



ISSN 2072-8514 (print)
ISSN 2310-7235 (online)



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

*Психологические
науки*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНФОРМАЦИОННОГО КОНТЕНТА
И ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ
И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ БРАКОМ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЖЕНЩИН, ЗАКЛЮЧИВШИХ
БРАК С ИНОСТРАНЦАМИ



2022 / № 3

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8514 (print)

2022 / № 3

ISSN 2310-7235 (online)

серия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Рецензируемый научный журнал. Основан в 1998 г.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки» включён Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» по следующим научным специальностям: 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки); 5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика (психологические науки); 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки); 5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)

The peer-reviewed journal was founded in 1998

«Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology» is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into "the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a PhD Candidate or Doctorate Degree" on the following scientific specialties: 5.3.1. General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology (psychological sciences); 5.3.3. Labor psychology, human engineering, cognitive ergonomics (psychological sciences); 5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environment (psychological sciences); 5.3.5. Social psychology, political and economic psychology (psychological sciences). (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation).

ISSN 2072-8514 (print)

2022 / № 3

ISSN 2310-7235 (online)

series

PSYCHOLOGY

BULLETIN OF THE MOSCOW REGION
STATE UNIVERSITY

Учредитель журнала
«Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки»

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Московский государственный областной университет

————— Выходит 4 раза в год —————

Редакционная коллегия

Главный редактор:

Шульга Т. И. — д-р психол. наук, проф., Московский государственный областной университет

Заместитель главного редактора:

Нестерова А. А. — д-р психол. наук, доц., Московский государственный областной университет

Ответственный секретарь:

Филинкова Е. Б. — к. псих. н., доц., Московский государственный областной университет

Члены редакционной коллегии:

Иванников В. А. — академик Российской академии образования, д-р психол. наук, проф., заслуженный профессор, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Карабанова О. А. — д. псих. н., проф., Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Карри К. — д-р психол. наук, Православный институт святого Иоанна Богослова (г. Москва)

Марцинковская Т. Д. — д-р психол. наук, проф., Психологический институт Российской академии образования (г. Москва), Российский государственный гуманитарный университет

Овсяник О. А. — д-р психол. наук, доц., Московский государственный областной университет

Митина Л. М. — д-р психол. наук, проф., Психологический институт Российской академии образования (г. Москва)

Слайтер Э. — д-р психол. наук, профессор, Салемский государственный университет (Массачусетс, США)

Улица Н. Э. — д-р психол. наук, координатор исследований, Хайфский университет (Государство Израиль)

Утлик Э. П. — д-р психол. наук, проф., Государственный университет управления

Фирсов М. В. — д. и. н., проф., Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы Департамента социальной защиты населения г. Москвы

Шнейдер Л. Б. — д-р психол. наук, проф., Российский государственный гуманитарный университет

Эрнер И. — д-р психол. наук, проф., Городской университет Нью-Йорка (США)

ISSN 2072-8514 (print)

ISSN 2310-7235 (online)

Рецензируемый научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки» — печатное издание, в котором публикуются статьи российских и зарубежных учёных по общей психологии, социальной психологии, психологии личности, психологии труда, инженерной психологии.

Журнал адресован психологам, докторантам, аспирантам и всем, интересующимся достижениями в области психологии и смежных с ней наук.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-73333.

Индекс серии «Психологические науки» по Объединённому каталогу «Пресса России» 40717

Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), с августа 2017 г. на платформе Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» (www.cyberleninka.ru), а также на сайтах Вестника Московского государственного областного университета (www.psymbgu.ru; www.vestnik-mgou.ru).

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника Московского государственного областного университета» обязательна. Публикация материалов осуществляется в соответствии с лицензией Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение автора может не совпадать с точкой зрения редколлегии серии. Рукописи не возвращаются.

Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. — 2022. — № 3. — 158 с.

© МГОУ, 2022.

Адрес редакции:

г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98

тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)

e-mail: info@vestnik-mgou.ru

сайты: www.psymbgu.ru; www.vestnik-mgou.ru

Founder of journal
“Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences”
Moscow Region State University

————— Issued 4 times a year —————

Editorial board

Editor-in-chief:

T. I. Shulga – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Moscow Regional State University

Deputy editor-in-chief:

A. A. Nesterova – PhD in Psychology, Assoc. Prof., Moscow Regional State University

Executive secretary:

Y. B. Filinkova – PhD in Psychology, Assoc. Prof., Moscow Regional State University

Members of Editorial Board:

V. A. Ivannikov – Full member (academician) of the Russian Academy of Education, honored professor

O. A. Karabanova – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Lomonosov Moscow State University

Ch. Currie – PhD in Psychology, Orthodox Institute of Saint John the Divine (Moscow)

T. D. Martsinkovskaya – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Psychological Institute, Russian Academy of Education (Moscow); Russian State University for the Humanities

O. A. Ovsyanik – Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Moscow Regional State University

L. M. Mitina – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Psychological Institute, Russian Academy of Education (Moscow)

E. Slayter – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Salem State University (Massachusetts, USA)

N. Ulitsa – Dr. Sci. (Psychology), Research Coordinator, University of Haifa (Israel)

E. P. Utlik – Dr. Sci. (Psychology), Prof., State University of Management

M. V. Firsov – Dr. Sci. (History), Prof., Institute of Additional Professional Education for Social Workers of the Department of Social Protection of the Population of Moscow

L. B. Shneider – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Russian State University for the Humanities (Moscow)

I. Earner – PhD in Psychology, Prof., City University of New York (USA)

ISSN 2072-8514 (print)

ISSN 2310-7235 (online)

The reviewed scientific journal “Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences” is a printed edition that publishes articles of Russian and foreign scientists about general psychology, social psychology, personality psychology, labor psychology, and engineering psychology.

