой личностный потенциал и сопоставлять его с потенциалом других членов группы, формулировать задачи собственного и группового развития для достижения общих целей, влияние и делегирование, эффективную коммуникацию [17]. Личностная лидерская компетентность представляет собой совокупность компетенций – волевых (целеустремленность, способность преодолевать трудности, ответственность, организованность), мотивационных (направленность на достижения и успех), личностно-интегративных (уважение к другим, коллективизм, честность, сознательность, способность к руководству, активная жизненная позиция) [18, 19].

В ряде исследований отмечается важность гендерных различий в проявлении лидерства. Так, молодые люди в возрасте 17–30 лет отмечают выраженность у лидеров-мужчин таких характеристик, как постоянство, властность, рисковость, способность использовать наглядные модели, четко формулировать задачи и добиваться их выполнения, оперативно решать простые задачи, склонность к авторитарическому стилю руководства. Для женщин больше характерны ориентированность на задачу при выраженном



внимании к членам команды, направленность на совместное обсуждение при принятии решений, подчеркнутость неформальных отношений. Несмотря на активное использование бюрократической системы, они стремятся к созданию благоприятного психологического климата в коллективе и пользуются властными полномочиями в крайних случаях. Подчеркивается, что женское лидерство носит ситуативный характер и при необходимости приобретает черты чрезмерной авторитарности, проявляющейся в жесткой иерархии и дисциплине, в формальном фиксировании обязательств и полномочий в ущерб направленности на решение задач [20]. Изучение лидерства в студенческих группах показывает, что оно не связано жестко с уровнем организации группы, но определяется гендерной принадлежностью лидеров. Отмечается, что в отношении социальной ответственности лидеры-юноши определяют ее более дифференцированно, в то время как девушки-лидеры проявляют большую направленность на себя в принятии позиции ответственного лица. Проявляя лидерство, девушки более оптимистичны в отношении жизнедеятельности группы, склонны к парциально деловому и эмоционально-коммуникативному типу лидерства, а юноши отличаются более критичным подходом и ориентированностью на абсолютный тип лидерства. Также отмечается, что вне зависимости от пола среди студенческих лидеров доминирует андрогинный тип гендерной идентичности [21].

Обобщение результатов теоретического исследования показывает, что несмотря на достаточно выраженный интерес исследователей к проблеме молодежного лидерства и его гендерных аспектов, она еще недостаточно полно изучена с позиции молодых людей, включенных в групповые отношения, но не претендующих на лидерство в контексте их представления о своих лидерах и требований к их личностным качествам.

Цель исследования: выявить в представлениях студентов в зависимости от их пола и возраста личностные характеристики, значимые для современного молодежного лидера.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что для молодежного лидера в представлении девушек-студенток наиболее важными являются нравственные свойства его личности, а в представлении юношей – его деловые качества, при этом чем старше представители студенчества, тем в большей степени они предпочитают наличие деловой направленности у своего лидера.

Материалы

Участники. Выборка исследования составила 332 человека, из которых 200 девушек (возраст $20,21 \pm 1,98$ года) и 132 юноши (возраст $20,63 \pm 1,76$ года). Все участники – студенты вузов г. Саратова (СГУ имени Н. Г. Чернышевского, СГТУ имени Гагарина Ю. А., Саратовской государственной юридической академии).

Методики. Представление студентов о личностных качествах молодежных лидеров изучалось посредством анкеты (И. В. Арендачук, М. А. Кленова, Н. В. Усова) [22], построенной по принципу интервальных шкал с размерностью в 5 пунктов в соответствии со шкалой Лайкерта. Содержательно шкалы анкеты составлены на основе конструкторов теста «Я-лидер» (Е. С. Федоров, О. В. Еремин, в модификации Т. А. Мироновой) [23] и результатов социологического исследования личностных качеств молодежных лидеров [24]. Анкета содержала два раздела, позволяющих изучить характеристики молодежных лидеров по двум параметрам – поведенческой активности (27 шкал, сгруппированных в 9 объединенных характеристик – самоуправление, осознанная целенаправленность, умение решать проблемы, нестандартность в решении задач, влияние на окружающих, ориентация на сотрудничество, опора на свои организаторские способности, направленность на успех, поддержание лидерского имиджа) и личностных качеств (10 шкал – профессионализм, компетентность и стремление к самообразованию, уравновешенность и самообладание, трудолюбие и работоспособность, сострадательность, милосердие и терпение, способность понять и принять чужую точку зрения, видеть и переоценивать свои недостатки, делиться властью и полномочиями, умение противостоять давлению, отстаивать свою позицию в интересах коллектива, восприимчивость к нововведениям, предприимчивость, умение рискнуть во имя полезной цели).

Студенческой молодежи предлагалось оценить по заданным шкалам одного-двух сверстников из своего окружения с активной жизненной позицией, проявляющих лидерство при решении групповых задач или выполнении совместных дел.

Методы анализа данных. Использовались следующие методы: 1) описательная статистика – рассчитывались средние значения (М) и стандартные отклонения (SD); 2) сравнительный анализ для независимых выборок по U-критерию Манна – Уитни; 3) факторный анализ (нормали-



зованный varimax, метод главных компонент); 4) множественный регрессионный анализ методом пошагового включения независимых переменных.

Дизайн исследования. Исследование проводилось в дистанционном формате с использованием онлайн-сервиса Google Forms. Эмпирические данные фиксировались в сводных таблицах программы Microsoft Excel. Статистические процедуры выполнялись с помощью программного пакета Statistica 13.0. Участники исследования были осведомлены о цели исследования, о характере использования полученных результатов и принимали участие в нем анонимно и добровольно.

Результаты и их обсуждение

Сравнительный анализ представления студентов, девушек и юношей, о поведенческой активности и личностных качествах молодежного лидера показал, что девушки оценивают изученные характеристики выше, чем юноши (все значения U-критерия Манна – Уитни оказались в зоне достоверных различий), за исключением направленности лидеров на поддержание своего имиджа и умения противостоять давлению, отстаивать свою позицию в интересах коллектива, где различий между группами по полу выявлено не было (табл. 1).

В результате факторного анализа после нормализованного varimax-вращения в обеих группах было выявлено по два фактора с наибольшими показателями объясненной дисперсии (количество извлекаемых факторов определялось с помощью графика собственных значений факторов «Scree plot» по критерию отсеивания Р. Кеттела) (см. табл. 1). Так, в группе девушек общий процент дисперсии, объясняемый двумя выделенными факторами, составила 53,79%, в группе юношей – 54,48%. Примечательно, что в обеих группах факторы оказались схожи как по структуре, так и по выраженности факторных нагрузок. В первом факторе (в группе девушек 28,74% и в группе юношей 30,08% дисперсии) сгруппировались характеристики лидеров, отражающие их поведенческую активность, во втором факторе (25,05% и 24,40% дисперсии соответственно) – связанные с личностными качествами.

Содержательное сравнение выделенных факторов показало, что вне зависимости от

пола студенческая молодежь в большей степени предпочитает видеть в качестве лидеров сверстников, отличающихся высокой поведенческой активностью, чем обладающих конкретными личностными качествами (средневзвешенные факторные нагрузки параметров первого фактора выше факторных нагрузок параметров второго). При этом девушки полагают, что такие нравственные качества личности, как сострадательность, милосердие, терпимость, менее значимы для лидера, чем его уравновешенность, самообладание, критическое отношение к своим недостаткам (как результат самосовершенствования личности), а также прагматическая направленность, связанная с проявлением таких качеств личности, как предприимчивость и готовность к риску для достижения цели, умение противостоять давлению при отстаивании интересов коллектива. Юноши в меньшей степени придают значение таким личностным качествам лидера, как его профессионализм, компетентность и стремление к самообразованию, а также способность к делегированию полномочий. Для них более значимыми являются такие качества лидера, как уравновешенность и самообладание, а также его деловая направленность, выраженная в работоспособности, трудолюбии и восприимчивости к нововведениям.

Для выявления характеристик современного лидера, детерминированных возрастными особенностями студентов, был проведен регрессионный анализ, где зависимой переменной (откликом) выступил возраст девушек и юношей, а в качестве независимых переменных (предикторов) рассматривались личностные свойства лидера и проявления лидерского поведения (табл. 2).

Согласно полученным данным, девушки-студентки по мере взросления все больше ценят в молодежном лидере способность видеть и переоценивать свои недостатки (т. е. направленность на совершенствование своей личности), его уравновешенность и самообладание, а вот умение решать проблемы становится для них все менее значимым. Возрастные изменения в представлениях о лидере в группе юношей-студентов детерминированы деловыми качествами личности лидера – его осознанной целенаправленностью, способностью к нововведениям и знанием правил организаторской работы, значимость которых снижается в более старшем возрасте.



Таблица 1 / Table 1

Выраженность личностных характеристик молодежных лидеров в представлении юношей ($n = 132$) и девушек ($n = 200$)
Manifestation of personality traits of youth leaders as seen by young men ($n = 132$) and young women ($n = 200$)

Характеристики лидера	Степень выраженности ($M \pm SD$)		U	Девушки ($n = 200$)		Юноши ($n = 132$)	
	девушки	юноши		фактор 1	фактор 2	фактор 1	фактор 2
Поведенческая активность лидера (общий уровень)	$3,54 \pm 0,69$	$3,26 \pm 0,72$	10023,5***	0,965	0,242	0,903	0,421
Самоуправление	$3,94 \pm 0,91$	$3,67 \pm 0,93$	11020,0**	0,851	0,171	0,753	0,461
Осознанная целенаправленность	$4,10 \pm 0,88$	$3,69 \pm 0,93$	9855,5***	0,871	0,193	0,801	0,352
Умение решать проблемы	$3,98 \pm 0,93$	$3,64 \pm 0,96$	10456,5***	0,894	0,158	0,801	0,410
Нестандартность в решении задач	$3,90 \pm 0,88$	$3,62 \pm 0,98$	11060,5**	0,801	0,185	0,681	0,278
Влияние на окружающих	$3,95 \pm 0,86$	$3,73 \pm 0,91$	11297,5**	0,847	0,177	0,828	0,295
Ориентация на сотрудничество	$4,04 \pm 0,88$	$3,63 \pm 0,98$	9983,5***	0,895	0,229	0,734	0,407
Опора на свои организаторские способности	$4,01 \pm 0,79$	$3,69 \pm 0,90$	10502,5**	0,877	0,274	0,810	0,377
Направленность на успех	$3,95 \pm 0,83$	$3,64 \pm 0,91$	10643,0***	0,797	0,347	0,833	0,322
Поддержание лидерского имиджа	$3,77 \pm 0,89$	$3,62 \pm 0,96$	12026,0	0,722	0,226	0,738	0,284
Личностные качества:							
Профессионализм и компетентность, стремление к самообразованию	$4,29 \pm 0,86$	$3,96 \pm 1,06$	11051,0**	0,519	0,607	0,372	0,576
Уравновешенность, самообладание	$4,21 \pm 0,96$	$3,93 \pm 0,97$	10999,5**	0,398	0,682	0,210	0,803
Трудолюбие, работоспособность	$4,35 \pm 0,85$	$4,00 \pm 0,93$	10285,0***	0,439	0,660	0,216	0,762
Сострадание, милосердие и терпение	$4,11 \pm 1,04$	$3,87 \pm 0,95$	11126,0**	0,312	0,587	0,237	0,719
Способность понять и принять чужую точку зрения	$4,18 \pm 0,96$	$3,89 \pm 0,99$	10929,0**	0,333	0,672	0,322	0,732
Способность видеть и переоценивать свои недостатки	$3,98 \pm 1,06$	$3,70 \pm 1,08$	11310,0*	0,013	0,700	0,293	0,742
Способность делиться властью и полномочиями	$3,81 \pm 1,08$	$3,53 \pm 1,13$	11474,5*	0,059	0,655	0,174	0,577
Умение противостоять давлению, отстаивать свою позицию в интересах коллектива	$4,26 \pm 0,88$	$4,05 \pm 1,07$	12064,0	0,456	0,682	0,341	0,635
Способность к нововведениям	$4,31 \pm 0,85$	$3,92 \pm 0,98$	10190,0***	0,462	0,672	0,211	0,753
Предприимчивость, умение рискнуть во имя полезной цели	$4,27 \pm 0,87$	$3,96 \pm 0,98$	10950,5**	0,409	0,715	0,394	0,704

Примечание. U – критерий Манна – Уитни; Уровни значимости: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Note. U is the Mann–Whitney criterion. Significance levels: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.



Таблица 2 / Table 2

Значимые личностные характеристики молодежных лидеров в представлении девушек и юношей в зависимости от возраста (результаты регрессионного анализа)
Significant personal characteristics of youth leaders as viewed by young girls and men depending on their age (regression analysis results)

Личностные характеристики		Компоненты регрессионной модели		
		β	b	t
Девушки	способность видеть и переоценивать свои недостатки	0,248	0,463	3,274***
	умение решать проблемы	-0,199	-0,424	-2,443*
	уравновешенность, самообладание	0,232	0,479	2,398*
	$R = 0,608; R^2 = 0,369; F = 5,05^{***}$			
Юноши	осознанная целенаправленность	-0,229	-0,122	-2,235*
	способность к нововведениям	-0,158	-0,083	-2,104*
	знание правил организаторской работы	-0,206	-0,107	-2,063*
	$R = 0,561; R^2 = 0,314; F = 1,91^{***}$			

Примечание. β – стандартизованный коэффициент регрессии; b – оценка параметров модели; t – критерий Стьюдента (вклад предиктора в оценку отклика); R – коэффициент регрессии; R^2 – коэффициент детерминации; F – критерий Фишера; уровни значимости: * – $p < 0,05$; *** – $p < 0,001$.

Note. β – standardized regression coefficient; b – estimation of model parameters; t – Student's criterion (the contribution of the predictor to the response assessment); R – regression coefficient; R^2 – determination coefficient; F – Fisher criterion; significance levels: * – $p < 0,05$; *** – $p < 0,001$.

Результаты представленного исследования соотносятся с некоторыми более ранними исследованиями других авторов по данной тематике. Так, Л. Шеппард показал, что студенты бакалавриата одинаково оценивали важность различных предпочтений в отношении работы и жизненных характеристик, хотя участники-мужчины подчеркивали важность предпочтений в отношении деловых качеств и рабочих характеристик, а участники-женщины – в отношении жизненных качеств [25].

Заключение

Новизна проведенного исследования связана с изучением представлений студентов о молодежном лидере в контексте их половых и возрастных особенностей. Обобщение полученных в ходе исследования результатов позволило выявить некоторые тенденции:

- студенты в большей степени ориентированы на поведенческую активность своих лидеров, чем на личностные качества, при этом девушки более требовательны к личности лидера, чем юноши;

- независимо от пола и возраста одним из детерминирующих систему представлений студентов о личностных качествах лидера выступают его уравновешенность и самообладание;

- для девушек более важной в личности лидера является его прагматическая направлен-

ность, значимость которой снижается по мере взросления, и его способность к саморазвитию, сохраняющая значимость для студенток независимо от их возраста;

- представления о личностных качествах лидера у юношей в большей степени детерминированы деловыми качествами лидера и его направленностью на их проявление в своей деятельности, однако их значимость снижается по мере взросления студентов.

Результаты исследования могут стать основой для корректировки и создания программ практической работы со студенческой молодежью по воспитанию лидеров, ориентированных на развитие у них способности к проявлению поведенческой активности с учетом специфики молодежных групп по полу и возрасту в плане различий в представлении о личностных качествах лидеров у девушек и юношей. Полученные в ходе исследования данные могут быть полезны и для самих молодежных лидеров в работе над улучшением собственных лидерских качеств и навыков, укреплением доверия со стороны молодых людей, с которыми они взаимодействуют.

Перспективными для дальнейшего изучения могут стать исследования гендерных аспектов молодежного лидерства, которые позволят помочь:

- выявить гендерные предубеждения в отношении возможности лидерства для молодых людей и разработать рекомендации по их устранению;



– определить личностные характеристики, которые наиболее ценятся в молодежных лидерах женского и мужского пола и могут быть использованы для разработки лучших образцов для подражания;

– разработать программы, эффективные в развитии лидерских навыков и стилей лидерства в молодежных группах, адаптированные к разным полам.