The journal is addressed to psychologists, doctoral students, PhD students and all those interested in achievements in psychology and related sciences.

The series «Psychology» of the Bulletin of the Moscow Region State University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № ФС77-73333

Index of series «Psychology» according to the Union catalog «Press of Russia» 40717

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library (www.elibrary.ru), and from August 2017 on the platform of the Scientific Electronic Library “CyberLeninka” (www.cyberleninka.ru), as well as at the sites of the Moscow Region State University (www.psymgou.ru; www.vestnik-mgou.ru)

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow Region State University» is obligatory. The materials published in the journal are for non-commercial use only. The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author Manuscripts are not returned.

Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences. – 2022. – no. 3. – 158 p.

© MRSU, 2022.

© Moscow Region State University Editorial Office, 2022.

The Editorial Board address:

10A Radio st., office 98, Moscow, Russia

Phones: (495) 780-09-42 (add. 6101)

e-mail: vest_mgou@mail.ru

sites: www.psymgou.ru; www.vestnik-mgou.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

<i>Акимова М. К., Персиянцев С. В.</i> Психологическое наследие К. М. Гуревича	6
<i>Лучинкина А. И., Жихарева Л. В., Лучинкина И. С., Гребенюк А. А., Юдеева Т. В., Зекерьяев Р. И., Давидюк Н. М.</i> Особенности сетевой агрессии интернет-активной молодёжи	21
<i>Попова Т. А., Попова К. В.</i> Экзистенциальная исполненность и профессиональная мотивация у субъектов помогающих профессий	36

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

<i>Лукашева К. А., Чирковская Е. Г.</i> Зарубежные исследования климата организации: основные тенденции	52
--	----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Воскресенская Н. Г.</i> Непосредственные и опосредующие факторы готовности студентов к развитию универсальных цифровых компетенций	64
<i>Глезь А. М., Лоскутов А. Ф.</i> Цифровые образовательные ресурсы как способ повышения познавательной мотивации на уроках литературы в госпитальной школе . . 78	
<i>Михайлова И. В., Мажанова Д. В.</i> Динамика тревожности школьников в период ГИА . . 88	
<i>Мишина М. М., Воробьева К. А.</i> Взаимосвязь информационного контента и особенностей личности в подростковом и юношеском возрасте	99

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПОЛИТИЧЕСКАЯ И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Басина Т. А.</i> Особенности переживания психологического благополучия курсантами ведомственного вуза с разным уровнем эмоциональной устойчивости	109
<i>Миронова О. И., Руонала Л. А.</i> Удовлетворённость браком как фактор социально- психологической адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами	120
<i>Чибисова М. Ю., Белая А. К.</i> Социальные представления о психологической помощи у православных с различной выраженностью религиозной идентичности	133

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Отчёт о XVIII Международной научно-практической конференции «Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика»	146
---	-----

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

- M. Akimova, S. Persiyantseva.* Psychological Heritage of K. M. Gurevich 7
- A. Luchinkina, L. Zhihareva, I. Liuchinkina, A. Grebenyuk, T. Yudeeva, R. Zekeriaev, N. Davidyuk.* Features of Network Aggression of Internet-Active Youth 21
- T. Popova, K. Popova.* Existential Execution and Professional Motivation in Subjects of Helping Professions 37

LABOR PSYCHOLOGY, HUMAN ENGINEERING, COGNITIVE ERGONOMICS

- K. Lukasheva, E. Chirkovskaya.* Foreign Research of Climate in Organization: Main Trends . . 52

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

- N. Voskresenskaya.* Direct and Indirect Conditions of Students' Readiness for the Development of Universal Digital Competencies 64
- A. Glez, A. Loskutov.* Digital Educational Resources as a Way to Increase Cognitive Motivation at the Lessons of Literature in a Hospital School 78
- I. Mikhailova, D. Mazhanova.* Dynamics of School Graduates' Anxiety During the GIA Period. 88
- M. Mishina, K. Vorobyova.* The Relationship of Information Content and Personality Traits in Adolescence and Teen-Age. 100

SOCIAL PSYCHOLOGY, POLITICAL AND ECONOMIC PSYCHOLOGY

- T. Basina.* Features of Experiencing Psychological Well-Being by Cadets of a Departmental University with Different Levels of Emotional Stability. 110
- O. Mironova, L. Ruonala.* Satisfaction with Marriage as a Factor of Socio-Psychological Adaptation of Women Who Married Foreigners 121
- M. Chibisova, A. Belaia.* Social Representation of Counseling Among Orthodox Respondents with Different Religious Identity Intensity. 133

ACADEMIC LIFE

- Report on the XVIII International Scientific and Practical Conference "Strategies and Resources for the Personal and Professional Development of a Teacher: Modern Reading and Systemic Practice" 146

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.99

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-6-20

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ К. М. ГУРЕВИЧА

Акимова М. К.¹, Персиянцева С. В.^{1,2}

¹ Российский государственный гуманитарный университет
125047, г. Москва, Миусская площадь, д. 6, Российская Федерация

² Психологический институт Российской академии образования
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Исследование научного вклада выдающегося учёного К. М. Гуревича в развитие дифференциальной психологии, психологии труда, психологической диагностики. Статья подготовлена к 110-летию Психологического института РАО.

Процедура и методы. В статье рассматриваются научные направления и психологические школы Института. Исследуются заслуги сотрудников Института в области образования и науки с помощью биографических, библиографических методов и интервью.

Результаты. К. М. Гуревич разрабатывал вопросы профессиональной пригодности с позиций теории основных свойств нервной системы. Исследовал проблемы вариативности индивидуально-психологических различий. В статье анализируются взгляды учёного о принципах разработки и верификации методов психологической диагностики. Им создана концепция социально-психологических нормативов. Концепция нашла своё практическое воплощение в разработках отечественных тестов умственного развития.

Теоретическая и/или практическая значимость. В статье обобщён материал о научной деятельности сотрудника Психологического института РАО и выдающегося учёного К. М. Гуревича.

Ключевые слова: дифференциальная психофизиология, нормативный подход, психодиагностика, психология индивидуальности

PSYCHOLOGICAL HERITAGE OF K. M. GUREVICH

M. Akimova¹, S. Persiyantseva^{1,2}

¹ *Russian State University for the Humanities*

Miusskaya square 6, Moscow 125047, Russian Federation

² *Psychological Institute of the Russian Academy of Education*

ul. Mokhovaya 9, Moscow 125009, Russian Federation

Abstract

Aim. To study the scientific contribution of K. M. Gurevich, an outstanding scientist, into the development of differential psychology, labor psychology, psychological diagnostics. The article was prepared for the 110th anniversary of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education.

Methodology. The article deals with scientific directions and psychological schools of the Institute. The merits of the Institute's employees in the field of education and science are studied using biographical, bibliographic methods and interview.

Results. K. M. Gurevich developed questions of professional suitability from the standpoint of the theory of the basic properties of the nervous system. The problem of variability of individual psychological differences was also investigated by him. The article analyzes the views of the scientist on the principles of the development and verification of psychological diagnostics methods. He created the concept of socio-psychological standards. The concept has found its practical implementation in the development of domestic tests of mental development.

Research implications. The article summarizes the material on the scientific activities of K. M. Gurevich, an employee of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education and an outstanding scientist.

Keywords: differential psychophysiology, normative approach, psychodiagnostics, personality psychology

Введение

Исполнилось 115 лет выдающемуся отечественному учёному, доктору психологических наук, профессору Константину Марковичу Гуревичу, обогатившему своими идеями ряд отраслей психологической науки. Он авторитетный и известнейший специалист в области дифференциальной психологии [10], психофизиологии и психологии труда. По праву Константина Марковича называют патриархом отечественной психологической диагностики. Начиная с 70 гг. XX в. он являлся одним из инициаторов и активным участником возрождения психодиагностики, автором новых

теоретических принципов и концепций этой науки.

Большая часть научной жизни Константина Марковича связана с Психологическим институтом Российской академии образования, в котором он проработал почти 58 лет. В 1949 г. К. М. Гуревич начинает работать старшим научным сотрудником в НИИ психологии АПН РСФСР (такое название было до 1969 г. – ныне Психологический институт РАО) в лаборатории дифференциальной психофизиологии, заведующим которой был Б. М. Теплов, затем В. Д. Небылицын. С 1968 г. Константин Маркович руководит лабораторией психофизио-

логических основ профессиональной деятельности, проводит исследования по проблемам профотбора и профориентации. В 1983 г. лаборатория была переименована в лабораторию диагностики и коррекции психического развития.

Психологический институт РАО: переплетение судеб

В своём интервью от 2006 г. Константин Маркович говорит, что аспирантуру он закончил в Московском государственном научно-исследовательском институте психологии (такое название было до 1938 г. – ныне это Психологический институт РАО) и защитил кандидатскую диссертацию под руководством А. Н. Леонтьева. («Кончил я благополучно аспирантуру. Послали меня в Удмуртию. Потому что тогда был такой принцип: наиболее успешных аспирантов посылать в глубинку. Там они будут полезными. А я был успешным аспирантом. И вот, значит, получил такое назначение. Поехал в Удмуртию. Ну, а потом по прошествии трёх лет Анатолий Александрович Смирнов (на тот момент А. А. Смирнов – директор НИИ общей и педагогической психологии АПН РСФСР; Б. М. Теплов – заместитель директора – комментарий наш – С. П.) через Наркомпрос послали телеграмму в Ижевск: “Предлагаю откомандировать доцента Гуревича в Москву для выполнения поручения”. Я приехал, меня отрекомендовали директору Городского педагогического института, был такой в Москве, Бенюх Пётр Салонович. ... Прошло некоторое время, наступил 1947 г. В это время однажды звонок, и я услышал тот незабываемый голос, который потом