Библиографический список

1. Klau M. Exploring youth leadership in theory and practice // *New Directions for Youth Development*. 2006. Vol. 2006, iss. 109. P. 57–87. <https://doi.org/10.1002/yd.155>
2. Sherif V. Modeling Youth Leadership: An Integration of Personality Development Theories and Ethics // *Journal of Leadership Education*. 2019. Vol. 18, iss. 2. <https://doi.org/10.12806/V18/I2/T2>. URL: https://journalofleadershiped.org/wp-content/uploads/2019/04/18_2_sherif.pdf (дата обращения: 15.07.2023).
3. Redmond S., Dolan P. Towards a conceptual model of youth leadership development // *Child & Family Social Work*. 2016. Vol. 21, iss. 3. P. 261–271. <https://doi.org/10.1111/cfs.12146>
4. Yildirim A. Leadership qualities of youth // *Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences*. 2018. Vol. 15. P. 20–31. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2018-15-20-31>
5. Yildirim A. The analysis of youth leadership traits in terms of gender // *Science and Education a New Dimension*. 2019. Vol. 76, iss. 187. P. 7–10. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-01>
6. Minelgaite I., Edvardsson I., Zydzianaite V., Vaiman V. Cross-Cultural Leadership: Expectations on Gendered Leader's Behavior // *SAGE Open*. 2015. Vol. 5, iss. 2. <https://doi.org/10.1177/2158244015579727>. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/2158244015579727> (дата обращения: 15.07.2023).
7. Wolniak G. C., Chen-Bendle E. C., Tackett J. L. Exploring gender differences in leadership aspirations: A four-year longitudinal study of college students from adverse backgrounds // *AERA Open*. 2023. Vol. 9. <https://doi.org/10.1177/23328584231183665>. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/23328584231183665> (дата обращения: 15.07.2023).
8. Dustin K. G., Lori L. M. Leaders' perspectives: Identity in the context of leadership // *Journal of Leadership Education*. 2021. Vol. 20, iss. 1. P. 62–78. <https://doi.org/10.12806/V20/I1/R5>
9. Benitez B. E. Studies in youth leadership development. Henderson : Freed – Hardeman University, 2017. 22 p.
10. Cansoy R., Turan S. The Youth leadership qualities scale: Reliability and validity study // *Turkish Journal of Education*. 2016. Vol. 1, iss. 1. P. 18–38.
11. Васильева Е. В., Трегубов В. Н. Анализ диссертационных работ по лидерству // *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*. 2021. Т. 29, № 1. С. 113–119. <http://dx.doi.org/10.32687/0869-866X-2021-29-1-113-119>
12. Вержибок Г. В. Социально-психологические контексты лидерства у студентов // *Наука. Мысль: электронный периодический журнал*. 2014. Т. 4, № 12. С. 9–12. EDN: WWWCOW
13. Никулина И. В. Формирование лидерских качеств у студентов // *Самарский научный вестник*. 2016. Т. 5, № 4 (17). С. 206–211. EDN: XBSZQV
14. Селезнёва Е. В., Долотова О. Б. Представления студентов о качествах и поведении лидера // *Акмеология*. 2016. № 4 (60). С. 106–114. EDN: XIOVKD
15. Науменко М. В., Рогова Е. Е. Особенности взаимосвязи функционального лидерства со степенью выраженности лидерских способностей членов учебных групп различного уровня развития // *Науковедение*. 2013. № 3 (16). С. 94. EDN: QZXYYN
16. Бурцев С. А. Лидерство в молодежной среде: образно-символическое измерение // *Гуманитарий Юга России*. 2018. № 5. С. 53–62. <http://dx.doi.org/10.23683/2227-8656.2018.5.4>
17. Щетинина Д. П., Зинченко С. С. Формирование компетенции «лидерство» в вузах // *Российский психологический журнал*. 2016. Т. 13, № 4. С. 269–283. <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.4.16>
18. Дубро Ю. С. Содержание и структура лидерской компетентности старшеклассников // *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 15. С. 160–163. EDN: UGBTAN
19. Ленаев Р. О. Диагностический инструментальный эффективности процесса формирования лидерской позиции у студентов средних профессиональных учебных заведений // *Вестник Костромского государственного университета им. Н. Ф. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2015. Т. 21, № 1. С. 115–118. EDN: TQKTVT
20. Титова М. М. Гендерные аспекты лидерства: сравнительный анализ на основе поведенческих и ситуационных подходов // *Экономика и менеджмент инновационных технологий*. 2014. № 2. URL: <https://ekonomika.snauka.ru/2014/02/3811> (дата обращения: 15.07.2023).
21. Логвинов И. Н. Гендерная психология лидерства: современные исследования и тенденции // *Научный журнал КубГАУ*. 2014. № 97. С. 1367–1376. EDN: SDCEKH
22. Арендачук И. В., Кленова М. А., Усова Н. В. Социальная активность молодежных лидеров в представлениях молодежи разных поколений // *Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. 2022. Т. 32, вып. 4. С. 367–376. <http://dx.doi.org/10.35634/2412-9550-2022-32-4-367-376>
23. Парафиянович Т. А., Астрейко Л. Г. Социально-педагогическое и психологическое сопровождение личностно-профессионального становления обучающихся. Минск : МГВРК, 2013. 149 с.
24. Филиппов И. М. Формирование качеств молодежного политического лидера в социально-коммуникативном пространстве // *Коммуникология*. 2018. Т. 6, № 3. С. 130–139. <http://doi.org/10.21453/2311-3065-2018-6-3-130-139>



25. Sheppard L. Gender differences in leadership aspirations and job and life attribute preferences among U. S. undergraduate students // *Sex Roles*. 2018. Vol. 79, iss. 4. P. 565–577. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0890-4>

References

1. Klau M. Exploring youth leadership in theory and practice. *New Directions for Youth Development*, 2006, vol. 2006, iss. 109, pp. 57–87. <https://doi.org/10.1002/yn.155>
2. Sherif V. Modeling youth leadership: An integration of personality development theories and ethics. *Journal of Leadership Education*, 2019, vol. 18, iss. 2, pp. 1–15. <https://doi.org/10.12806/V18/I2/T2>. Available at: https://journalofleadershiped.org/wp-content/uploads/2019/04/18_2_sherif.pdf (accessed July 15, 2023).
3. Redmond S., Dolan P. Towards a conceptual model of youth leadership development. *Child & Family Social Work*, 2016, vol. 21, iss. 3, pp. 261–271. <https://doi.org/10.1111/cfs.12146>
4. Yildirim A. Leadership qualities of youth. *Cherkasy University Bulletin: Pedagogical Sciences*, 2018, vol. 15, pp. 20–31. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2018-15-20-31>
5. Yildirim A. The analysis of youth leadership traits in terms of gender. *Science and Education a New Dimension*, 2019, vol. 76, iss. 187, pp. 7–10. <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-01>
6. Minelgaite I., Edvardsson I., Zydziunaite V., Vaiman V. Cross-Cultural Leadership: Expectations on Gendered Leader's Behavior. *SAGE Open*, 2015, vol. 5, iss. 2, pp. 1–8. <https://doi.org/10.1177/2158244015579727>. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/2158244015579727> (accessed July 15, 2023).
7. Wolniak G. C., Chen-Bendle E. C., Tackett J. L. Exploring gender differences in leadership aspirations: A four-year longitudinal study of college students from adverse backgrounds. *AERA Open*, 2023, vol. 9. <https://doi.org/10.1177/23328584231183665>. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/23328584231183665> (accessed July 15, 2023).
8. Dustin K. G., Lori L. M. Leaders' perspectives: Identity in the context of leadership. *Journal of Leadership Education*, 2021, vol. 20, iss. 1, pp. 62–78. <https://doi.org/10.12806/V20/I1/R5>
9. Benitez B. E. *Studies in Youth Leadership Development*. Henderson, Freed – Hardeman University, 2017. 22 p.
10. Cansoy R., Turan S. The Youth leadership qualities scale: Reliability and validity study. *Turkish Journal of Education*, 2016, vol. 1, iss. 1, pp. 18–38.
11. Vasilieva E. V., Tregubov V. N. The analysis of dissertations on leadership. *Problems of social hygiene, health care and the history of medicine*, 2021, vol. 29, iss. 1, pp. 113–119 (in Russian). <http://dx.doi.org/10.32687/0869-866X-2021-29-1-113-119>
12. Vergibok G. V. The social and psychological contexts of leadership in students. *A Science. Thought: Electronic Periodic Magazine*, 2014, vol. 4, no. 12, pp. 9–12 (in Russian). EDN: WWWC0H
13. Nikulina I. V. Formation of leadership qualities in students. *Samara Journal of Science*, 2016, vol. 5, no. 4 (17), pp. 206–211 (in Russian). EDN: XBSZQV
14. Selezneva E. V., Dolotova O. B. Students' insights into qualities and behavior of a leader. *Acmeology*, 2016, no. 4, pp. 106–114 (in Russian). EDN: XIOVKD
15. Naumenko M. V. Features of interrelation of functional leadership with degree of expressiveness of leader abilities of members of educational groups of a various level of development. *Naukovedenie*, 2013, no. 3 (16), pp. 94 (in Russian). EDN: QZXYHH
16. Burtsev S. A. Leadership in the youth circles: Figurative and symbolic dimension. *Humanities of the South of Russia*, 2018, vol. 7, no. 5, pp. 53–62 (in Russian). <http://dx.doi.org/10.23683/2227-8656.2018.5.4>
17. Shchetinina D. P., Zinchenko S. S. Forming "leadership" competency in institutes of higher education. *Russian Psychological Journal*, 2016, vol. 13, no. 4, pp. 269–283 (in Russian). <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.4.16>
18. Dubro Y. S. The content and structure of the leadership competence of high school students. *Theory and practice of social development*, 2015, no. 15, pp. 160–163 (in Russian). EDN: UGBTAN
19. Lepayev R. O. Diagnostic tools for monitoring the effectiveness of the process of formation of leadership among students of secondary vocational schools. *Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Ser. Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2015, vol. 21, no. 1, pp. 115–118 (in Russian). EDN: TQKTBT
20. Titova M. M. Gender aspects of leadership: Comparative analysis, based on behavioral and situational approaches. *Economics and Innovations Management*, 2014, no. 2 (in Russian). Available at: <https://ekonomika.snauka.ru/en/2014/02/3811> (accessed July 15, 2023)
21. Logvinov I. N. Gender psychology of leadership: Current research and trends. *Scientific Journal of KubSAU*, 2014, no. 97, pp. 1367–1376 (in Russian). EDN: SDCEKH
22. Arendachuk I. V., Klenova M. A., Usova N. V. Social activity of youth leaders in the ideas of youth of different generations. *Bulletin of the Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2022, vol. 32, iss. 4, pp. 367–376 (in Russian). <http://dx.doi.org/10.35634/2412-9550-2022-32-4-367-376>
23. Parafiyonovich T. A., Astreiko L. G. *Social'no-pedagogicheskoe i psikhologicheskoe soprovozhdenie lichnostno-professional'nogo stanovleniya obuchayushhikhsya* [Socio-Pedagogical and Psychological Support of Personal and Professional Development of Students]. Minsk, MGV RK Publ., 2013. 149 p. (in Russian).
24. Filippov I. M. The development of the competences of youth political leaders in social and communicative space. *Communicology*, 2018, vol. 6, no. 3, pp. 130–139 (in Russian). <https://doi.org/10.21453/2311-3065-2018-6-3-130-139>
25. Sheppard L. Gender differences in leadership aspirations and job and life attribute preferences among U. S. undergraduate students. *Sex Roles*, 2018, vol. 79, iss. 4, pp. 565–577. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0890-4>

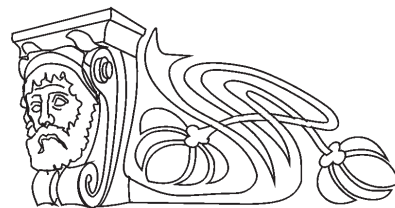
Поступила в редакцию 12.08.2023; одобрена после рецензирования 05.09.2023; принята к публикации 15.09.2023
The article was submitted 12.08.2023; approved after reviewing 05.09.2023; accepted for publication 15.09.2023



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 357–372
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 4 (48), pp. 357–372
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-357-372>, EDN: HBFGAQ

Научная статья
УДК 159.99

Особенности личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов



К. Д. Каткало

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Россия, 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19

Каткало Ксения Дмитриевна, аспирант, ассистент базовой кафедры «Коррекционная педагогика и психология», k.d.katkalo@urfu.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-8934-9473>

Аннотация. Актуальность исследования определяется возрастающей ролью специалиста профессии «педагог-психолог» в образовательном процессе и необходимостью соответствия личности педагога-психолога современным требованиям системы образования. **Цель:** исследование типов и психологических предикторов личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов. **Гипотеза:** наличие характерных типов личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов, предикторами которых выступают параметры мотивационно-смысловой сферы, инструментально-стилевые характеристики личности, а также показатели саморегуляции и эмоциональной стабильности. **Участники:** педагоги-психологи (N = 164) образовательных учреждений г. Екатеринбурга и Свердловской области, из них 150 женщины и 14 – мужчины; возраст от 25 до 60 лет; 32,4% – стаж более 10 лет, 23,2% – от 5 до 10 лет, 44,4% – менее 5 лет. **Методы (инструменты):** для выявления особенностей самореализации педагогов-психологов применен многомерный опросник самореализации личности (С. И. Кудинов); для фиксации параметров мотивационно-смысловой сферы – «Тест смысложизненных ориентаций» (Д. А. Леонтьев); изучение инструментально-стилевых характеристик и показателей эмоциональной стабильности осуществлено посредством теста жизнестойкости (Е. Н. Осин, Е. И. Рассказова) и опросника волевого самоконтроля (А. Г. Зверков, Е. В. Эйдеман); для оценки параметров профессионального развития применена методика исследования профессиональной идентичности (Л. Б. Шнейдер). Оценка успешности личностно-профессиональной самореализации осуществлена посредством шкалы удовлетворённости жизнью (Е. Dinner, адаптация Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина) и методики диагностики субъективного благополучия личности (Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова). **Результаты:** выделены характерные типы личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов, различающиеся особенностями выраженности ее структурных компонентов («позитивный», «негативный», «мнимый» и «перспективный»). Построены эмпирически подтвержденные модели взаимосвязи психологических характеристик и типов личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов по трем общим факторам – «осознанность жизни», «активная жизненная позиция» и «кризис профессионального развития». Выявлены предикторы личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов. **Основные выводы:** уточнены особенности личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов как субъектов образовательных отношений, определена роль личностных характеристик (мотивационно-смысловых, инструментально-стилевых, эмоциональных, ресурсных) в достижении личностно-профессиональной самореализации, лежащей в основе субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью педагогов-психологов в условиях современных трансформаций в системе образования. Результаты исследования могут быть использованы в целях разработки программ личностно-профессионального развития, профилактики кризисов профессионального развития, психологического сопровождения специалистов профессии «педагог-психолог» на разных этапах профессионального пути и личностного роста и других важных прикладных аспектов.

Ключевые слова: личностно-профессиональная самореализация, тип самореализации, предикторы самореализации, педагог-психолог, профессиональное развитие, личностный рост, сопряжении личности и профессии

Благодарности и финансирование. Автор выражает признательность научному руководителю, кандидату психологических наук, доценту, заведующей кафедрой педагогики и психологии образования Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина Анне Александровне Печёркиной.

Для цитирования: Каткало К. Д. Особенности личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 357–372. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-357-372>, EDN: HBFGAQ

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Features of personal and professional self-realization of teaching and learning psychologists

K. D. Katkalo

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, 19 Mira St., Yekaterinburg 620002, Russia

Ksenia D. Katkalo, k.d.katkalo@urfu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8934-9473>

© Каткало К. Д., 2023



Abstract. The *relevance* of the research is determined by the increasing role of a teaching and learning psychologist in the educational process, as well as the need for a teaching and learning psychologist to meet the requirements of the modern education system. The *purpose* of the research is to study the types of personal and professional self-realization of teaching and learning psychologists, as well as the psychological predictors of such self-realization. The article puts forward the *hypothesis* that there are characteristic types of personal and professional self-realization of teaching and learning psychologists, whose predictors are the parameters of the motivational and semantic sphere, and instrumental and stylistic characteristics of the personality, as well as indicators of self-regulation and emotional stability. *Participants:* teaching and learning psychologists (N=164) of educational institutions in Yekaterinburg and the Sverdlovsk region, including women (N = 150) and men (N = 14), aged 25 to 60 years; 32.4% have job experience of more than 10 years, 23.2% – from 5 to 10 years, 44.4% – less than 5 years. *Methods (tools):* Multidimensional Questionnaire of Personality Self-realization (S. I. Kudinov) was used to identify the features of self-realization of teaching and learning psychologists, Life Orientations Test (D. A. Leontiev) was used to identify the parameters of the motivational and semantic sphere, Resilience Test (E. N. Osin, E. I. Rasskazova) and Questionnaire of Volitional Self-control (A. G. Zverkov, E. V. Eidman) were used to study instrumental and stylistic characteristics and indicators of emotional stability, the technique of professional identity analysis (L. B. Schneider) was used to assess the parameters of professional development. Life Satisfaction Scale (E. Dinner adapted by D. A. Leontiev, E. N. Osin) and diagnostic methods of subjective well-being of the individual (R. M. Shamionov, T. V. Beskova) were used to assess the success of personal and professional self-realization. *Results:* the research has identified the characteristic types of personal and professional self-realization of teaching and learning psychologists differing in the degrees of manifestation of its structural components: “positive”, “negative”, “imaginary” and “prospective”. Based on the three general factors: “life awareness”, “active life position” and “crisis of professional development”, the author has suggested the empirically confirmed models of how psychological characteristics and types of personal and professional self-realization of teaching and learning psychologists are interrelated. The article also describes the predictors of personal and professional self-realization of teaching and learning psychologists. *Main conclusions:* the article has clarified the features of personal and professional self-realization of teaching and learning psychologists as subjects of educational relations; additionally, the study has identified the role of personal characteristics (motivational-semantic, instrumental-stylistic, emotional, resource) in achieving personal and professional self-realization, when the latter is the foundation of the subjective well-being and life satisfaction of teaching and learning psychologists in the conditions of modern transformations in the education system. The results of the study can be used to develop programs for personal and professional development, prevention of crises of professional development, psychological support of teaching and learning psychologist at different stages of their professional paths and personal growth.

Keywords: personal and professional self-realization, type of self-realization, predictors of self-realization, teaching and learning psychologist, professional development, personal growth, interrelation of personality and profession

Acknowledgements and funding. The author expresses her gratitude to the scientific supervisor, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Anna Alexandrovna Pecherikina.

For citation: Katkalo K. D. Features of personal and professional self-realization of teaching and learning psychologists. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 4 (48), pp. 357–372 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-357-372>, EDN: HBFQAQ

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Проблема психологического сопровождения участников образовательного процесса является одной из центральных тем, вызывающих научный интерес большого числа как отечественных, так и зарубежных исследователей в течение последних десятилетий. В условиях, сопровождаемых реформированием системы образования в РФ, инновациями в образовательном процессе, развитием педагогических технологий, активным внедрением психологических служб в структуру образовательных организаций, данная тема приобретает особую актуальность.

Приоритетной задачей государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» является обеспечение возможности для профессионального развития педагогических работников на протяжении всей профессиональной деятельности. Особую значимость в современных условиях приобретает профессия педагога-психолога как специалиста, выполняющего координирующую роль в процессе

психолого-педагогической поддержки всех участников образовательного процесса, что во многом определяет социально-психологический климат и благополучие образовательной среды. Следовательно, остро встают вопросы становления и развития личности самого специалиста педагога-психолога в его профессиональной деятельности, поскольку эти особенности могут накладывать существенный отпечаток на эффективность психолого-педагогической деятельности в целом, а также на благополучие личности как самого специалиста – педагога-психолога, – так и всех участников образовательного процесса – учеников, их родителей, педагогов. В этой связи основополагающим, на наш взгляд, является представление о личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога как интегральной характеристике сопряжения требований профессии и личностных качеств специалиста, лежащей в основе субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью специалистов профессии «педагог-психолог».



В научной литературе достаточно широко представлены работы, субъектом самореализации в которых выступают участники образовательного процесса – педагогические кадры [1–5] и обучающиеся [6]. Однако исследования, посвященные самореализации педагогов-психологов, представлены фрагментарно и затрагивают такие аспекты, как психологические особенности самореализации личности педагога-психолога [7, 8], ценностно-смысловые характеристики профессиональной самореализации личности педагога-психолога [9], связь профессиональной идентичности с самореализацией педагогов-психологов [10]. В зарубежной литературе особое внимание уделяется эмоциональной саморегуляции как фактору самореализации школьных психологов [11, 12]. Таким образом, исследования, посвященные личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов как полноценных субъектов образовательного процесса, являются недостаточно разработанными, очевидным становится необходимость проведения эмпирических исследований с целью уточнения и конкретизации особенностей данного феномена.

Теоретическое обоснование понятия «личностно-профессиональная самореализация педагога-психолога»

К настоящему времени благодаря трудам отечественных исследователей сформировались представления о самореализации – профессиональной [13–19], творческой [20, 21], личностной [22, 23] и других ее видах.

Однако большинством исследователей проблемы профессионального становления и самореализации человека в профессии отмечается, что основополагающей в данном процессе является личность самого специалиста [1, 2, 24]. Способность эффективно осуществлять профессиональную деятельность зависит от определенного набора личностных качеств.

Личностное развитие как аспект личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога предполагает приобретение положительно значимых качеств – социальной перцепции, навыков саморегуляции, стремления к саморазвитию, индивидуального стиля деятельности – как в результате внутренней работы, так и под действием факторов внешней среды.

Профессиональный аспект самореализации состоит в реализации в деятельности значимых личностных качеств и способностей, приобретении профессионально важных характеристик (компетентности, субъектности,

профессиональной идентичности, рефлексивности, профессиональной зрелости) и способностей – педагогических, гностических, проективных, конструктивных, коммуникативных, организаторских.

На основании положения о сопряженности личностного и профессионального становления [25–27], а также трудов исследователей самореализации в рамках системного [3] и личностно-развивающего [1] подходов нами предложен конструкт *личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога*, которая определяется как интегральная характеристика личности, включающая в свою структурную организацию оценочно-целевую, ресурсную, деятельностьную и эмоциональную составляющие, критерием успешности которой являются удовлетворенность жизнью и субъективное благополучие.

Данное понятие легло в основу разработки теоретической модели личностно-профессиональной самореализации [28] и программы эмпирического исследования особенностей личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов, представленной в настоящей работе.

Цель: эмпирическое исследование типов и психологических предикторов личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов.

В качестве *гипотез* исследования выступили предположения о существовании характерных типов личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов, обусловленных влиянием совокупности социально-демографических и психологических факторов, а также о прогностической способности в ее отношении параметров мотивационно-смысловой сферы, инструментально-стилевых характеристик, показателей саморегуляции и эмоциональной стабильности личности.

Материалы

Участники. В эмпирическом исследовании приняли участие 164 педагога-психолога, работающих в образовательных учреждениях и центрах психологической помощи г. Екатеринбурга (87 человек) и Свердловской области (77 человек), из них 91% (150 человек) женщины и 9% (14 человек) – мужчины. Описание выборки представлено в табл. 1.

Анализ возрастных показателей позволяет сделать вывод о преобладании среди участников исследования представителей возрастных интервалов 30–39 лет и 40–49 лет, при этом



молодые специалисты представлены в меньшей степени, однако составляют немалую часть (18,2%). Данные выводы согласуются с характеристикой выборки по стажу в профессии: свыше 31% участников имеют стаж более 10 лет,

23% – от 5 до 10 лет. 80% педагогов-психологов, принявших участие в исследовании, имеют базовое высшее образование по профилю «Педагогика и психология», 18,2% прошли профессиональную переподготовку.

Таблица 1 / Table 1

Описание выборки исследования (N = 164)
Description of study sample (N = 164)

Критерий сравнения исследуемых групп	Тип учреждения						
	Дошколь- ные	Общеобразо- вательные	Дополни- тельные	Средние специальные	Центры	Итого	Доля, %
Возраст							
До 29 лет	10	16	–	3	–	30	18,2
30–39 лет	21	28	2	2	–	52	31,7
40–49 лет	26	21	5	3	1	58	35,3
Старше 50 лет	7	16	–	–	2	24	14,6
Итого:	65	80	7	9	3	164	100
Профессиональный стаж							
До 1 года	9	5	–	2	0	16	9,7
1–5 лет	26	26	2	3	0	57	34,7
5–10 лет	10	24	–	–	3	38	23,2
Свыше 10 лет	19	24	5	3	0	52	31,7
Итого:	65	80	7	9	3	164	100
Уровень профильного образования							
Среднее профессиональное	–	–	–	–	–	–	–
Высшее	56	59	5	9	3	132	80
Профессиональная переподготовка	9	19	2	–	–	30	18,2
Нет профильного образования	–	2	–	–	–	2	1,2
Итого:	65	80	7	9	3	164	100

Методики. Для достижения цели исследования применялся комплекс психодиагностических методик. Так, для выявления специфики самореализации педагога-психолога как субъекта образовательных отношений использовался многомерный опросник самореализации личности (МОСЛ) (С. И. Кудинов) [29], содержащий в своей структуре оценку параметров самореализации с точки зрения ее динамической, эмоциональной, когнитивной, мотивационной, регулятивной составляющих.

Для изучения оценочно-смысловых характеристик самореализации применялся «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)», (авторская модификация Д. А. Леонтьева) [30], позво-

ляющий оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат).

Для оценки инструментально-стилевых характеристик самореализации использовался «Тест жизнестойкости» (Е. Н. Осин, Е. И. Раскасова) [31], содержащий, кроме жизнестойкости, такие шкалы, как вовлеченность, контроль и принятие риска, а также опросник волевого самоконтроля (А. Г. Зверков, Е. В. Эйрман) [32], предназначенный для определения уровня развития волевой саморегуляции, понимаемой как мера овладения собственным поведением в разных ситуациях.



Особенности профессионального развития изучались с помощью методики исследования профессиональной идентичности (Л. Б. Шнейдер) [33], позволяющей определить уровень развития профессиональной идентичности педагога-психолога как результат активного рефлексивного процесса на собственном профессиональном пути.

Критерии успешности личностно-профессиональной самореализации оценивались по методике шкала удовлетворённости жизнью (Э. Диннер, адаптация Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина) [34], измеряющей эмоциональное переживание индивидом собственной жизни как целого, а также с помощью «Методики диагностики субъективного благополучия личности» (Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова) [35], содержащей шкалы эмоционального, экзистенциально-деятельностного, гедонистического и социально-нормативного благополучия.

Факторы личностно-профессиональной самореализации выяснялись с помощью авторской анкеты, содержащей вопросы о демографических, социальных, профессиональных характеристиках респондентов.

С целью проверки валидности применяемого комплекса методик для оценки личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога проведен корреляционный анализ, в результате которого обнаружена значимая двухсторонняя корреляция 0,525 ($p = 0,01$) между показателями суммарного значения личностно-профессиональной самореализации (по разработанной модели) и общего уровня самореализации по методике МОСЛ (С. И. Кудинов) [29], т. е. суммарный показатель личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов положительно коррелирует с общим уровнем самореализации по методике МОСЛ. Это умозаключение позволяет судить о валидности используемого нами инструментария для исследования личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов и корректности разработанной модели.

Методы анализа данных. Первичные данные исследования обрабатывались посредством процедур описательной статистики в программе SPSS Statistics 26. Анализ данных производился в рамках непараметрической статистики (метод ANOVA, эксплораторный факторный анализ, кластерный анализ, критерий Краскелла – Уоллиса, критерий Пирсона, регрессионный анализ).

Исследование особенностей личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов предполагало выделение ее типов посредством кластерного анализа (в связи с особенностями сочетания оценочно-целевого, деятельностного, эмоционального и ресурсного структурных компонентов), а также построение эмпирических моделей взаимосвязи личностных особенностей и профессиональных качеств с помощью метода эксплораторного факторного анализа. Проверка прогностической способности мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик личности, показателей саморегуляции и эмоциональной стабильности личности в отношении личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога осуществлялась с помощью регрессионного анализа.

Результаты и их обсуждение

Для исследования особенностей личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов нами разработана теоретическая модель [28], согласно которой личностно-профессиональная самореализация как интегральная характеристика включает в свою структурную организацию эмоциональный, ресурсный, деятельностный и оценочно-целевой компоненты. Каждый из компонентов, в свою очередь, характеризуется совокупностью показателей, которые были изучены в ходе эмпирического исследования.

Так, для оценки эмоционального компонента были замерены такие личностные характеристики педагогов-психологов, как вовлеченность, самообладание, оптимизм, эмоциональное благополучие. Ресурсный компонент характеризуется показателями активности, креативности, волевого самоконтроля, жизнестойкости, рефлексии. Для оценки деятельностного компонента исследовались профессиональный стаж, профессиональная идентичность, экзистенциально-деятельностное благополучие. И, наконец, оценочно-смысловой компонент предполагал учет таких показателей, как цель в жизни, осмысленность, удовлетворенность результатом деятельности, социально-нормативное благополучие.

Классификация на основании анализа выраженности компонентов личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов позволила выделить четыре кластера – типа личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов (табл. 2).



Таблица 2 / Table 2

Кластеры личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога (N = 164)
Clusters of personal and professional self-realization of teaching and learning psychologist (N = 164)

Компонент	Кластер			
	1 (позитивный тип)	2 (негативный тип)	3 (мнимый тип)	4 (перспективный тип)
Эмоциональный	+	–	+	–
Ресурсный	+	–	–	+
Деятельностный	+	–	+	–
Оценочно-целевой	+	–	+	–
N	55	39	51	19

Первый кластер – позитивный тип личностно-профессиональной самореализации (55 человек) – характеризуется выраженностью всех компонентов – эмоционального, ресурсного, деятельностного и оценочно-целевого. Данный тип свойствен педагогу-психологу с высокими показателями профессиональной идентичности, со сформировавшейся определенной совокупностью личностно значимых целей, ценностей и убеждений, обеспечивающих чувство направленности и осмысленности жизни.

Второй кластер – негативный тип личностно-профессиональной самореализации (39 человек) – характеризуется отсутствием выраженности какого-либо компонента в структуре личностно-профессиональной самореализации. У педагога-психолога не имеется прочных целей, профессиональных ценностей и убеждений, профессиональная деятельность не имеет личностного смысла, не приносит значимых результатов, не способствует раскрытию личностного потенциала и достижению самореализации в профессии.

Третий кластер – мнимый тип личностно-профессиональной самореализации (51 человек) – характеризуется выраженностью всех компонентов, кроме ресурсного. При высоких профессиональных результатах деятельности наблюдаются недостаточная ресурсная основа, низкие показатели жизнестойкости, стрессоустойчивости, рефлексивности, что затрудняет достижение самореализации.

В четвертый кластер – перспективный тип личностно-профессиональной самореализации (19 человек) – вошли педагоги-психологи, личностно-профессиональная самореализация которых характеризуется, напротив, выраженностью ресурсного компонента, т. е. имеется потенциал для достижения значимых результатов и самореализации в профессии, однако отсутствуют целеполагание, профессиональный опыт и, как следствие, нестабильна эмоциональная сфера.

Интересным представляется анализ выявленных типов личностно-профессиональной самореализации в связи с социально-демографическими характеристиками (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Социально-демографические характеристики педагогов-психологов по типам личностно-профессиональной самореализации (N = 164)
Socio-demographic characteristics of teaching and learning psychologists by types of personal and professional self-realization (N = 164)

Показатель	Тип личностно-профессиональной самореализации			
	Позитивный	Негативный	Мнимый	Перспективный
n	55	39	51	19
Средний возраст	42	31	39	39
Профессиональный стаж	%			
до 1 года	3,6	25,6	5,9	–
1–5 лет	29,1	35,9	39,2	36,8
5–10 лет	27,3	17,9	23,5	36,8
свыше 10 лет	40,0	20,5	31,4	26,3%
Наличие супруга (супруги)	78	53	72	58
Материальное благосостояние (выше среднего)	59	75	51	53



Так, первый кластер (позитивный тип) составляют респонденты возрастной группы старше 40 лет, со стажем профессиональной деятельности преимущественно более 10 лет (40%), большинство из них имеют супруга (супругу) (78%). В то же время во второй кластер (негативный тип) вошли респонденты более молодого возраста (около 30 лет) со стажем до 5 лет (61,5%), из которых состоят в браке 53%. Третий кластер (мнимый тип) и четвертый (перспективный тип) имеют схожие социально-демографические характеристики: средний возраст 39 лет, без какой-либо выраженности профессионального стажа.

Сравнительный анализ выраженности показателей личностной сферы позволил выявить

статистически значимые различия по изучаемым параметрам между кластерами. Это свидетельствует о различиях в личностном профиле и дает возможность выделить симптомокомплекс для указанных типов личностно-профессиональной самореализации (рис. 1). Для наглядности в иллюстрацию вынесены профили позитивного и негативного типов личностно-профессиональной самореализации.

Для педагогов-психологов с позитивным типом личностно-профессиональной самореализации характерны высокие показатели по шкалам активности, оптимистичности, социоцентричности, креативности, конструктивности. Негативный тип характеризуется выраженными инертностью и эгоцентричностью.

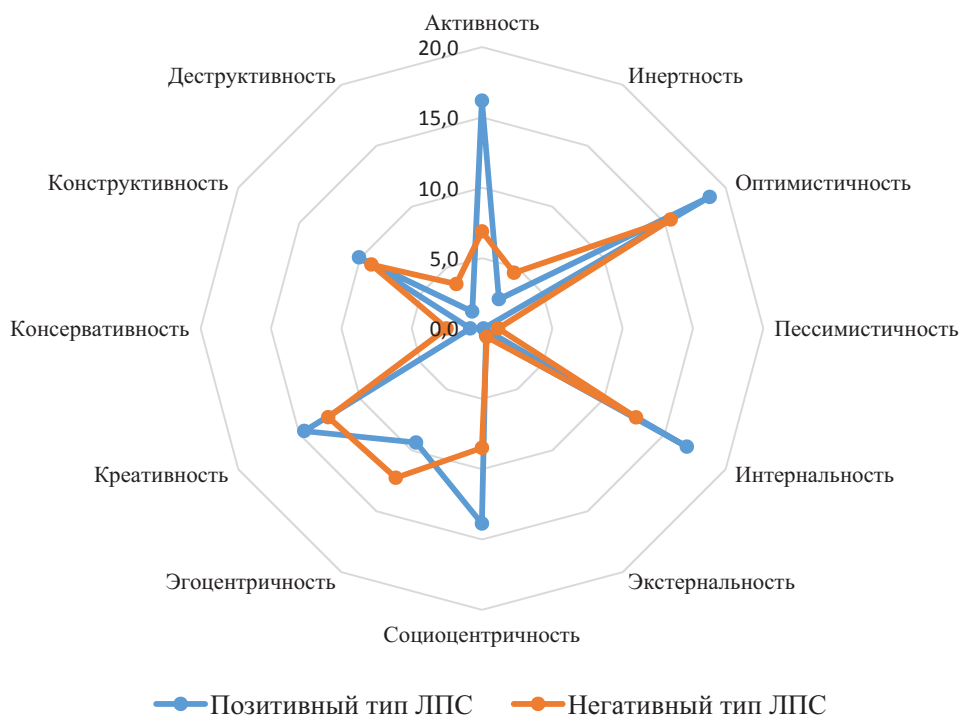


Рис. 1. Личностные профили педагогов-психологов по типам личностно-профессиональной самореализации (цвет онлайн)

Fig. 1. Personal profiles of teaching and learning psychologists by types of personal and professional self-realization (color online)

Таким образом, рис. 1 демонстрирует, что успешность личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов может быть обусловлена активностью субъекта и характером направленности деятельности (эгоцентризм или социоцентризм).

На следующем этапе с целью снижения размерности количества переменных, влияющих на личностно-профессиональную самореализацию педагогов-психологов, мы провели факторный анализ, в результате чего обнаружены 3 группы факторов.