стал для меня почти что родным. Это был Борис Михайлович Теплов. Он мне позвонил. В своей обычной манере сказал: “Слушайте, Вы бы ничего не имели против работать в Академии общественных наук при ЦК?” Я сказал: “Борис Михайлович, я не совсем понимаю?”. “Понимаете, я там назначен заведующим кафедрой. Вот я хотел бы, чтобы Вы работали на этой кафедре”. Ну, конечно, обрадовался я очень. ... Я работал в этой академии, работа была скучнейшая, нужно было с аспирантами беседовать и рассказывать им, что такое психология. ... (Прошло несколько лет – комментарий наш – С. П.). Я говорю: “Борис Михайлович, я хочу уходить”. Буквально просто на другой день я уже был зачислен в Институт психологии, ушёл из академии, стал сотрудником Института психологии»¹. С этого времени К. М. Гуревич не менял места работы, всю свою жизнь проработал в Психологическом институте РАО.

В этом году Психологическому институту Российской академии образования исполняется 110 лет. Это первый в России центр психологической науки и образования, который с 1912 г. занимается фундаментальными и прикладными исследованиями в области психологии образования, дифференциальной психологии, психогенетики, психодиагностики, психологии развития, экопсихологии, психофизиологии, психологии одарённости, консультативной психологии и психотерапии, истории психологии.

¹ Интервью с К. М. Гуревичем // Российский психологический журнал. 2006. Т. 3. № 3. С. 14–37. (Интервью помещено в постраничную сноску, т. к. не является научным трудом – прим. ред.).

В годы Великой Отечественной войны Институт предоставил план своей работы, скорректированный в соответствии с целями военного времени, т. к. военная психология как отрасль общей психологии имела доминирующее положение: основная её задача – исследование психики человека в условиях военного времени. В эти годы велась работа по исследованию психофизиологических условий восстановления двигательных функций после ранений [16], исследованию влияния мозговых травм на высшие психические процессы¹, изучению проблемы восприятия в боевых условиях (феномен «ночного зрения»), изучению психологических основ формирования навыков военного дела (авиационная психология) и исследованиям, связанным с психологией боевой инициативы, воспитанием воли, влиянием условий войны на психологию детей и др. [4].

В стенах Института зародились и сформировались психологические школы и направления, которые повлияли на развитие психологии как в нашей стране, так и за рубежом: научно-образовательная психологическая школа Г. И. Челпанова, интеграция общепсихологического и экспериментального знания в исследовании психики [19], культурно-историческая школа и деятельностный подход к исследованию психики (школа Л. С. Выготского – А. Н. Леонтьева – А. Р. Лурии), психофизиологическая

школа Б. М. Теплова – исследование физиологических основ индивидуально-психологических различий [14]; фундаментальные исследования научных школ, направленные на разработку и развитие научных теорий, концепций – теория развивающего обучения (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), теория социально-генетической психологии (В. В. Рубцов) [16; 18], теория деятельностного опосредствования межличностных отношений и развития личности (А. В. Петровский), основы детской практической психологии (И. В. Дубровина), основы психогенетики (И. В. Равич-Щербо, С. Б. Малых), теория онтогенеза когнитивного действия (А. В. Запорожец), концепция произвольной и непроизвольной памяти (А. А. Смирнов), концепция развития одарённости (Б. М. Теплов, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин), концепция социально-нормативной периодизации формирования личности (Д. И. Фельдштейн), теория детского развития в ходе обучения, концепция развития психических функций в процессе обучения (Н. А. Менчинская), основы психодидактики и экпсихологии развития (В. И. Панов), теория профессиональной пригодности и концепция критериально-ориентированного тестирования (К. М. Гуревич); нормативная концепция диагностики индивидуальности (М. К. Акимова), концепция психологической регуляции деятельности (О. А. Конопкин); дифференциальный подход к исследованию осознанной саморегуляции произвольной активности человека (В. И. Моросанова, А. К. Осницкий) [17]; психология профессионального развития субъектов школьного взаимо-

¹ См., напр., Психологический институт в Москве: российский центр психологической науки, культуры и образования. Документальная летопись к 100-летию со дня основания / под ред. О. Е. Серовой, Е. П. Гусевой, В. И. Козлова. М.: СПб.: Нестор-история, 2012. С. 119–120.

действия (Л. М. Митина), концепция психологии общения, развития и реабилитации личности (А. А. Бодалев), концепция порождающего процесса восприятия (А. И. Миракян), основы психологического консультирования и исследования помогающих практик (Ф. Е. Василюк).

На сегодняшний день в активе Института 11 научных лабораторий. Более 80 сотрудников Психологического института РАО стали лауреатами премий Президента и Правительства Российской Федерации в области образования и науки: в 1996 г.: 1) за создание учебно-методического комплекса «Система развивающего обучения» (по Д. Б. Эльконину и В. В. Давыдову) для общеобразовательных учреждений; 2) за создание целостной концепции «Психологическая служба образования» для общеобразовательных учреждений; 3) за создание научного учебно-методического комплекса «Русская филология» для общеобразовательных учреждений; 4) за научно-практическую разработку «Четырёхуровневая система психологического образования в высших учебных заведениях (с комплектом учебников и учебных пособий)»; в 1997 г. за создание и внедрение авторской модели «Система психологического обеспечения развивающего образования на основе теории социогенеза» для региональных систем образования; за создание и внедрение разработок по теории поуровневого социального развития личности «Психология развивающейся личности» и «Социальное развитие в пространстве – времени детства» для высших учебных заведений; в 1998 г.: 1) за создание и внедрение междисциплинарной тех-

нологии поддержки и развития в обучении интеллектуальных и творческих способностей одарённых детей для общеобразовательных школ; 2) за комплекс исследовательских работ по теме «Отечественное направление в психологии творчества и одарённости: теоретические и методические основы выявления и развития одарённости» для высших учебных заведений; 3) за создание и внедрение психолого-педагогической разработки «Одарённые дети: выявление – обучение – развитие» для общеобразовательных учреждений; 4) за разработку и создание комплекта учебно-методических пособий по литературе для общеобразовательных учреждений; 5) за цикл исследований по теме «Отечественная психогенетика как область науки и учебная дисциплина в высшей школе» для высших учебных заведений; в 2000 г. за разработку проекта «Теоретико-экспериментальная модель общих и специальных способностей человека и их задатков» для учебных заведений высшего профессионального образования. А в 2005 г. за цикл работ для общеобразовательных учреждений «Педагогическая психология воспитания»; в период с 2006 по 2016 гг.: 1) за цикл трудов «Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности» для общеобразовательных учреждений; 2) за создание комплекта учебных и учебно-методических пособий «Система воспитания психологической культуры в школе»; 3) за цикл трудов «Московская психологическая школа: наука, образование, практика» для научно-методического обеспечения научных и образовательных учреждений; 4) за создание учебно-методического ком-

плекта по курсу «Русский язык и литературное чтение» для общеобразовательных учреждений; 5) за цикл трудов «Система воспитания и развития детей от рождения до семи лет»; 6) за создание авторской программы «Основы детской, возрастной и педагогической психологии»; 7) за комплект учебников и учебных пособий, реализующих инновационные технологии в общепедагогической, историко-педагогической, музыкально-педагогической и музыкально-психологической подготовке учителя; 8) за научно-практическую разработку «Комплекс учебных и научно-методических изданий для системы высшего психолого-педагогического образования в контексте задач информационного общества»¹.

Премия Правительства Российской Федерации в области образования в 2021 г. присуждена коллективу сотрудников Института за научно-практическую разработку «Создание психолого-педагогических условий индивидуализации обучения в системе общего образования на основе данных о когнитивных механизмах индивидуальных различий в академической успешности».

За высокий уровень исследований и разработок Психологический институт Российской академии образования награждён призом «Золотая Психея» российского психологического сообщества в номинации «Коллективный вклад в психологическую науку», орденом Трудового Красного Знамени за значительный вклад в развитие современной обеспечение российского образования. На сегодняшний день Психологический институт РАО игра-

ет ключевую роль в обеспечении получения новых знаний и подготовке кадров высшей квалификации.

Особую актуальность приобретают исследования в области понимания процессов, происходящих в обществе, в системе образования и исследований, связанных с этическими аспектами психологической науки и практики, изменениями социальных, психологических отношений. В рамках развития интеллектуального потенциала страны в Институте созданы возможности для выявления талантливой молодёжи, построения их успешной карьеры в области науки. В Институте созданы условия для проведения исследований и разработок, соответствующих современным принципам организации научной деятельности путём участия исследователей ПИ РАО в международных проектах, обеспечивающих доступ к новым компетенциям и ресурсам организации из национальных интересов Российской Федерации. Реализация научной деятельности Психологического института РАО направлена на создание научных разработок и внедрения их в деятельность школ, вузов Москвы и регионов РФ.

К. М. Гуревич и его роль в создании и развитии психологической диагностики

Значение и актуальность психологической диагностики как одной из отраслей психологической науки, относящейся к исследованию дифференциальных особенностей, подчёркивались и доказывались К. М. Гуревичем на протяжении всей его научной жизни. Он был коллегой и единомышленником выдающегося учёного, основателя отечественной

¹ Из официальной информации // Вопросы психологии. 2017. № 3. С. 171.

дифференциальной психофизиологии Б. М. Теплова и также считал необходимым для развития психологической науки глубокое и разностороннее исследование индивидуальных психологических различий. Широко известно высказывание Б. М. Теплова о значении психологии индивидуальных различий: «Применение в жизни общих психологических закономерностей всегда должно опосредствоваться знанием индивидуальных различий. Без этого общие психологические закономерности становятся столь абстрактными, что их практическая ценность представляется сомнительной» [21, с. 5]. Б. М. Теплов и К. М. Гуревич были убеждены, что запаздывание в исследованиях проблем индивидуальных различий препятствуют психологии занять устойчивое место как науки, необходимой для всех областей практики, обеспечивающей индивидуализацию решения всех задач, в ней возникающих.

Одним из путей научной разработки проблемы индивидуальных различий безусловно является изучение и конструирование способов их обнаружения. Это и есть функция психологической диагностики [7]. Психологическая диагностика своей теоретической основой непосредственно связана с дифференциальной психологией. В диагностике индивидуальные различия приобретают логическую доказательность, открывается возможность их статистического анализа и установления их роли в разнообразных областях практики. Индивидуальные различия – это житейский факт, и их существование ни у кого не вызывает сомнений. Но они должны быть признаны как научный факт, и для этого

их измерение является одним из решающих доказательств.