1. Фактор «осознанность жизни» характеризует педагогов-психологов с высокими показателями осмысленности жизни, сформированности жизненных целей. Им свойственны жизнестойкость, вовлеченность, волевой самоконтроль и активность. Наблюдается положительная корреляция с данным фактором возраста (0,23), стажа (0,18) и профессиональной идентичности (0,34).

2. Фактор «активная жизненная позиция» характерен для респондентов с высокими показателями социоцентрической мотивации,



активности, оптимистичности, конструктивности. Наблюдается положительная корреляция с данным фактором социально-корпоративных установок (0,82).

3. Фактор «кризис профессионального развития» характерен для респондентов с достаточно высокими показателями жизнестой-

кости, волевого самоконтроля, однако при этом им свойственны инертность, интернальность и эгоцентричность.

Первая модель взаимосвязей по фактору «осознанность жизни» представлена на рис. 2. Критерии согласия модели: Хи-квадрат = 18,3; $df = 19,4$; $p = 0,00^b$.

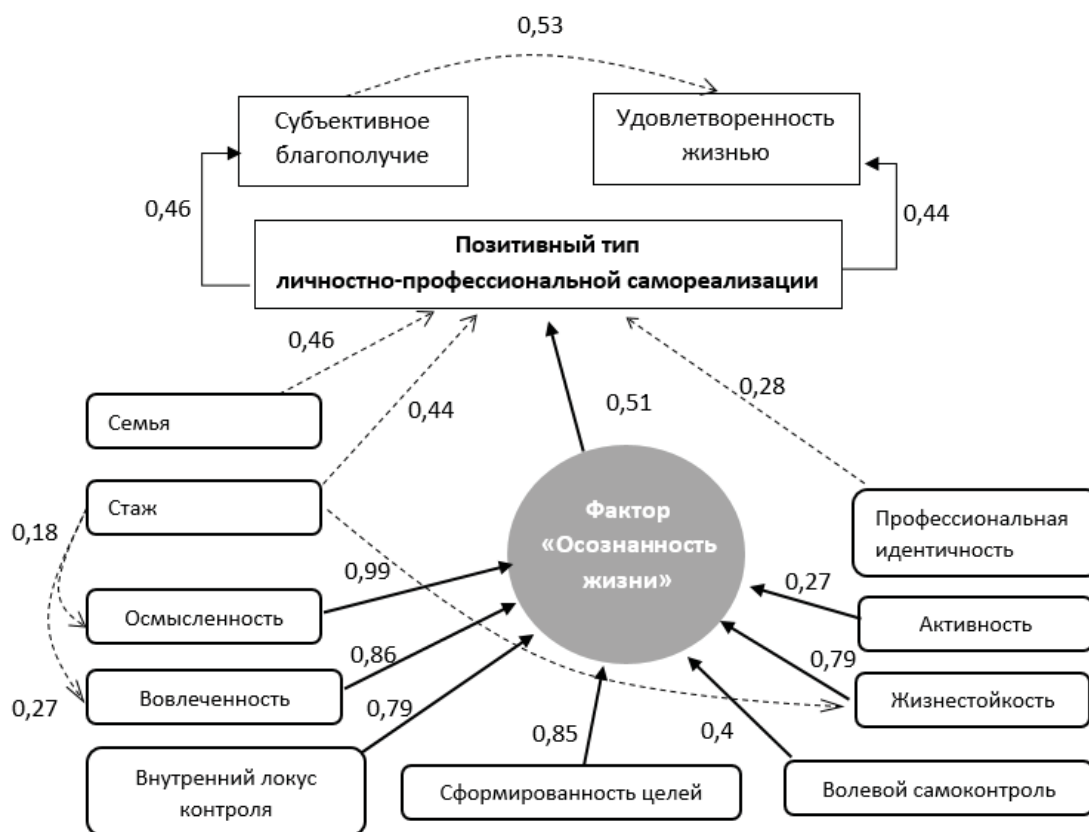


Рис. 2. Эмпирическая модель личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов по фактору «осознанность жизни»

Fig. 2. Empirical model of personal and professional self-realization of teaching and learning psychologists according to factor "life awareness"

Данная модель указывает на влияние таких показателей, как осмысленность жизни, вовлеченность, внутренний локус контроля, сформированность жизненных целей, активность, жизнестойкость, на формирование позитивного типа личностно-профессиональной самореализации, характеризующегося выраженностью всех компонентов – оценочно-целевого, эмоционального, ресурсного и деятельностного. При этом модель показывает достаточно высокую положительную корреляцию данного типа личностно-профессиональной самореализации с субъективным благополучием (0,45) и удовлетворенностью жизнью (0,44). Модель согласуется с идеями И. В. Костаковой, С. С. Белоусовой [16] об обусловленности успешности профес-

сиональной самореализации осмысленностью целей-установок и отсутствием личностных барьеров самореализации субъекта.

Кроме того, исходя из модели можно утверждать, что существуют некоторые корреляты позитивного типа личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов. Так, чем больше профессиональный стаж (0,44) и выше уровень профессиональной идентичности (0,28), тем вероятнее формирование позитивного типа личностно-профессиональной самореализации. Кроме того, наличие семьи положительно влияет на формирование позитивного типа личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов (0,46). Профессиональный стаж имеет значение для развития осмысленности



жизни (0,18) и вовлеченности в процесс (0,27).

Таким образом, модель по фактору «осознанность жизни» демонстрирует значимую роль оценочно-смысловой сферы в достижении личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога.

На рис. 3 представлена вторая модель, характеризующая взаимосвязь особенностей личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога и фактора «активная жизненная позиция». Критерии согласия модели: Хи-квадрат = 3,1; $df = 4,4$; $p = 0,00^b$.

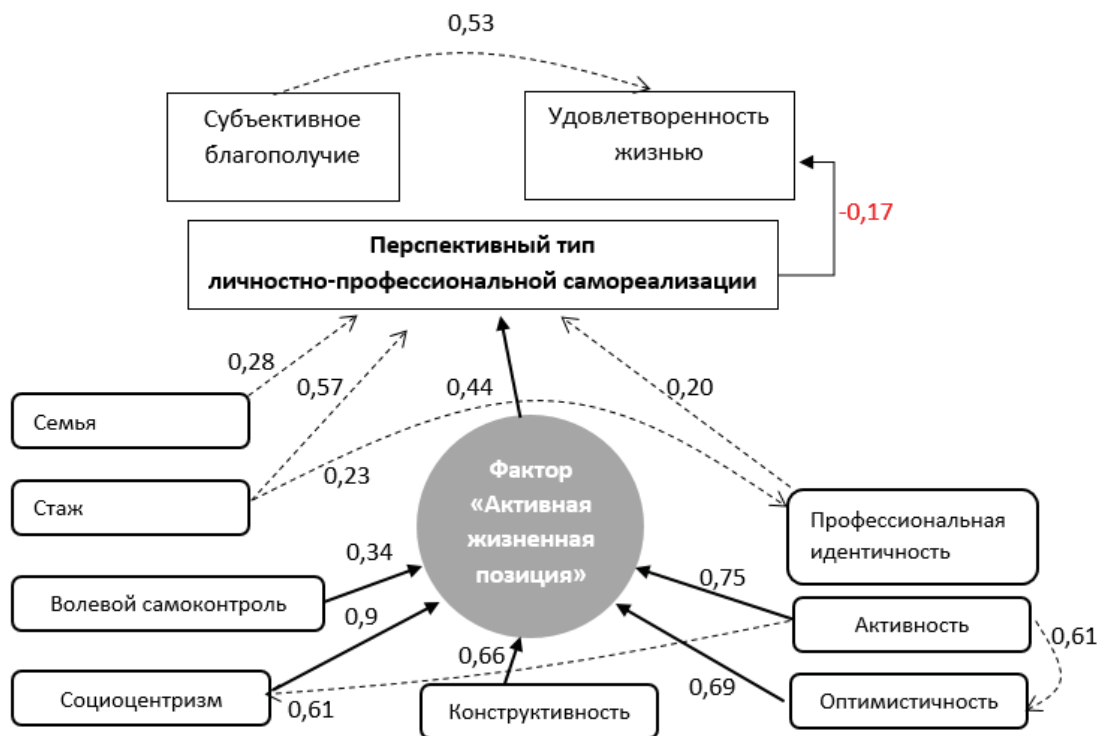


Рис. 3. Эмпирическая модель личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов по фактору «активная жизненная позиция»

Fig. 3. Empirical model of personal and professional self-realization of teaching and learning psychologists according to factor "active life position"

Данная эмпирическая модель демонстрирует взаимосвязь особенностей личностно-профессиональной самореализации и характеристик общего фактора «активная жизненная позиция», включающего такие параметры, как волевой самоконтроль, социоцентрическая мотивация, конструктивность, оптимистичность и активность. Указанный фактор обуславливает формирование перспективного типа личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога, который характеризуется невыраженностью всех компонентов, кроме ресурсного, т. е. имеется потенциал для достижения значимых результатов и самореализации в профессии, однако отсутствуют целеполагание, профессиональный опыт, эмоциональная устойчивость. Перспективный тип ЛПС свойствен респондентам с относительно высокими показателями профессиональной идентичности, соотносимыми с уровнем «достигнутая идентичность». Однако

данные респонденты недостаточно удовлетворены результатами деятельности, вероятно, в связи с неточностью целеполагания. В подтверждение данного утверждения мы находим в эмпирической модели отрицательную связь перспективного типа личностно-профессиональной самореализации и показателя удовлетворенности жизнью (-0,17).

В дополнение данная эмпирическая модель указывает на наличие положительной корреляции профессионального стажа (0,57), профессиональной идентичности (0,2), наличия семьи (0,28) с формированием перспективного типа личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога. Вместе с тем такая черта, как активность, положительно влияет на оптимистичность (0,61) и социоцентрическую мотивацию (0,61), которые, в свою очередь, обуславливают общий фактор «активная жизненная позиция».

Данная модель согласуется с идеями Д. А. Леонтьева [34] о личностном потенциале, который во многом может обуславливать самореализацию личности и ее успешную адаптацию в профессии и карьере. Также, как в нашей модели, в структуру личностного потенциала Д. А. Леонтьев [36] включает оптимизм и самоконтроль.

Таким образом, модель личностно-профессиональной самореализации педагогов-психоло-

гов по фактору «активная жизненная позиция» демонстрирует значимую роль психологических ресурсов в достижении личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога.

Третья эмпирическая модель взаимосвязей с личностно-профессиональной самореализацией по фактору «кризис профессионального развития» представлена на рис. 4. Критерии согласия модели: Хи-квадрат = 19,2; $df = 35,6$; $p = 0,00^b$.

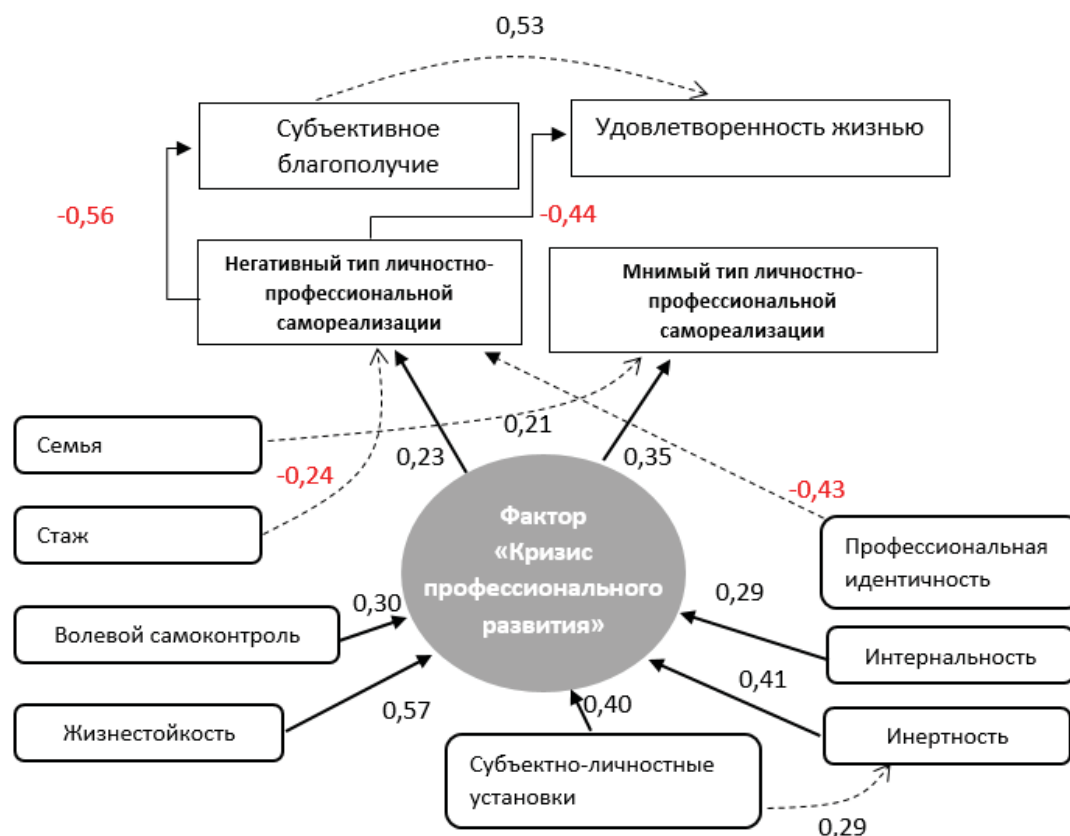


Рис. 4. Эмпирическая модель личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов по фактору «кризис профессионального развития»

Fig. 4. Empirical model of personal and professional self-realization of teaching and learning psychologists according to factor “crisis of professional development”

Данная эмпирическая модель демонстрирует взаимосвязь особенностей личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов и характеристик общего фактора «кризис профессионального развития», включающего такие параметры, как волевой самоконтроль, жизнестойкость, субъектно-личностные установки, инертность и интернальность. Данный фактор обуславливает формирование сразу двух типов личностно-профессиональной самореализации – негативного и мнимого.

Напомним, что «негативный» тип личностно-профессиональной самореализации характеризуется тем, что ни один из компо-

нентов не выражен. У педагога-психолога нет прочных целей, профессиональных ценностей и убеждений, и он не предпринимает попыток их активно сформировать. Профессиональная деятельность не имеет личностного смысла, не приносит значимых результатов, не способствует раскрытию личностного потенциала и достижению самореализации в профессии. «Мнимый» тип личностно-профессиональной самореализации характеризуется выраженностью всех компонентов, кроме ресурсного. При высоких профессиональных результатах в деятельности наблюдаются недостаточная ресурсная основа, низкие показатели жизнестой-



кости, стрессоустойчивости, рефлексивности, что затрудняет достижение самореализации.

При этом видима отрицательная связь профессионального стажа ($-0,24$) и профессиональной идентичности ($-0,43$) с формированием «негативного» типа личностно-профессиональной самореализации. Последний, в свою очередь, отрицательно связан с субъективным благополучием ($-0,56$) и удовлетворенностью жизнью ($-0,44$).

Таким образом, модель личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов

по фактору «кризис профессионального развития» демонстрирует значимую роль мотивационно-смысловой сферы и инструментально-стилевых характеристик в достижении личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога.

С целью обнаружения предикторов для каждого типа личностно-профессиональной самореализации было проведено моделирование структурных уравнений с помощью методов линейной регрессии (табл. 4–6).

Таблица 4 / Table 4

Регрессионные коэффициенты модели личностно-профессиональной самореализации по фактору «осознанность жизни» (N = 164)
Regression coefficients of model of personal and professional self-realization according to factor “life awareness” (N = 164)

Предикторы	B	Estimate	p
Возраст → ЛПС1	0,074	1,099	0,274
Стаж → ЛПС1	0,027	0,434	0,665
Профидентичность → ЛПС1	0,165	2,362	0,019
Волевой_самоконтроль → ЛПС1	0,107	0,321	0,749
Самообладание → ЛПС1	0,250	1,502	0,135
Осмысленность_жизни → ЛПС1	2,952	4,404	0,000
Контроль → ЛПС1	0,289	3,296	0,001
Принятие_риска → ЛПС1	0,025	0,216	0,829

Примечание. B – коэффициент детерминации; Estimate – значение зависимой переменной, рассчитанное с помощью модели регрессии; p – уровень значимости; ЛПС 1 – «позитивный» тип личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов.

Note. B – coefficient of determination; Estimate – the value of the dependent variable calculated using the regression model; p – significance level; LPS 1 – a “positive” type of personal and professional self-realization of teaching and learning psychologists.

Предикторы позитивного типа личностно-профессиональной самореализации относятся к общему фактору «осознанность жизни» и вклю-

чают возраст, стаж, профессиональную идентичность, волевой самоконтроль, самообладание, осмысленность жизни, контроль и принятие риска.

Таблица 5 / Table 5

Регрессионные коэффициенты модели личностно-профессиональной самореализации по фактору «активная жизненная позиция» (N = 164)
Regression coefficients of model of personal and professional self-realization according to factor “active life position” (N = 164)

Предикторы	B	Estimate	p
Стаж → ЛПС4	0,063	0,813	0,418
Семья → ЛПС4	0,043	0,559	0,577
Профидентичность → ЛПС4	0,154	1,786	0,076
Настойчивость → ЛПС4	0,442	1,535	0,127
Вовлеченность → ЛПС4	0,361	2,338	0,021
Принятие риска → ЛПС4	0,093	0,654	0,514

Примечание. B – коэффициент детерминации; Estimate – значение зависимой переменной, рассчитанное с помощью модели регрессии; p – уровень значимости; ЛПС 4 – «перспективный» тип личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов.

Note. B – coefficient of determination; Estimate – the value of the dependent variable calculated using the regression model; p – significance level; LPS 4 – a “prospective” type of personal and professional self-realization of teaching and learning psychologists.



Предикторы перспективного типа личностно-профессиональной самореализации относятся к общему фактору «активная жизненная

позиция» – это стаж, наличие семьи, профессиональная идентичность, настойчивость, вовлеченность и принятие риска.

Таблица 6 / Table 6

Регрессионные коэффициенты модели личностно-профессиональной самореализации по фактору «кризис профессионального развития»
Regression coefficients of model of personal and professional self-realization according to factor “crisis of professional development”

Предикторы		B	Estimate	p
Профидентичность	→ ЛПС2	-0,108	-1,951	0,053
Волевой_самоконтроль	→ ЛПС2	-0,544	-2,057	0,041
Сформированность_целей	→ ЛПС2	-0,397	-2,272	0,025
Удовлетв_процессом	→ ЛПС2	-0,073	-0,357	0,721
Внутренний_локус	→ ЛПС2	0,067	0,422	0,674
Вовлеченность	→ ЛПС2	-0,249	-2,519	0,013
Возраст	→ ЛПС3	-0,103	-1,282	0,202
Профессиональный_стаж	→ ЛПС3	-0,103	-1,282	0,202
Семья	→ ЛПС3	-0,103	-1,282	0,202
Профидентичность	→ ЛПС3	-0,175	-2,112	0,036
Осмысленность	→ ЛПС3	-0,572	-0,717	0,475

Примечание. B – коэффициент детерминации; Estimate – значение зависимой переменной, рассчитанное с помощью модели регрессии; p – уровень значимости; ЛПС 2 – «негативный» тип личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов; ЛПС 3 – «мнимый» тип личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов.

Note. B – coefficient of determination; Estimate – the value of the dependent variable calculated using the regression model; p – significance level; LPS 2 – a “negative” type of personal and professional self-realization of teaching and learning psychologists, LPS 3 – an “imaginary” type of personal and professional self-realization of teaching and learning psychologists.

Предикторы «негативного» типа личностно-профессиональной самореализации относятся к общему фактору «кризис профессионального развития». Статистически выявлено, что такие параметры, как профессиональная идентичность, волевой самоконтроль, сформированность целей, удовлетворенность процессом жизни и вовлеченность, отрицательно предсказывают негативный тип личностно-профессиональной самореализации. Это означает, что чем выше оценка указанных характеристик у респондента, тем менее вероятно формирование у него негативного типа личностно-профессиональной самореализации.

Предикторы «мнимого» типа личностно-профессиональной самореализации также относятся к общему фактору «кризис профессионального развития». Отрицательный прогноз по отношению к формированию данного типа имеют возраст, стаж, наличие семьи, уровень профессиональной идентичности и осмысленности жизни.

Выводы

Интерес к теме исследования личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога обусловлен современными тенденциями развития и совершенствования системы образования, сопровождающимися возрастающей ролью профессии «педагог-психолог» в формировании безопасной образовательной среды и благоприятного школьного климата, являющихся гарантией становления высоко-нравственной личности обучающихся в современных условиях развития общества.

Личностный аспект самореализации педагога-психолога анализировался с точки зрения значимых индивидуально-личностных характеристик (активность / инертность, интернальность / экстернальность, социоцентричность / эгоцентричность, креативность / консервативность, оптимизм / пессимизм, жизнестойкость, волевой самоконтроль) и показателей осмысленности жизни, а профессиональный аспект – сквозь призму таких профессионально важных характе-



ристик, как компетентность, субъектность, профессиональная идентичность, рефлексивность, профессиональная зрелость.

Выявлены четыре типа личностно-профессиональной самореализации педагогов психологов – позитивный, негативный, мнимый и перспективный, – различающиеся сочетаниями выраженности ее структурных компонентов.

Обнаружено, что успешность личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов может быть обусловлена активностью субъекта и характером направленности деятельности (эгоцентризм или социотризм). Составлены эмпирически подтвержденные модели взаимосвязи психологических характеристик и типов личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов по трем общим факторам – «осознанность жизни», «активная жизненная позиция» и «кризис профессионального развития». Анализ эмпирических моделей позволил выявить общие закономерности личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов, а именно: возраст и профессиональный стаж играют ключевую роль в достижении личностно-профессиональной самореализации, а осмысленность жизни, сформированность целей, вовлеченность и волевой самоконтроль имеют существенное значение для благоприятного прогноза личностно-профессиональной самореализации, в то время как неточность целеполагания сопровождается неудовлетворенностью собственными профессиональными результатами. Выявлено, что уровень активности и мотивационно-смысловые установки обуславливают достижение личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога, а инертность, эгоцентричность и пассивность являются характерными чертами педагогов-психологов с «негативным» типом личностно-профессиональной самореализации.

Выявлены предикторы личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов. К предикторам «позитивного» типа личностно-профессиональной самореализации педагога-психолога относятся возраст, стаж, уровень профессиональной идентичности, волевой самоконтроль, самообладание, осмысленность жизни, контроль, тогда как «негативный» тип личностно-профессиональной самореализации предсказывают характеристики по фактору «кризис профессионального развития» – низкий уровень профессиональной идентичности, волевого самоконтроля, несформированность целей, неудовлетворенность жизнью и отсутствие вовлеченности.

Критериями успешности личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов являются субъективное благополучие и удовлетворенность жизнью. Выявлена высокая положительная корреляция позитивного типа личностно-профессиональной самореализации с субъективным благополучием и удовлетворенностью жизнью, в то время как «негативный» тип отрицательно связан с данными характеристиками.

Проведенное исследование не выявило значимых различий между особенностями личностно-профессиональной самореализации педагогов-психологов, работающих в учреждениях разного уровня – дошкольных и общеобразовательных. Это позволяет сделать вывод об относительной независимости характеристик личностно-профессионального развития от типа образовательного учреждения. В свою очередь, обобщение результатов проведенного исследования позволяет сделать заключение о важности роли личностных характеристик (мотивационно-смысловых, инструментально-стилевых, эмоциональных, ресурсных) в достижении личностно-профессиональной самореализации, обеспечивающей ощущение субъективного благополучия (счастья) и удовлетворенности жизнью педагогов-психологов.

Результаты эмпирического исследования могут служить основанием для разработки программ личностно-профессионального развития как педагогов-психологов, так и представителей других социомических профессий системы «человек – человек», а также выступать в качестве исходных положений для дальнейшего научного поиска в направлениях психологии личности, педагогической психологии, психологии управления персоналом.

Библиографический список

1. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие педагога как стратегическая задача системы непрерывного образования // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы \ под ред. Л. М. Митиной. М. ; Самара : Бахрах-М, 2022. С. 10–25. EDN: TWEMQG
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Самореализация человека в возрасте поздней зрелости как предиктор обеспечения профессиональной успешности // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2020. Т. 26, № 4 (201). С. 100–114. <https://doi.org/10.15826/izv1.2020.26.4.075>



3. Кудинов С. И. Профессиональная самореализация педагогов на разных стадиях эмоционального выгорания. М. : Перо, 2022. 222 с. EDN: IKJXOQ
4. Афанасенкова Е. Л. Профессиональная самореализация педагога: эффекты и детерминанты // Стратегические ориентиры современного образования : сб. науч. ст. Ч. 3. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2020. С. 170–174. <https://doi.org/10.26170/Kso-2020-256>
5. Свидерская С. П., Шабашева Е. А., Игнатович Ю. О. Диагностика профессиональной самореализации педагогов // Калининградский вестник образования. 2021. № 4 (12). С. 12–22. EDN: BEIRSL
6. Федорова М. А. Образовательный продукт и самореализация // Вестник Института образования человека. 2021. № 1. Ст. 11. EDN: LAZMMY
7. Кудинов С. И., Владимиров Ю. В. Роль профессиональной идентичности в самореализации психологов-педагогов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 3. С. 30–38. EDN: ULXZBT
8. Белоусова С. С. Психологические особенности самореализации личности психологов // Социальное партнерство в деятельности психолога: теория и практика: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Тольятти, 15–17 мая 2015 года). Тольятти : Издательство Тольяттинского государственного университета, 2015. С. 33–39. EDN: WKRTXD
9. Немолот Е. В. Особенности профессиональной самореализации педагогов-психологов в условиях малого города // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 862. EDN: RVDANP.
10. Владимиров Ю. В. Изучение психологических особенностей самореализации и профессиональной идентичности действующих психологов образования // Вестник Башкирского университета. 2015. № 2. С. 700–703. EDN: UCACSR
11. Alahari U. Supporting socio-emotional competence and psychological wellbeing of school psychologists through mindfulness practice // Contemporary School Psychology. 2017. Vol. 21, iss. 2. P. 369–379. <https://doi.org/10.1007/s40688-017-0154-x>
12. Schilling E. J., Randolph M., Boan-Lenzo C. Job burnout in school psychology: How big is the problem? // Contemporary School Psychology. 2018. Vol. 22, iss. 3. P. 324–331. <https://doi.org/10.1002/pit.21931>
13. Афанасенкова Е. Л. Актуальные проблемы профессиональной самореализации личности на современном этапе развития образования // Человек в современном мире: кризис и глобализация / ред. И. Э. Соколовская. М. : Энциклопедист-Максимум, 2020. С. 355–365. EDN: JESCYT
14. Байлук В. В. Ценности профессиональной самореализации личности // Педагогическое образование в России. 2015. № 3. С. 19–26. EDN: TWFIND
15. Гаврилова Е. А. Психодиагностическая методика «Тип и уровень профессиональной самореализации»: разработка, описание и психометрия // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 3. С. 19–34. EDN: VAVKJX
16. Костакова И. В., Белоусова (Григорьева) С. С. Психологическая основа профессиональной самореализации личности // Национальный психологический журнал. 2014. № 3 (15). С. 80–85. EDN: TPVJZF
17. Овчарова Т. Н. Профессиональное саморазвитие человека как эволюция его субъектного потенциала // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. № 1 (49). С. 43–53. EDN: YVOJAJ
18. Демьянчук Р. В. Сопровождение профессиональной деятельности и личностно-профессионального развития педагогов: процессный подход // Педагогический журнал Башкортостана. 2022. № 1 (95). С. 66–75. <https://doi.org/10.21510/181732922022956675>
19. Martela F., Pessi A. B. Significant work is about self-realization and broader purpose: Defining the key dimensions of meaningful work // Frontiers in Psychology, 2018. Vol. 9. Article number 363. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00363>
20. Белова Т. В. Формирование творческой самореализации будущего педагога как одно из условий адаптации к профессиональной педагогической деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5, № 2 (15). С. 27–30. EDN: WFIPNV
21. Шаврина К. Г., Рушина М. А. Изучение вопроса творческой самореализации личности // Человеческий капитал. 2018. № 7 (115). С. 158–163. EDN: XTFEER
22. Горская Г. Б., Фомиченко Н. Г. Проблема раскрытия личностных ресурсов самореализации (на примере спортсменов высокой квалификации) // Теория и практика общественного развития. 2015. № 22. С. 303–306. EDN: VBOAQR
23. Плотникова Е. С., Гордеева В. В. Гендерные различия самореализации и самоактуализации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9, № 2 (31). С. 358–362. EDN: KQKHCS
24. Кузьмина Н. В., Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н. Акмеология – основы профессионализма преподавателя в XXI веке : учеб. пособие : в 3 ч. СПб. : Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2018. 200 с.
25. Бодалёв А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М. : Флинта ; Наука, 1998. 168 с.
26. Реан А. А. Психология личности. СПб. : Питер, 2013. 288 с.
27. Деркач А. А., Сайко Э. В. Самореализация – основание акмеологического развития. М. ; Воронеж : МПСИ ; МОДЭК, 2010. 224 с.
28. Катькало К. Д., Печеркина А. А. Теоретическая модель личностно-профессиональной самореализации // Вестник Московского государственного



- ного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 2. С. 6–19. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2022-2-6-19>
29. Кудинов С. И., Крупнов А. И. Системная модель самореализации личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 1. С. 28–36. EDN: IJFSYF
30. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М. : Смысл, 2000. 18 с.
31. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006. 63 с.
32. Зверков А. Г., Эйдемн Е. В. Диагностика волевого самоконтроля (опросник ВСК) // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции / ред. А. И. Зеличенко. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. С. 116–124.
33. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. 128 с. EDN: SWDCQD
34. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1 (155). С. 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
35. Шамионов Р. М., Бескова Т. В. Методика диагностики субъективного благополучия личности // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 60. С. 8. EDN: YLUVCH
36. Иванова Т. Ю., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Рассказова Е. И., Кошелева Н. В. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. Т. 8, № 1. С. 85–121. EDN: URMPXW
4. Afanasenkova E. L. Professional self-realization of a teacher: Effects and determinants. *Strategicheskie orientiry sovremennogo obrazovaniya: sb. nauch. st. Ch. 3* [Strategic Guidelines of Modern Education. Part 3]. Ekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2020, pp. 170–174 (in Russian). <https://doi.org/10.26170/Kso-2020-256>
5. Sviderskaya S. P., Shabasheva E. A., Ignatovich Yu. O. Diagnostics of the teacher's professional fulfillment. *Kaliningrad Bulletin of Education*, 2021, no. 4 (12), pp. 12–22 (in Russian). EDN: BEIRSL
6. Fedorova M. A. Educational product and self-realization. *Bulletin of the Institute of Human Education*, 2021, no. 1, article 11 (in Russian). EDN: LAZMMY
7. Kudinov S. I., Vladimirova Yu. V. Role of professional identity in self-realization of psychologists-teachers. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2015, no. 3, pp. 30–38 (in Russian). EDN: ULXZBT
8. Belousova S. S. Psychological features of self-realization of the personality of psychologists. *Social'noe partnerstvo v deyatel'nosti psihologa: teoriya i praktika: sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii, Tol'yatti (15–17 maya 2015 goda)* [Social Partnership in the Work of a Psychologist: Theory and Practice: Collection of materials of the International Scientific and Practical Conference]. Togliatti, Togliatti State University Publ., 2015, pp. 33–39 (in Russian). EDN: WKRTXD
9. Nemolot E. V. The peculiarities of teachers-psychologists' professional self-actualization under conditions of a small town. *Modern Problems of Science and Education*, 2013, no. 6, pp. 862 (in Russian). EDN: RVDANP
10. Vladimirova Yu. V. Study of psychological characteristics of self-realization and professional identity of current psychologists of education. *Bulletin of Bashkir University*, 2015, no. 2, pp. 700–703 (in Russian). EDN: UCACSR
11. Alahari U. Supporting socio-emotional competence and psychological well-being of school psychologists through mindfulness practice. *Contemporary School Psychology*, 2017, vol. 21, iss. 2, pp. 369–379. <https://doi.org/10.1007/s40688-017-0154-x>
12. Schilling E. J., Randolph M., Boan-Lenzo C. Job burnout in school psychology: How big is the problem? *Contemporary School Psychology*, 2018, vol. 22, iss. 3, pp. 324–331. <https://doi.org/10.1007/s40688-017-0138-x>
13. Afanasenkova E. L. Actual problems of professional self-realization of the individual at the present stage of development of education. In: *Chelovek v sovremennom mire: krizis i globalizatsiya* [Sokolovskaya I. E., ed. Man in the Modern World: Crisis and Globalization]. Moscow, Entsiklopedist-Maksimum, 2020, pp. 355–365 (in Russian). EDN: JESCYT
14. Bailuk V. V. Values of professional self-realization of a person. *Pedagogical Education in Russia*, 2015, no. 3, pp. 19–26 (in Russian). EDN: TWFHID

References

1. Mitina L. M. Personal and professional development of a teacher as a strategic task of the system of life-long education. In: *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy* [Mitina L. M., ed. Teacher in the Context of Personal and Professional Development: Reality and Prospects]. Moscow, Samara, Bakhrakh-M Publ., 2022, pp. 10–25 (in Russian). EDN: TWEMQG
2. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Self-realization of a human at the age of late maturity as a predictor of security professional success. *Izvestia Ural Federal University Journal. Series 1. Issues in Education, Science and Culture*, 2020, vol. 26, no. 4 (201), pp. 100–114 (in Russian). <https://doi.org/10.15826/izv1.2020.26.4.075>
3. Kudinov S. I. *Professional'naya samorealizatsiya pedagogov na raznykh stadiyakh emotsional'nogo vygoraniya* [Professional Self-Realization of Teachers at Different Stages of Emotional Burnout]. Moscow, Pero, 2022. 222 p. (in Russian). EDN: IKJXOQ