К. М. Гуревич стоял у истоков возрождения отечественной психодиагностики и в практическом, и в теоретическом планах. После длительного отсутствия психодиагностики, опираясь на западный опыт, он показал, что эта дисциплина не является малоразработанной частью дифференциальной психологии, не заслуживающей внимания специалистов. Психологическая диагностика на Западе стала не только психологическим, но и общественным явлением, и к этому стремился К. М. Гуревич в нашей стране. Помимо создания лаборатории психодиагностики в Психологическом институте РАО, организации симпозиумов и работы по переводу, адаптации и изданию западных пособий и диагностических методик, его заслуга состояла в глубоком анализе перемен, произошедших в этой науке за тот период, в течение которого она находилась под запретом и отсутствовала в нашей стране. Он привлёк внимание отечественных исследователей к этой научной дисциплине, доказывая её актуальность и значимость, а также объясняя тот общественный резонанс и практические последствия, которые напрямую должны быть связаны с диагностикой. В своих трудах и выступлениях с докладами по проблематике этой науки на конференциях и съездах в нашей стране и за рубежом, Константин Маркович обратил внимание на те сдвиги и новые тенденции, которые с конца шестидесятых годов дали о себе знать на Западе. Это важно отметить, т. к. после длительного отсутствия психодиагностики в нашей стране отечественные учёные заметили и использовали в своей работе только

поверхностные, внешние аспекты её изменений. Это сложные математико-статистические приёмы обработки результатов, появление большого числа традиционных тестов и проективных техник. Между тем в психологической диагностике возникли принципиально новые тенденции и подходы к конструированию и интерпретации методик, которые требовали анализа и осмысления. Глубина проникновения в суть научной проблематики, широта её охвата и прогноз возможных ошибок на пути её изучения отличало Константина Марковича на протяжении всей его научной жизни.

Вместе с тем, он не мог при создании современной отечественной психодиагностики не использовать достижения психологии индивидуальных различий, у истоков которой стоял выдающийся учёный Б. М. Теплов. Работая вместе с ним, Гуревич полностью разделял его позицию, согласно которой в комплексе индивидуальных различий исключительное значение имеют природные свойства, среди которых были выделены свойства нервной системы. Он считал необходимым конструирование валидных и референтных методик их диагностики и принимал активное участие в этой деятельности совместно с коллегами из лаборатории Б. М. Теплова [22]. Только установленные в эксперименте (а не в наблюдении) результаты оценки свойств нервной системы позволяют использовать их для решения практических задач и прогнозировать поведение индивидов.

Этот опыт не прошёл бесследно и помогал К. М. Гуревичу в его последующей работе. Он по-новому подошёл к решению проблем психологии труда,

создав концепцию профессиональной пригодности, выделив два типа профессий и разработав стратегии практической помощи индивидам в профконсультировании и профобучении¹ [6; 7; 9; 11]. Кроме того, интерес к природным основам дифференциальных различий проявлялся в его работах более позднего времени (1980–90 гг.), посвящённых размышлениям о генотипических и фенотипических аспектах индивидуальности [7; 8].

А в западной диагностике его внимание прежде всего привлекли исследования, связанные с критериально-ориентированными тестами (КОРТ-ами) [7]. КОРТы измеряют, что индивид знает или умеет по сравнению с тем, что он должен знать и уметь, чтобы успешно справиться со стоящей перед ним задачей (познавательной, профессиональной, житейской). С КОРТах связана коренная перестройка психологической диагностики – способов конструирования, анализа и интерпретации результатов методик, а также целей их применения. К. М. Гуревич обратил внимание на самостоятельную сущность критериально-ориентированного тестирования, на его отличие от традиционного тестирования, использующего статистическую норму как критерий оценки диагностических результатов.

Преимущество этого подхода К. М. Гуревич видел и в том, что он

¹ Вопросы профессиональной пригодности оперативного персонала энергосистем / под ред. Б. М. Теплова, К. М. Гуревича. М.: Просвещение, 1966. 219 с.

Психофизиологические вопросы становления профессионала / под ред. К. М. Гуревича. Вып. 1. М.: Советская Россия, 1974. 197 с.

Психофизиологические вопросы становления профессионала / под ред. К. М. Гуревича. Вып. 2. М.: Сов. Россия, 1976. 206 с.

позволил психодиагностам научно подойти к отбору материала для методик [7; 13]. При конструировании традиционных тестов, ориентированных на статистическую норму, любой автор опирается на свою психологическую интуицию, используя свой опыт психолога-практика и не имея возможности объяснить включение в задания определённого содержания. Это объясняется тем, что создатели методик вносят в тот материал, который ими вкладывается в содержание любой методики свои знания, свои представления о нужности этого материала, т. е. свою точку зрения и культуру. Нет ни одной методики, которая являлась бы универсальной, одинаково «справедливой» для всех культур. Поэтому некоторые психодиагносты, например, английский учёный П. Клайн [24], считают, что подбор содержания методики похож на искусство – никто не сообщает, как автор это делает. Чтобы разработка методики стала наукой, необходимо разработать алгоритм, управляющий подбором содержания заданий. Концепция критериально-ориентированного тестирования позволила психодиагностам научно подойти к отбору материала в методики.