15. Gavrilova E. A. Diagnostics instruments "Type and level of professional self-realization": Development, description and psychometrics. *Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2015, no. 3, pp. 19–34 (in Russian). EDN: VAVKJX
16. Kostakova I. V., Belousova (Grigoreva) S. S. Psychological basis of career and job satisfaction in adults. *National Psychological Journal*, 2014, no. 3 (15), pp. 80–85 (in Russian). EDN: TPVJZF
17. Ovcharova T. N., Ovcharov A. O. Professional self-development of a person as the evolution of one's subjective potential. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Social Sciences*, 2018, no. 1 (49), pp. 43–53 (in Russian). EDN: YVOJAQ
18. Dem'yanchuk R. V. Guidance of professional activities and teacher's personal-professional development: the process approach. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 2022, no. 1 (95), pp. 66–75 (in Russian). <https://doi.org/10.21510/181732922022956675>
19. Martela F., Pessi A. B. Significant work is about self-realization and broader purpose: Defining the key dimensions of meaningful work. *Frontiers in Psychology*, 2018, vol. 9, article number 363. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00363>
20. Belova T. V. Formation of future teachers' creative self-realization as one of the conditions of their adaptation to professional pedagogical activity. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2016, vol. 5, no. 2 (15), pp. 27–30 (in Russian). EDN: WFIPNV
21. Shavrina K. G., Rushina M. A. Study of the question of the creative self-realization of the person. *Human Capital*, 2018, no. 7 (115), pp. 158–163 (in Russian). EDN: XTFEPP
22. Gorskaya G. B., Fomichenko N. G. The problem of discovery of personal resources of self-realization (case study of elite athletes). *Theory and practice of social development*, 2015, no. 22, pp. 303–306 (in Russian). EDN: VBOAQR
23. Plotnikova E. S., Gordeeva V. V. Gender differences of self-realization and self-actualization. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2020, vol. 9, no. 2 (31), pp. 358–362 (in Russian). EDN: KQKHCS
24. Kuz'mina N. V., Pautova L. E., Zharinova E. N. *Akmeologiya – osnovy professionalizma prepodavatelya v XXI veke: v 3 ch.* [Acmeology as Basics of Teacher's Professionalism in XXI Century: in 3 parts]. St. Petersburg, NU "Tsentr strategicheskikh issledovaniy" Publ., 2018. Part 1. 200 p. (in Russian).
25. Bodaleov A. A. *Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka: kharakteristiki i usloviya dostizheniya* [Peak in the Development of an Adult: Characteristics and Conditions for Achievement]. Moscow, Flinta, Nauka, 1998. 168 p. (in Russian).
26. Rean A. A. *Psikhologiya lichnosti* [Psychology of Personality]. Sankt-Peterburg, Piter, 2013. 288 p. (in Russian).
27. Derkach A. A., Sayko E. V. *Samorealizatsiya – osnovanie akmeologicheskogo razvitiya* [Self-Realization is the Basis of Acmeological Development]. Moscow, Voronezh, MPSI Publ., MODEK, 2010. 224 p. (in Russian).
28. Kat'kalo K. D., Pecherkina A. A. Theoretical model of personal and professional self-realization. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2022, no. 2, pp. 6–19 (in Russian). <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2022-2-6-19>
29. Kudinov S. I., Krupnov A. I. The system model of self-realization of a personality. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2008, no. 1, pp. 28–36 (in Russian). EDN: IJFSYF
30. Leontiev D. A. *Test smyslozhiznennykh orientatsiy (SZhO)* [Meaningful Orientation Test (MOT)]. 2nd ed. Moscow, Smysl, 2000. 18 p.
31. Leontiev D. A., Rasskazova E. I. *Test zhiznestoykosti* [Vitality Test]. Moscow, Smysl, 2006. 63 p.
32. Zverkov A. G., Ejzman E. V. Diagnostics of volitional self-control (VSK questionnaire). In: *Praktikum po psikhodiagnostike. Psikhodiagnostika motivatsii i samoregulyatsii* [Zelichenko A. I., ed. A Workshop on Psychodiagnostics. Psychodiagnostics of Motivation and Self-Regulation]. Moscow, MSU Press, 1990, pp. 116–124 (in Russian).
33. Shneyder L. B. *Lichnostnaya, gendernaya i professional'naya identichnost': teoriya i metody diagnostiki* [Personal, Gender and Professional Identity: Theory and Diagnosis Methods]. Moscow, Moskovskiy psikhologosotsial'nyi universitet Publ., 2007. 128 p. (in Russian). EDN: SWDCQD
34. Osin E. N., Leontiev D. A. Brief Russian-language instruments to measure subjective well-being: Psychometric properties and comparative analysis. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*, 2020, no. 1, pp. 117–142 (in Russian). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
35. Shamionov R. M., Beskova T. V. Methods of diagnostics of subjective well-being of the person. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2018, vol. 11, no. 60, pp. 8 (in Russian). EDN: YLUVCH
36. Ivanova T. Yu., Leontiev D. A., Osin E. N., Rasskazova E. I., Kosheleva N. V. Contemporary issues in the research of personality resources at work. *Organizational Psychology*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 85–121 (in Russian). EDN: URMPXW

Поступила в редакцию 22.07.2023; одобрена после рецензирования 06.09.2023; принята к публикации 15.09.2023
The article was submitted 22.07.2023; approved after reviewing 06.09.2023; accepted for publication 15.09.2023

ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 373–384
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 4 (48), pp. 373–384
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-373-384>
EDN: BTZGSA

Научная статья
УДК 378.046.4+37.015.32

Повышение квалификации педагогов на базе цифровой образовательной платформы: вызовы экспертному сообществу

Т. В. Склярова¹, И. В. Егоров²✉, Д. В. Наумова²

¹Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, Россия, 109651, Москва, ул. Иловайская, д. 9, стр. 2

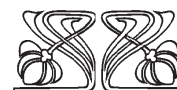
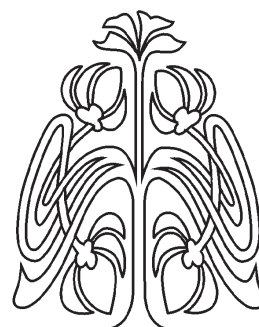
²Московский городской педагогический университет, Россия, 123022, Москва, Столярный пер., д. 16, стр. 1

Склярова Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, tsklyarova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1169-5624>

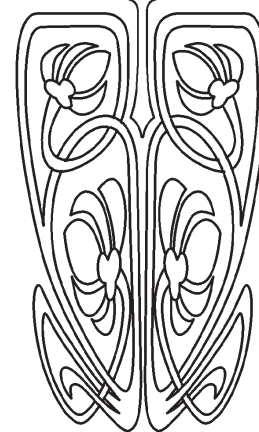
Егоров Илья Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования, egorov_cpiti@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7302-5335>

Наумова Диана Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования, NaumovaDV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7427-0079>

Аннотация. Актуальность исследования объясняется тем, что педагоги часто не справляются с задачами цифровой коммуникации и собственного обучения с использованием ресурсов цифровой платформы, в связи с чем цифровые средства становятся для них своеобразным барьером, а не объединяющим началом в коммуникации. *Цель:* обобщение опыта психолого-педагогического взаимодействия с участниками программы повышения квалификации на базе цифровой образовательной платформы, выявление психолого-педагогических дефицитов работающих педагогов – участников программы повышения квалификации, а также вызовов, с которыми столкнулись эксперты программы обучения. *Гипотеза:* программа повышения квалификации педагогов, организованная на базе цифровой образовательной платформы, с одной стороны, позволит определить специфические вызовы экспертному сообществу, обусловленные практикой исключительно дистантного взаимодействия, а с другой – поможет определить профессиональные дефициты работающих педагогов и преодолеть их. *Участники:* 53 педагога, работающих в разных регионах Российской Федерации, в возрасте от 21 до 70 лет со стажем работы от 1 до 40 лет. *Методы (инструменты):* анкета для фиксации психолого-педагогических проблем опрашиваемых и значимости профессиональной деятельности (И. В. Егоров, Д. В. Наумова, Т. В. Склярова, Л. Б. Шнейдер), экспертный метод (включенное наблюдение и экспертные оценки) для определения выраженности профессиональных компетенций учителей. *Результаты:* установлено, что в условиях онлайн-обучения учителя демонстрируют приверженность позиции пассивного участника / слушателя, а не активного соавтора процесса. Показано, что обучение взрослых людей (в частности, учителей) становится вызовом экспертному сообществу: сложившиеся ментальные схемы, индивидуальные и



**НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ**





привычные модели получения знаний детерминируют внутреннее сопротивление и недоверие к цифровым средствам обучения. Выявлено, что ключевым для слушателей является дефицит цифровой коммуникации. **Выводы:** для преодоления учительских дефицитов авторы предлагают построение индивидуального образовательного маршрута повышения квалификации и использование техник игропрактик в цифровом обучении. **Практическая значимость:** полученные результаты позволяют корректировать программы повышения квалификации, которые осуществляются с использованием цифровой платформы.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, эксперт, психолого-педагогические компетенции, профессиональные дефициты, повышение квалификации

Информация о вкладе каждого автора. Т. В. Складорова – разработка методологии исследования, теоретическое обоснование проблемы исследования, написание текста; И. В. Егоров – теоретический обзор материала, сбор и обработка материала, анализ полученных данных, написание текста; Д. В. Наумова – сбор и обработка материала, анализ полученных данных, формулирование выводов, написание текста.

Благодарности и финансирование. Авторы выражают благодарность руководству и спонсорам Автономной некоммерческой организации содействия развитию гуманитарного образования «КЛЕВЕР ЛАБ» за предоставленную возможность реализации экспериментальной образовательной программы и созданные условия для проведения данного пилотажного исследования.

Для цитирования: Складорова Т. В., Егоров И. В., Наумова Д. В. Повышение квалификации педагогов на базе цифровой образовательной платформы: вызовы экспертному сообществу // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 373–384. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-373-384>, EDN: BTZGSA

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Professional development of teachers on the basis of a digital educational platform: Challenges to the expert community

T. V. Sklyarova¹, I. V. Egorov² ✉, D. V. Naumova²

¹St. Tikhon's Orthodox University for Humanities, 9/2 Ilovaiskaya St., Moscow 109651, Russia

²Moscow City University, 16/1 Stolynny Lane, Moscow 123022, Russia

Tatyana V. Sklyarova, tsklyarova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1169-5624>

Ilya V. Egorov, egorov_cpri@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7302-5335>

Diana V. Naumova, NaumovaDV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7427-0079>

Abstract. *The relevance of the research* lies in the fact that teachers often fail to cope with the tasks of digital communication and their own learning via digital platform, and therefore, digital means become a kind of a communication barrier for them, instead of being a unifying bond. *The research objective* is to summarize the experience of psychological and pedagogical interaction with the participants of the professional development program based on a digital educational platform in order to identify psychological and pedagogical deficiencies of working teachers, who are enrolled in the professional development program, and the challenges faced by the experts of the training program. The study *hypothesizes* that the teacher-training professional development program, organized on the basis of a digital educational platform, will allow us to identify specific challenges to the expert community caused by the practice of exclusively distant interaction, on the one hand, and on the other hand, it will help to identify professional deficiencies of working teachers and to overcome them. *Participants:* 53 teachers working in different regions of the Russian Federation aged from 21 to 70 years old with work experience from 1 to 40 years. *Methods (tools):* the questionnaire for fixing the psychological and pedagogical problems of the interviewees and the significance of the professional activity (by I. V. Egorov, D. V. Naumova, T. V. Sklyarova, L. B. Schneider), the expert method (included observation and expert assessments) to determine the manifestation of professional competencies of teachers. *Results.* The research results helped to find out that under the conditions of online learning, teachers demonstrate commitment to the position of a passive participant/listener, rather than an active co-author of the process. It is shown that adult education (of teachers, in particular) becomes a challenge to the expert community: the established mental patterns, individual and habitual models of obtaining knowledge determine the internal resistance and distrust to digital learning tools. It is revealed that the key shortage of the students is insufficient digital communication. *Conclusions:* to overcome teacher deficiencies the authors propose the construction of an individual educational route for professional development and the use of gamification techniques in digital learning. *Practical significance:* the results obtained will allow to adjust the professional development programs that are conducted via the digital platform.

Keywords: distance learning technologies, expert, psychological and pedagogical competencies, professional deficiencies, professional development

Information on the authors' contribution. Tatyana V. Sklyarova developed the research methodology, carried out the theoretical justification of the research issue, and wrote the text; Ilya V. Egorov made the theoretical review of the material, collected and processed the material, analyzed the data obtained, and wrote the text; Diana V. Naumova collected and processed the material, analyzed the data obtained, formulated the conclusions, and wrote the text.

Acknowledgements and funding. The authors express their gratitude to the management and sponsors of the Autonomous Non-profit Organization for the Promotion of Humanitarian Education "CLEVER LAB" for the opportunity to implement an experimental educational program and the conditions created for conducting the present pilot study.

For citation: Sklyarova T. V., Egorov I. V., Naumova D. V. Professional development of teachers on the basis of a digital educational platform: Challenges to the expert community. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 4 (48), pp. 373–384 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-373-384>, EDN: BTZGSA

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)



Введение

Практика применения дистанционных образовательных технологий в современном российском образовании получила законодательное закрепление в федеральном законе «Об образовании» (2012) [1], однако повсеместное использование цифровых инструментов в образовании началось в 2020 г. и было обусловлено введением карантинных ограничений в связи с пандемией COVID-19. Инновационный характер глобального перехода к дистанционному обучению всех систем образования в мире проявился в том, что практически у каждого участника образовательных отношений имелись в наличии электронные девайсы, позволяющие осуществлять удаленную коммуникацию в визуальном и аудиоформате. При этом, однако, поколение тех, кто призван учить, владело этими возможностями значительно хуже, чем поколение тех, кого они учат. Актуальность развития цифровой культуры в целом [2–5], формирования соответствующих компетенций педагога в использовании цифровых инструментов коммуникации, дистанционных образовательных технологий и самосовершенствования в профессиональном развитии [6–11] обусловила разработку и запуск образовательных программ повышения квалификации, нацеленных на преодоление выявленного противоречия.

Авторы исследования признают инструментальный характер освоения цифровых средств педагогической коммуникации, что влечет за собой поиск содержания образования, которое позволяет обучающимся по такого рода программам получать не только навыки владения дистанционными средствами организации и ведения учебного процесса, но и теоретические знания и практические умения, составляющие собственно учебный контент.

В статье представлены результаты поискового пилотажного исследования – изучения содержания, приемов и способов взаимодействия экспертов и участников программы повышения квалификации с использованием цифровой образовательной платформы, а также ограничений, дефицитов каждого субъекта образования в этом процессе и определения возможных направлений преодоления выявленных проблемных зон.

Авторами статьи была разработана и реализована программа повышения квалификации для педагогов начального, основного, среднего и дополнительного образования на цифровой платформе, созданной в 2021 г. для содействия

развитию гуманитарного образования. Нами был спроектирован формат «Психолого-педагогическая мастерская», включающий в себя учебный контент по основным проблемам педагогического взаимодействия учителя и личности обучающегося, его семьи и класса. Ключевое направление программы было также нацелено на совершенствование психолого-педагогических компетенций участников мастерской, причем решение этой задачи выносилось организаторами исключительно в практическую сферу – все участники имели возможность в онлайн-общении с экспертами определить пути решения тех проблем, с которыми педагоги встречаются в рабочем процессе. По окончании онлайн-встреч каждый участник мог более внимательно ознакомиться с материалами каждого занятия (видеозапись встречи, методические материалы – список литературы по теме встречи, краткие практические рекомендации, чек-листы). Пример методических материалов для слушателей, проходивших обучение по программе повышения квалификации «Психолого-педагогическая мастерская», можно найти по ссылке https://cleverlab.pro/pluginfile.php/26430/mod_resource/content/2/pamyatka%20roditelyam%20ot%20uchitelya_samoocenka.pdf. Вместе с тем каждый участник мог воспользоваться возможностями платформы для обсуждения и разрешения своих профессиональных затруднений с экспертами между занятиями.

Что касается дизайна повышения квалификации педагогов в условиях цифровой образовательной платформы, то с сентября 2022 по июнь 2023 г. дважды в месяц три эксперта встречались в онлайн-формате с педагогами для совместного обсуждения проблем психолого-педагогического профиля, которые наиболее часто встречаются в практической работе учителя. Программа заседаний мастерской, видеозапись всех 20 заседаний, методические материалы, разработанные авторами к каждой онлайн-встрече с участниками, находятся в открытом доступе для зарегистрированных пользователей платформы по адресу <https://clever-lab.pro/course/view.php?id=39> (Сообщество учителей «Клевер-Лаборатория» // <https://clever-lab.pro/>). Реализованная программа состояла из двух частей, образовательной и исследовательской, и носила пилотажный характер. Результаты исследовательской части программы авторы планируют представить в последующих работах. Необходимо отметить, что исследовательская часть программы, предложенная участникам, представляла собой обратную связь, с одной стороны, для них самих



(промежуточные результаты обсуждались с участниками), а с другой – для экспертов и организаторов цифровой платформы для понимания результативности проделанной работы, и вместе с тем давала возможность выявить факторы и механизмы влияния цифровых технологий на эффективность образовательного процесса. Условия цифровой образовательной платформы позволяют поддерживать регулярную обратную связь со слушателями, и в большинстве современных дистанционных программ этот фактор является неотъемлемой частью процесса обучения. Удаленность слушателей компенсировалась регулярным сбором информации от каждого участника онлайн-процесса, что можно назвать одним из ключевых вызовов для экспертов, работающих в условиях цифровой образовательной платформы (участники не всегда поддерживали обратную связь). Вторым ключевым вызовом, с которым пришлось иметь дело авторам описываемой программы, оказалась преимущественно пассивная позиция участников, которые в большинстве своем подключались в режиме «слушатель», а на приглашение к коммуникации в лучшем случае отвечали текстом во внутригрупповом чате. Вероятно, одна из причин такого рода коммуникации – слабый сигнал интернета у слушателя и / или выход в онлайн с мобильных устройств в ограниченных обстоятельствах (в дороге, в многолюдном помещении и т.п.). Кроме того, у большинства участников мастерской до этого не было системного опыта онлайн-обучения, что также можно отнести к вызовам, с которыми имели дело не только авторы программы, но в целом все сотрудники цифровой платформы. Названные вызовы авторами статьи были с разной степенью эффективности преодолены, что позволило не только реализовать экспериментальную программу повышения квалификации, но и провести пилотажное исследование, результаты которого представлены в статье.

Важно отметить, что в ходе реализации программы повышения квалификации был сделан акцент на развитии именно психолого-педагогических компетенций, которые выступают некоторым базисом в реализации прикладных, предметных образовательных программ педагогов и в общепедагогической деятельности (обучение, воспитание, развитие). Количество психологических и педагогических исследований, посвященных профессиональным дефицитам педагогов [12–18] в последние 5 лет возросло, и это связано с большим количеством событий, произошедших за последнее время, – попыткой ухода от так называемых ЗУН (знание, умение,

навык) к профессиональным компетенциям, постоянных изменений начиная с момента их утверждения, происходящих во ФГОС всех уровней образования, а также пандемией COVID-19.

Под профессиональными дефицитами мы будем понимать осознаваемые и неосознаваемые ограничения педагогов – участников обучения в условиях цифровой образовательной платформы, связанные с отсутствием или недостатком психолого-педагогических знаний, умений и навыков, необходимых для реализации процесса обучения, воспитания и развития школьников.

Поэтому в данной работе мы сфокусировались на описании результатов и возможности преодоления дефицитов психолого-педагогических компетенций педагогов, обучающихся по программе «психолого-педагогической мастерской» в условиях цифровой образовательной платформы.

Цель пилотажного исследования заключается в обобщении опыта психолого-педагогического взаимодействия в условиях цифровой образовательной платформы экспертов, реализующих программу повышения квалификации с ее участниками, в выявлении психолого-педагогических дефицитов работающих педагогов, обучающихся по программе, и трудностей, с которыми столкнулись эксперты данной программы.

Гипотеза основана на предположении, что программа повышения квалификации педагогов, организованная в условиях цифровой образовательной платформы, позволит выявить профессиональные (психолого-педагогические) дефициты работающих педагогов, определить направления компенсации этих дефицитов и обозначить специфические вызовы экспертному сообществу, обусловленные практикой исключительно дистантного взаимодействия.

Материалы

Участники. Выборка исследования представлена педагогами ($N = 53$), участвующими в программе повышения квалификации «Психолого-педагогическая мастерская» в условиях цифровой образовательной платформы (на базе цифровой образовательной платформы «Сообщество учителей “Клевер-Лаборатория”» <https://clever-lab.pro/>). Социально-демографические характеристики респондентов приведены в табл. 1.

Методики. Для фиксации социально-демографического статуса респондентов, а также психолого-педагогических проблем опрашиваемых, значимости профессиональной деятельности, готовности к саморазвитию применена анкета



Таблица 1 / Table 1
**Социально-демографические характеристики
 участников программы (N = 53)**
**Social and demographic characteristics of the sample
 (N = 53)**

Характеристики выборки		Количество, чел.	%
Федеральный округ	Дальневосточный	1	2
	Приволжский	10	19
	Северо-Западный	3	6
	Сибирский	6	11
	Уральский	4	7
	Центральный	25	47
	Южный	4	7
Возраст, лет	21–35	8	15
	36–50	27	51
	51–70	18	4
Стаж профессиональной деятельности, лет	0–5	11	21
	6–11	7	13
	12–20	9	17
	более 30	11	21
	21–30	15	28
Пол	Женщины	51	97
	Мужчины	2	3
Образование	Высшее педагогическое, богословское	8	15
	Высшее педагогическое	32	60
	Высшее техническое	3	6
	Среднее специальное педагогическое	2	4
	Высшее гуманитарное	8	15

из 13 вопросов (И. В. Егоров, Д. В. Наумова, Т. В. Склярова, Л. Б. Шнейдер). Первые пять вопросов касались социально-демографических характеристик отвечающего – региона проживания, возраста, образования, стажа профессиональной деятельности, – а последующие восемь вопросов были направлены на изучение основных психолого-педагогических проблем в профессиональной деятельности опрашиваемых педагогов, ее ценностей и специфики.

Два вопроса в анкете были открытыми – «Что Вам нравится в работе педагога?» и «Что Вы считаете главным в своей профессии?».

Остальные вопросы были закрытыми, с вариантами ответов. В двух вопросах закрытого типа была возможность выбрать несколько ва-

риантов ответов. Это были вопросы «С какими проблемами Вам приходится иметь дело в школе?» и «Что Вам нравится в работе педагога?».

Пройти анкетный опрос участникам «Психолого-педагогической мастерской» предлагалось дистанционно, по ссылке, размещенной на платформе «Сообщество учителей “Клевер-Лаборатория”» (<https://clever-lab.pro/mod/assign/view.php?id=2224>), и ответить течение первого месяца с момента начала занятий (сентябрь 2022 г.).

Также использовался экспертный метод, элементами которого были включенное наблюдение и экспертные оценки для определения выраженности профессиональных (психолого-педагогических) компетенций учителей.

Экспертами выступили три человека, ведущих все онлайн-занятия и имеющих опыт работы в образовании и в условиях цифровой образовательной платформы, – авторы данной статьи.

В бланке наблюдений все эксперты вне зависимости друг от друга отмечали по 10-бальной шкале уровень выраженности составляющих той или иной психолого-педагогической компетенции (знать, понимать, уметь, владеть). Описание и характеристики психолого-педагогических компетенций, которые оценивались экспертами во время занятий, представлены далее.

Показателями выраженности характеристик психолого-педагогической компетенции для экспертов являлись:

- вовлеченность (комментарии и вопросы на понимание в чате и с аудиоподключением в ходе онлайн-занятия);
- содержание ответов на вопросы и задания, предъявляемые в ходе занятия;
- содержание обратной связи от участников в конце каждого онлайн-занятия.

Методы анализа данных. Методы качественного и количественного анализа первичных данных (процентное соотношение) Excel Microsoft.

Дизайн

Исследование состояло из двух этапов – анкетного опроса педагогов, участвующих в программе повышения квалификации «Психолого-педагогическая мастерская» в условиях цифровой образовательной платформы, и включенного наблюдения экспертами характеристик вовлеченности, содержания, обратной связи от участников в конце каждого онлайн-занятия. По окончании всех занятий в июне 2023 г. оценки трех экспертов по каждой профессиональной психолого-педагогической компетенции были суммированы и объединены в два интеграль-



ных показателя – «экспертная оценка перед началом занятий» и «экспертная оценка на заключительном занятии».

Всего каждым экспертом, независимо от других, была проведена оценка участников на 20 онлайн-занятиях в течение учебного года с сентября 2022 г. по июнь 2023 г. Занятия проходили регулярно по 2 раза в месяц, продолжительность каждого занятия составляла 90 минут.

Результаты и их обсуждение

Для понимания специфики профессиональной деятельности педагогов и сопровождающих ее сложностей и дефицитов еще до начала занятий был проведен анкетный опрос, направленный на изучение основных психолого-педагогических проблем в деятельности педагога, ценностей и специфики профессиональной педагогической деятельности. Опрос показал следующие результаты.

Среди учащихся, с которыми работали опрошенные педагоги, самую многочисленную группу составляли старшеклассники и подростки (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Возраст учащихся, с которыми работали респонденты (N = 53)
Age of the students with whom the respondents work (N = 53)

Возрастная группа	Количество	%
Старшеклассники и подростки	19	36
Младший школьный возраст	7	13
Дошкольники	11	21
Все возрастные группы	16	30

Опрошенные педагоги в большинстве своем не обращались за помощью к психологу в том числе и потому, что в школе его нет (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Обращение за помощью к психологу (N = 53)
Consulting a psychologist to get assistance (N = 53)

Ответы на вопрос об обращении за психологической помощью	Количество	%
Да	20	38
Нет	19	36
Нет, поскольку в школе нет психолога	14	26

При оценке эффективности полученной психологической помощи среди респондентов, ответивших «нет», потому, что его нет в школе, были и 3 человека (6% опрошенных), которые к психологу обращались, но он не помог, а также

6 человек (12% опрошенных), которые, несмотря на отсутствие школьного психолога, помощь все же получили, видимо, в самостоятельном поиске выхода из сложной ситуации обратившиеся к психологам вне образовательной организации (табл. 4).

Таблица 4 / Table 4

Эффективность помощи, полученной при обращении респондентов к психологу (N = 53)
The effectiveness of the assistance provided by the psychologist for the respondents (N = 53)

Ответы на вопрос, помог ли психолог	Количество	%
Да	13	25
Нет	24	45
Частично	16	30

На вопрос, с какими проблемами педагоги чаще всего имеют дело в школе, очень распространенный ответ, что это проблемы в общении с учащимися, а также трудности в общении с родителями и коллегами. В данном случае педагоги могли выбирать несколько вариантов ответов, поэтому они распределились следующим образом (табл. 5).

Таблица 5 / Table 5

Распределение ответов на вопрос «С какими проблемами Вам приходится иметь дело в школе?» (N = 53)

Distribution of the answers to the question “What problems do you have to deal with at school?” (N = 53)

Проблемы, испытываемые учителем в школе	Количество ответов (всего 84)	%
Загруженность мероприятиями	1	1,2
Малая включенность в совместную деятельность с учителем родителей с детьми с ОВЗ	1	1,2
Нехватка времени	2	2,4
Непонимание со стороны администрации	1	1,2
Нет проблем	1	1,2
Разное	1	1,2
Собственная эмоциональная нестабильность	11	13,1
Трудно установить контакт с родителями	18	21,4
Трудности в подготовке уроков	14	16,6
Трудности общения с коллегами	13	15,4
Трудности общения с учащимися	21	25

92% опрошенных отметили, что если бы они начали свою карьеру заново, то выбрали бы этот же путь, 8% изменили бы свое решение. Ответы на вопрос, как семьи относятся к их деятель-



ности в качестве педагога, отражены в табл. 6. Этот вопрос, помимо прочего, представлял дополнительную информационную нагрузку для нас: известно, что для учителей, подверженных эмоциональному выгоранию и разного рода профессиональной деформации, часто ресурсом, позволяющим справиться с этими трудностями, является поддержка близких (см. табл. 6).

Таблица 6 / Table 6

Распределение ответов на вопрос «Как семья относится к Вашей деятельности?» (N = 53)
Distribution of the answers to the question “What is your family’s attitude to your occupation” (N = 53)

Отношение семьи	Количество ответов	%
Отрицательное	3	5,5
Положительное	47	89
Безразличное	3	5,5

Опрошенные педагоги отметили, что они любят свою работу (100%), больше всего им нравятся общение и работа с детьми, а также возможность саморазвития. В данном вопросе педагоги имели возможность выбирать больше одного варианта (табл. 7).

Таблица 7 / Table 7

Распределение ответов на вопрос «Что Вам нравится в работе педагога?» (N = 53)
Distribution of the answers to the question “What do you like about the work of a teacher?” (N = 53)

Что нравится в работе педагога?	Количество ответов (всего 62)	%
Общение с детьми	16	25,8
Общение с родителями	3	4,8
Возможность видеть результаты	4	6,5
Возможность воздействовать на детей	1	1,6
Возможность развиваться	8	12,9
Возможность помочь, дать знания	4	6,5
Всё нравится	5	8,1
Место работы, условия	3	4,8
Творчество	3	4,8
Работа с детьми	10	16,1
Любовь к предмету	2	3,2
Общение с коллегами	3	4,8

Главным в своей работе респонденты считают любовь к детям, а также собственные личные качества. Многие из них говорят о миссии воспитателя (табл. 8).

Таблица 8 / Table 8

Распределение ответов на вопрос «Что Вы считаете главным в своей профессии?» (N = 53)
Distribution of the answers to the question “What do you consider the main thing in your profession?” (N = 53)

Главное в работе педагога	Количество ответов	%
любовь к детям	16	30,2
воспитать Человека, изменить, наставить	9	16,9
любовь к своему делу	6	11,3
собственные личностные качества (честность, доброта, коммуникабельность, дружелюбие)	9	16,9
понимание и принятие ребёнка	6	11,3
не навредить		1,9
личное развитие	4	7,5
успехи детей	2	3,8

В разделе об отношении респондентов-педагогов к технологиям и цифровизации в целом мы получили ответы, отраженные в табл. 9.

Таблица 9 / Table 9

Распределение ответов на вопрос об отношении к цифровым технологиям (N = 53)
Distribution of the answers to the question about attitudes to digital technologies (N = 53)

Отношение к технологиям	Количество ответов	%
Затрудняюсь ответить	5	9,4
К техническим новшествам следует относиться осторожно	26	49,1
Технологии меняют ценности	5	9,4
Не вижу никаких проблем	6	11,3
Технологии меняют мир	11	20,8

По результатам применения экспертного метода по окончании занятий по программе (июнь 2023 г.) оценки трех экспертов по каждой профессиональной, психолого-педагогической компетенции были суммированы и объединены в два интегральных показателя – «экспертная оценка перед началом занятий» и «экспертная оценка на заключительном занятии». Итоги такой интеграции экспертных оценок отражены в табл. 10.

Необходимо отметить, что все три эксперта независимо друг от друга поставили близкие оценки по каждому компоненту всех указанных в таблице компетенций (знать, понимать и уметь).



Таблица 10 / Table 10

Экспертная оценка выраженности профессиональных (психолого-педагогических) компетенций педагогов в условиях повышения квалификации на базе цифровой образовательной платформы (n = 3)
Expert assessment of the manifestation of professional (psychological and pedagogical) competencies of teachers in terms of professional development on the basis of a digital educational platform (n = 3)

Профессиональные (психолого-педагогические) компетенции педагогов	Экспертная оценка, %	
	на начало занятий	по окончании занятий
Знание и умение определять индивидуальные возрастные особенности детей и подростков для учета в образовательном процессе	50	70
Умение выстраивать взаимодействие с детьми и подростками в соответствии с их индивидуальными возрастными особенностями	50	60
Знание и умение определять личностные особенности детей и подростков, такие как самооценка, мотивация, потребности, ценности	50	70
Умение выстраивать образовательный процесс с учетом личностных особенностей детей и подростков (индивидуализированное, персонализированное обучение)	50	60
Знание и понимание основных характеристик семейных отношений – психологии семьи, жизненного цикла семьи, семейных кризисов, типов детско-родительских отношений, виды семейного воспитания)	55	75
Умение выстраивать взаимоотношения с представителями семьи для развития и формирования личности ребенка, подростка	50	65
Знание основных характеристик межличностных отношений, особенностей их развития и формирования на разных возрастных этапах	50	70
Умение выстраивать межличностные отношения для сотрудничества детей между собой в образовательном процессе	40	55
Знание и умение выстраивать межличностные отношения с детьми и подростками для разрешения и посредничества в конфликте	40	55
Знание и понимание социально-психологических характеристик класса как группы	50	65
Умение создать в классе атмосферу психологического комфорта, сотрудничества и взаимоподдержки	45	55
Знание и понимание особенностей цифровой коммуникации с субъектами образовательного процесса	30	40
Владение способами и приемами цифровой коммуникации с субъектами образовательного процесса	25	30

При анализе табл. 10 обращают на себя внимание несколько важных моментов: компонент «знать и понимать» в большинстве компетенций на начало и окончание занятий выше, чем компонент «уметь и владеть»; компетенция «цифровая коммуникация» по обобщенной оценке трех экспертов имеет уровень развития ниже среднего у участников мастерской и на начало занятий, и по окончании программы.

Как показал опыт взаимодействия ведущих с участниками в ходе занятий и последующей экспертной оценки, компонент каждой компетенции «знать и понимать» освоен в большинстве случаев примерно наполовину (45–55%), в некоторых компетенциях – знания о посредничестве, профилактике и управлении межличностными

конфликтами – чуть меньше половины. Не-высокий уровень знаний о профилактике и управлении межличностными конфликтами в образовательном процессе может обуславливаться высокой стрессогенностью, эмоциональной сложностью и связанным с этим отсутствием желания детально разбираться в такой тематике, а также, возможно, малой информированностью в этой области (нет доступа и сравнительно мало современной учебно-методической литературы этой тематики). Учителя не всегда сами владеют этой компетенцией.

В целом можно сказать, что первоначальный уровень знаний педагогов на старте программы «Психолого-педагогической мастерской» обусловлен педагогическим опытом большинства



участников и фрагментарными знаниями в некоторых областях психолого-педагогической науки. Вместе с тем знания, которыми обладали участники программы на первых занятиях, были устаревшими, не учитывающими реалии современности.

Компонент «уметь, владеть» каждой компетенции в начале занятий по оценкам экспертов во всех компетенциях отставал от компонента «знать, понимать». Ситуация эта для большинства специалистов педагогического профиля (и не только) распространенная, так как знаниевый компонент легче обнаруживается, проявляется и демонстрируется (особенно при дистанционном обучении). А для прикладного компонента компетенции необходима специально созданная педагогическая ситуация, в которой было бы возможно проявить нужное умение как реальное профессиональное поведение, а не только описание того, что надо сделать, или того, что буду делать.

Всеми экспертами было отмечено, что при сравнении с первыми занятиями заключительные занятия показали изменения в развитии указанных психолого-педагогических компетенций (см. табл. 10). Благодаря произошедшим изменениям уровень составляющей «знать и понимать» каждой компетенции в целом повысился на 15–20%.

В свою очередь, составляющие «уметь, владеть» каждой компетенции возросли, по мнению экспертов, на 5–15%. Такой прирост связан с трудностями и ограничениями, вызванными условиями дистанционного обучения, поскольку создание специальных педагогических ситуаций и тренажера для развития умений и навыков одной или нескольких компетенций – отдельная не только методическая, но еще и технологическая задача, причем последняя связана с ограничениями и допусками самой цифровой платформы и тех технологических возможностей, которые она предоставляет.