Критериально-ориентированный подход предусматривает скрупулёзный анализ содержания деятельности, на прогноз которой направлен определённый КОРТ, и выявление алгоритмов её выполнения. КОРТы предоставляют психодиагносту специфичную информацию, позволяющую предсказывать возможность выполнения индивидом определённой деятельности, раскрывая основные психологические аспекты и способы достижения её успешности. Последнее, отмечал

Константин Маркович, особенно существенно, т. к. открывает перспективы их использования для коррекционно-развивающей работы.

Следует отметить, что коррекционность диагностической методики, согласно Гуревичу, делает её особенно ценной из-за той пользы, которую приносят её результаты – не только из-за фиксации уровня сформированности индивидуальных особенностей, но и из-за определения направления и способов работы по их развитию.

Однако анализ и положительное отношение Гуревича к западным критериально-ориентированным тестам не исключили критического подхода к ним, что ещё раз показывает глубину его мысли и разносторонность его оценок любого психологического явления. Суть критических замечаний Константина Марковича в адрес КОРТов связана с тем, что они оказываются «слепыми» к выявлению индивидуальных вариантов в овладении и актуализации умений и способов выполнения деятельности. Между тем, индивидуализация активности, её специфичность для разных индивидов проявляется прежде всего в разных способах её осуществления. Как писал Б. М. Теплов, «нет ничего нежизненнее и схоластичнее идеи о том, что существует только один способ успешного выполнения всякой деятельности. Эти способы бесконечно разнообразны, так же разнообразны, как разнообразные человеческие способности» [20, с. 30]. Гуревич считал, что необходима «психологизация» критерия, используемого в КОРТах. Этим термином он обозначил учёт индивидуального содержания и субъективных логик выполняемых заданий.

Концепция социально-психологических нормативов (СПН) [1; 7] возникла как развитие и углубление критериально-ориентированного подхода в психодиагностике. Эта концепция обосновывает переход к конструированию таких диагностических методик, в которых были бы реализованы изменения состава и характера методик, связанные с новым пониманием того, что следует диагностировать.

Человек проживает в обществе, в им же созданной среде, вследствие чего психодиагносту необходимо иметь в виду функционирующие в ней системы представлений, предписаний, ожиданий, правил, традиций, требований, их индивидуальную и историческую вариативность. Любая социокультурная среда характеризуется совокупностью требований к психическому развитию тех индивидов, которые в неё включены, и последние, чтобы не быть отторгнутыми своим социумом, как правило заинтересованы в том, чтобы овладеть этими требованиями, соответствовать им. Это приводит не только к социальной адаптации человека, но и к реализации им своих возможностей, к самоактуализации, профессиональному и личностному росту. Основные из этих требований, обусловленные уровнем развития общества, под влиянием которых происходит формирование личности и индивидуальности членов этого общества, К. М. Гуревич назвал социально-психологическими нормативами [7].

Концепция СПН опирается на основные принципы отечественной психологии развития. Суть этих принципов заключается в следующем: психическое развитие индивида представляет собой процесс присвоения им продуктов деятельности предшествующих

поколений; социальная детерминация психики определяется тем, что каждый человек формируется на основе собственной практики взаимодействия с окружающим миром вещей и людей, с природной и социальной средой, которая воздействует на него с момента рождения. Из этого вытекает, что измерять и оценивать индивидуальную психику нельзя сколь-нибудь эффективно, не обращаясь к диагностике того, насколько основные её аспекты соответствуют основным требованиям среды (социально-психологическим нормативам). Целью психодиагностических измерений должна стать оценка степени соответствия разных аспектов психики социально-психологическим нормативам своей среды.

Введение СПН в психологическую диагностику коренным образом меняет процесс разработки диагностических методик и процедуру анализа, интерпретации получаемых с их помощью результатов. До того, как разработать методику, создать для неё задания, психодиагност должен выделить социально-психологические нормативы, относящиеся к тем сторонам личности и индивидуальности, которые следует оценить. Для разработки методики требуется обязательное научное обоснование, и она должна соответствовать установленным методическим критериям. Содержание заданий методики определяется на основе данных предварительного анализа нормативных общественных требований, последующее их включение в диагностические задания и их отбор в соответствии с установленными правилами.

В методиках, ориентированных на СПН, используются также новые подходы к анализу и интерпретации диа-

гностических показателей – они сопоставляются с максимумом, который можно получить при выполнении теста и являются социально-психологическим нормативом.

Подход к индивидуальности с позиции социально-психологического норматива оказался продуктивным при диагностике умственного развития. Его реализация привела к созданию под руководством К. М. Гуревича тестов умственного развития, охватывающих как дошкольный возраст (с 4 лет), школьный возраст, так и возраст взрослости [2; 3; 12].

Заключение

За более чем 50 лет научной работы К. М. Гуревича и руководимого им коллектива сотрудников сложилась научная школа, уникальность которой состоит в том, что её глава, будучи талантливым и высоко образованным учёным, критиком и постоянным генератором идей, являлся создателем новой психологической диагностики, теоретическое и практическое значение которой постоянно подтверждается и служит источником дальнейшего развития этой науки.