Отдельно следует остановиться на компетенции «цифровая коммуникация». Мы считаем, что эта компетенция состоит из двух компонентов – технического (умение пользоваться девайсами, подключаться, пользоваться материалами, вывешенными на странице мастерской) и собственно коммуникативного (умение быть на связи, давать обратную связь, делиться своими мыслями, сложностями, выстраивать коммуникацию с участниками чата, предлагать свои педагогические ситуации). Результаты оценки экспертами компетенции «цифровая коммуникация» участников мастерской соотносятся с ответами, данными педагогами по поводу их отношения

к цифровизации и техническим новшествам, – почти половина опрошенных (49,1%) считает, что к технологическим новшествам в образовании нужно относиться с осторожностью, а по мнению пяти участников (9,4% ответивших) технологии меняют ценности. Можно предположить, что такая настороженность затрудняет развитие и формирование умения использовать цифровые коммуникации в образовательном процессе и выступает психологическим коммуникативным барьером в процессе обучения в условиях цифровой платформы. Это показывают данные, приведенные в таблице по компонентам компетенции «Знание и понимание особенностей цифровой коммуникации с субъектами образовательного процесса» и «Владение способами и приемами цифровой коммуникации с субъектами образовательного процесса». Хочется отметить, что изменение степени овладения составляющими этой компетенции с начала и к окончанию программы менее всего выражено в части «знать и понимать» – 10% прироста, – а в части «владеть способами» всего 5%. Полученные нами данные согласуются с результатами исследования, проведенного в НИУ ВШЭ в 2021 г., в частности связанными с «сопротивлением преподавателей, сотрудников и студентов внедрению новых цифровых решений» [19, с. 28–30]. Мы предполагаем, что это может свидетельствовать о выраженных трудностях в освоении данной компетенции.

Выводы

Использование цифровой платформы для личностно-профессионального развития педагогов имеет множество плюсов, например доступность материала (ознакомиться с ним можно в любой момент, преподаватели из разных регионов страны могли в удобное время и в удобном для себя режиме участвовать в работе мастерской), а также наличие и доступность экспертов, которые помогут в сложной профессиональной ситуации и создадут условия для выбора коллегиального решения.

По мнению экспертов, у педагогов наблюдаются дефициты во владении и использовании дистанционных образовательных технологий в самообразовании и образовательном процессе: участвовать в коммуникации друг с другом и экспертами оказалось сложной задачей, технические возможности платформы, скорее, служили коммуникативным барьером, а не объединяющим началом.

Дефицит учителей связан с психолого-педагогическим блоком (общение с учениками,



понимание и знание возрастных особенностей и возрастных изменений, поведение в конфликте (как в ситуации, когда учитель является активным участником конфликта, так и тогда, когда он выступает в роли свидетеля детских конфликтов), выстраивание взаимодействия с родителями (знания о семье, о кризисной семье)).

В обучении педагогов с использованием дистанционных цифровых средств необходимо учитывать возрастные и профессиональные особенности. Возрастные особенности: учителя с осторожностью и недоверием относятся к цифровым средствам обучения (опрос показывает, что чем старше учителя и больше стаж их работы, тем сильнее сопротивление), и этим мы объясняем настороженное поведение слушателей в ходе работы мастерской, пассивность, проявляемую участниками, слабое участие в коммуникации (обратной связи). Профессиональная особенность – делать акцент на заданиях, не имеющих очевидного единственного ответа, вызывающих дискуссии и размышления. Наш опыт показал, что именно подобные задания, работа с кейсами были наиболее эффективными. При обучении взрослых необходимо опираться на следующие принципы андрогики: взрослый сам формирует запрос, формулирует цели обучения, выбирает его формы и методы; взрослый применяет полученные знания и умения в режиме «здесь и сейчас», делится результатами, анализирует достижения и ошибки; задача эксперта – выявление и систематизация личного опыта взрослого участника обучения. Основная сложность в обучении взрослых – сложившиеся установки, модели получения знаний, ментальные модели, которые они отстаивают и защищают, а иногда и сопротивляются процессу обучения [20].

Теоретический материал мастерской был сконструирован таким образом, чтобы донести до слушателей новейшие достижения науки в области педагогики и психологии. Основная часть слушателей мастерской – учителя с опытом работы более 20 лет, следовательно, профессиональное образование они получали давно, поэтому требуется определенная коррекция и актуализация всем известного материала. Общий тренд на «обучение в течение всей жизни» требует постоянного обновления и коррекции материала. Эта задача и была реализована в нашей мастерской. Общий посыл работы заключался в том, что эксперты в реальном режиме были доступны и, используя ресурс платформы, могли помочь в разрешении сложных педагогических ситуаций.

Работа в мастерской показала, что главным дефицитом для слушателей был дефицит циф-

ровой коммуникации. Мы пришли к выводу, что в условиях онлайн-обучения компетенцию цифрового общения необходимо развивать у взрослых. При дистанционной работе с детьми учителя отмечают, что детям сложно концентрироваться, организовывать свою деятельность, быть в постоянной коммуникации с учителем. Но учителю и самому необходимо владеть этими навыками [21, 22].

Результатом обучения в рамках психолого-педагогической мастерской может быть построение индивидуального маршрута профессионального саморазвития педагога [23–26]. Задача экспертов, помимо просветительской деятельности, заключается в оказании учителю педагогической и психологической поддержки.

Можно «закрыть» вышеуказанный дефицит, а также дефициты, связанные с практическим применением знаний, используя техники игропрактики, которые позволяют актуализировать самостоятельность и самоуправление обучающегося.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 03.09.2023).
2. Дубовская Е. М. Информационное пространство транзитивного общества // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме / под ред. Т. Д. Марцинковской, В. Р. Орестовой, О. В. Гавриченко. М. : МПГУ, 2019. С. 48–53.
3. Степанов С. Ю., Оржековский П. А., Ушаков Д. В., Рябова И. В., Гаврилова Е. В., Морозова О. А., Соболевская Т. А., Шепелева Е. А., Валуева Е. А., Овсянникова В. В., Мишина И. Б., Титов Н. А., Чернышева Л. А. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы. М. : МГПУ, 2021. 192 с.
4. Шнейдер Л. Б. Педагог: слагаемые авторитета в условиях цифровизации. // Высшее образование сегодня. 2021. № 5. С. 52–58. <https://doi.org/10.25586/RNU.NET.21.05.P.52>
5. Шнейдер Л. Б., Сыманюк В. В. Пользователь в информационной среде: цифровая идентичность сегодня // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 52. С. 7. <https://doi.org/10.54359/ps.v10i52.392>
6. Масалова Ю. А. Цифровая компетентность преподавателей российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 3. С. 33–44. <https://doi.org/10.15826/umpa.2021.03.025>
7. Qin L. Country effects on teacher turnover intention: A multilevel, cross-national analysis // Educational Research for Policy and Practice. 2020. Vol. 20, iss. 1. P. 79–105. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>



8. Пономарева Е. Ю. Психологические аспекты субъект-субъектного педагогического взаимодействия // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2019. Вып. 64, ч. 2. С. 299–301. EDN: DNCDBW
9. Kettunen A., Lassila E. T., Lutovac S., Uitto M. Becoming a safe adult for pupils: emotions as part of first-year student teachers' narrative identities told with photographs // European Journal of Teacher Education. 2023. Vol. 46, iss. 2. P. 1–20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2211730>
10. Bergmark U., Lundström S., Manderstedt L., Palo A. Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice // European Journal of Teacher Education. 2018. Vol. 41, iss. 3. P. 266–281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
11. Essa E. K. Strategies for self-regulated learning and associated impact on academic achievement in an EFL context // Journal of Education and Learning Innovation. 2022. Vol. 2, iss. 4. P. 533–540. <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline1451>
12. Пристupa Е. Н. Профессиональные дефициты педагогических работников в сфере воспитательной работы с несовершеннолетними // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2023. № 1. С. 121–132. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2023-1-121-132>
13. Смирнова С. В., Киселева А. К. Преодоление профессиональных дефицитов педагогов в системе дополнительного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 3 (32). С. 29–34. EDN: YMCKO
14. Хайруллина Л. Э., Гафаров Ф. М., Мингалиева Л. Э. Анализ профессиональных дефицитов учителей Республики Татарстан // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 4. С. 167–195. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-4-167-195>
15. Алтыникова Н. В., Дорофеев А. В., Музаев А. А., Сагитов С. Т. Управление качеством педагогического образования на основе диагностики профессиональных дефицитов учителя: теоретико-методический аспект // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 1. С. 65–81. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270106>
16. Новопашина Л. А., Григорьева Е. Г., Кузина Д. В. Форсайт профессиональных затруднений учителей // Образование и наука. 2022. № 24 (6). С. 60–83. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-6-60-83>
17. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования // Наука для образования сегодня. 2021. Т. 11, № 4. С. 33–45. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2104.02>
18. Геворкян Е. Н., Иоффе А. Н., Шалашова М. М. Диагностика педагога: от контрольного измерения к определению дефицитов для профессионального роста // Педагогика. 2020. № 1. С. 74–86. EDN: XUSMRK
19. Волкова Г. Л., Пермьякова В. А., Шматко Н. А. Организация цифровой коммуникации между подразделениями, преподавателями и студентами: информационный бюллетень. М. : НИУ ВШЭ, 2021. 36 с. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2595-1>
20. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: учебник / ред. Д. В. Наумова. 1-е изд. М. : Юрайт, 2021. 414 с.
21. Шнейдер Л. Б. От «кликерного» к клиповому и чиповому мышлению // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме / под ред. Т. Д. Марцинковской, В. Р. Орестовой, О. В. Гавриченко. М. : РГГУ, 2019. С. 164–171. EDN: NTNPKA
22. Глузман Н. А., Горбунова Н. В. Профессионализм педагога: успешность и карьера. Москва : Инфра-М, 2019. 311 с. EDN: ZRGBFF
23. Лоренц В. В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2001. 250 с.
24. Каутов А. П. Мотивационное обеспечение реализации индивидуальной образовательной траектории бакалавров педагогического образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 3. С. 118–123. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.3.18>
25. Щелина Т. Т. Психолого-педагогическое обеспечение воспитания в контексте реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 15–24. EDN: HODEYM
26. Александрова Е. А. Научно-методическое сопровождение педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6 (117). С. 14–21. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-6-117-14-21>

References

1. On the Education in the Russian Federation. Federal Law of December 29, 2012 N 273-FZ (a last edition). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed September 03, 2023) (in Russian).
2. Dubovskaya E. M. Information space of transitive society. In: *Tsifrovoye obshchestvo v kul'turno-istoricheskoy paradihme* [Martsinkovskaya T. D., Orestova V. R., Gavrichenko O. V., eds. Digital Society in the Cultural-Historical Paradigm]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2019, pp. 48–53 (in Russian).
3. Stepanov S. Yu., Orzhekovskiy P. A., Ushakov D. V., Ryabova I. V., Gavrilova E. V., Morozova O. A., Sobolevskaya T. A., Shepeleva E. A., Valueva E. A., Ovsyannikova V. V., Mishina I. B., Titov N. A., Chernysheva L. A. *Tsifrovizatsiya obrazovaniya: psikhologo-pedagogicheskiye i valeologicheskiye problemy* [Digitalization of Education: Psychological, Pedagogical and Valeological Problems]. Moscow, Moscow City University Publ., 2021. 192 p. (in Russian).
4. Shneyder L. B. Teacher: The components of authority in the context of digitalization. *Higher Education Today*, 2021, no. 5, pp. 52–58 (in Russian). <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.21.05.P52>



5. Shneider L. B., Symanyuk V. V. User in information environment: Digital identity today. *Psychological Studies*, 2017, vol. 10, no. 52, pp. 7. <https://doi.org/10.54359/ps.v10i52.392>
6. Masalova Yu. A. Digital competence of Russian university teachers. *University Management: Practice and Analysis*, 2021, vol. 25, no. 3, pp. 33–44 (in Russian). <https://doi.org/10.15826/umpa.2021.03.025>
7. Qin L. Country effects on teacher turnover intention: A multilevel, cross-national analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 2020, vol. 20, iss. 1, pp. 79–105. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>
8. Ponomareva E. Y. Psychological aspects of subject-subject pedagogical interaction. *Problems of Modern Teacher Education. Series: Pedagogy and Psychology*, 2019, iss. 64, part 2, pp. 299–301 (in Russian). EDN: DNCDBW
9. Kettunen A, Lassila E. T., Lutovac S., Uitto M. Becoming a safe adult for pupils: emotions as part of first-year student teachers' narrative identities told with photographs. *European Journal of Teacher Education*, 2023, vol. 46, iss. 2, pp.1–20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2211730>
10. Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 2018, vol. 41, iss. 3, pp. 266–281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
11. Essa E. K. Strategies for self-regulated learning and associated impact on academic achievement in an EFL context. *Journal of Education and Learning Innovation*, 2022, vol. 2, iss. 4, pp. 533–540. <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline1451>
12. Pristupa E. N. Professional deficits of teaching staff in the field of educational work with minors. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy*, 2023, no. 1, pp. 121–132 (in Russian). <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2023-1-121-132>
13. Smirnova S. V., Kiseleva A. K. Overcoming the professional deficits of teachers in the system of additional professional education. *Scientific Support of a System of Advanced Training*, 2017, no. 3 (32), pp. 29–34 (in Russian). EDN: YMCJKO
14. Khairullina L. E., Gafarov F. M., Mingalieva L. E. Analysis of professional deficits of teachers of the Republic of Tatarstan. *The Education and Science Journal*, 2023, vol. 25, no. 4, pp. 167–195 (in Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-4-167-195>
15. Altynnikova N. V., Dorofeev A. V., Muzaev A. A., Sagitov S. T. Quality management in pedagogical education based on the diagnostics of teachers' professional deficits: Theoretical and methodological aspect. *Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 65–81 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270106>
16. Novopashina L. A., Grigorieva E. G., Kuzina D. V. Foresight of teachers' professional challenges. *The Education and Science*, 2022, no. 24 (6), pp. 60–83 (in Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-6-60-83>
17. Gutnik I. Yu. Designing an evaluation inventory for identifying teachers' professionalism deficits in the context of transformation of contemporary education. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 33–45 (in Russian). <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2104.02>
18. Gevorkyan E. N., Ioffe A. N., Shalashova M. M. Diagnostics of the teacher: from the control measurement to determining deficiencies for professional growth. *Russian Education and Society*, 2020, no. 1, pp. 74–86 (in Russian). EDN: XUSMRK
19. Volkova G. L., Permyakova V. A., Shmatko N. A. *Organizatsiya tsifrovoy kommunikatsii mezhdru podrazdeleniyami, prepodavatelyami i studentami* [Organization of Digital Communication Between Departments, Teachers and Students: Information Bulletin]. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2021. 36 p. (in Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2595-1>
20. Naumova D. V., ed. *Psikhoprofilaktika i psikhologicheskoye prosveshcheniye v obrazovatel'noy srede* [Psychoprophylaxis and Psychological Education in the Educational Environment]. 1st ed. Moscow, Yurayt, 2021. 414 p. (in Russian).
21. Schneider L. B. Yesterday, today, tomorrow: From klikov to clip and further to chip thinking. In: *Tsifrovoye obshchestvo v kul'turno-istoricheskoy paradigme* [Martsinkovskaya T. D., Orestova V. R., Gavrichenko O. V., eds. Digital Society in the Cultural-Historical Paradigm]. Moscow, Russian State University for the Humanities Publ., 2019, pp. 164–171 (in Russian). EDN: NTNPKA
22. Gluzman N. A., Gorbunova N. V. *Professionalizm pedagoga: uspekhnost' i kar'era* [Professionalism of a Teacher: Success and Career]. Moscow, Infra-M, 2019. 311 p. (in Russian). EDN: ZRQBFF
23. Lorenz V. V. Designing an individual educational route as a condition for preparing a future teacher for professional activity. Thesis Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Omsk, 2001. 250 p. (in Russian).
24. Kaitov A. P. Motivational support for the implementation of an individual educational trajectory of bachelors of pedagogical education. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2022, no. 3, pp. 118–123 (in Russian). <https://doi.org/10.24158/spp.2022.3.18>
25. Shchelina T. T. Psychological and pedagogical ensuring of upbringing in the context of realization of federal state educational Standard of the primary general education. *National and Foreign Pedagogy*, 2019, vol. 2, no. 1 (58), pp. 15–24 (in Russian). EDN: HODEYM
26. Aleksandrova E. A. Scientific and methodological support for teachers. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2020, no. 6 (117), pp. 14–21 (in Russian). <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-6-117-14-21>

Поступила в редакцию 06.06.2023; одобрена после рецензирования 11.08.2023; принята к публикации 15.09.2023
The article was submitted 06.06.2023; approved after reviewing 11.08.2023; accepted for publication 15.09.2023



ISSN 2304-9790 (Print). ISSN 2541-9013 (Online)
Известия Саратовского университета. Новая серия.
Серия: Акмеология образования. Психология развития.
2023. Том 12, выпуск 4

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА **Новая серия**

Серия: Акмеология образования. Психология развития

Серия: История. Международные отношения

Серия: Математика. Механика. Информатика

Серия: Науки о Земле

Серия: Социология. Политология

Серия: Физика

Серия: Филология. Журналистика

Серия: Философия. Психология. Педагогика

Серия: Химия. Биология. Экология

Серия: Экономика. Управление. Право