Фундаментальными являются идеи о системе социально-психологических нормативов. Коллектив сотрудников К. М. Гуревича в дальнейшем, ориентируясь на СПН, разработал методики нормативоприятия. Это комплекс опросников, задания которых позволяют раскрыть отношение респондентов к личностным нормативам в разных сферах жизнедеятельности человека, включая морально-нравственную и правовую сферу. Компоненты, диагностируемые с помощью методик нормативоприятия, входят в структуру социального капита-

ла. Социальный капитал часто рассматривают как показатель накопленного в обществе доверия, честности и согласия, определяющий позитивные отношения между людьми и разными социальными группами, их эффективного доброжелательного взаимодействия, сплочённости и солидарности [5].

К. М. Гуревич как выдающийся учёный видел перспективы развития психологической диагностики. Он не только способствовал приобщению отечественных психологов к опыту западной психодиагностики, внедрению её новых направлений, но и создал собственный подход к диагностике, определил её основные теоретические принципы, которые придают ей надлежащий научный статус.

Являясь психологом не только по образованию, а по духу, Константин Маркович принадлежал к тому редкому типу людей, который бережно относился к исследованиям коллег [15]. При оппонировании диссертаций на защитах он всегда старался понять замысел, увидеть особый подход к проблеме, выявить достоинства работы.

Константин Маркович был ярким, пронизательным, тонко и глубоко чувствующим человеком, олицетворением отзывчивости, доброжелательности, деликатности, доброжелательной поддержки всех, кто обращался к нему за советом, рекомендацией, помощью, утешением. Он оставил свой след в душе каждого, кто с ним общался. Константин Маркович навсегда останется в сердцах своих учеников и сотрудников незаурядной и многогранной личностью, выдающимся учёным и любимым педагогом.

Статья поступила в редакцию 12.07.2022

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимов М. К., Горбачева Е. И. Нормативный подход в психодиагностике: обоснование и разработка методики // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 6. № 2. С. 45–56.
2. Акимов М. К., Горбачёва Е. И., Козлова В. Т. Тест умственного развития взрослых // Психологическая диагностика. 2010. № 1. С. 25–62.
3. Акимов М. К., Козлова В. Т. Диагностика умственного развития детей. СПб.: Питер, 2006. 240 с.
4. Акимов М. К., Персиянцева С. В. Историческая память // Россия в XXI веке: Великая Отечественная война и историческая память: материалы международной научной конференции, г. Москва, 21–23 июня 2021 г. / под общ. ред. М. Ч. Залиханова. М.: Российская академия наук: Международный независимый эколого-политологический университет: Московский психолого-социальный университет, 2021. С. 750–756.
5. Акимов М. К., Персиянцева С. В. Особенности человеческого и социального капитала как факторов социальной безопасности // Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования: материалы международной научной конференции, г. Москва, 27–28 апреля 2021 г. / под ред. В. И. Моросанова, Ю. П. Зинченко. М.: Психологический институт Российской академии образования, 2021. С. 143–149. DOI: 10.24412/cl-36466-2021-1-143-149
6. Гуревич К. М. Воспитание воли в процессе производственного обучения. М.: Высшая школа, 1966. 64 с.
7. Гуревич К. М. Дифференциальная психофизиология и психодиагностика: избранные труды. СПб.: Питер, 2008. 335 с.
8. Гуревич К. М. Индивидуально–психологические особенности школьников. М.: Знание, 1988. 79 с.
9. Гуревич К. М. Индивидуальный подход к учащимся при производственном обучении. М.: Профтехиздат, 1963. 76 с.
10. Гуревич К. М. Проблемы дифференциальной психологии: избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 378 с.
11. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. М.: Наука, 1970. 271 с.
12. Гуревич К. М. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. М.: Знание, 1992. 79 с.
13. Гуревич К. М. Что такое психологическая диагностика. М.: Знание, 1985. 80 с.
14. Ждан А. Н. Л. С. Выготский и научные школы Московского университета: единство в разнообразии // Культурно–историческая психология. 2007. Т. 3. № 1. С. 29–34.
15. Климов Е. А. Константин Маркович Гуревич как путеводитель. Штрихи к портрету // Методология и история психологии. 2006. Т. 1. № 2. С. 166–167.
16. Рубцов В. В. Психологический институт Российской академии образования: история и современность // Культурно-историческая психология. 2012. № 3. С. 110–117.
17. Рубцов В. В. Психологический институт Российской академии образования: история и современность (К 100–летию Психологического института им. Л. Г. Щукиной) // Мир психологии. 2012. № 4 (72). С. 249–260.
18. Рубцов В. В. Психологический институт Российской академии образования: история и современность // Психологическая наука и образование. 2012. № 4. С. 94–103.
19. Рубцов В. В., Шукова Г. В. Психологические исследования как ресурс развития образовательной практики: научные проекты Психологического института РАО // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 126–136. DOI: 10.17759/pse.2018230111

20. Серова О. Е. Интеллектуальная история научной школы Г. И. Челпанова как информационный ресурс интегративной базы мировой психологии: к 110-летию создания Психологического института // Наука. Исследования. Практика: материалы Всероссийской научной конференции, г. Санкт-Петербург, 23 февраля 2022 г. / под ред. Ю. Ф. Эльзесер. СПб.: Нацразвитие, 2022. С. 23–27. DOI: 10.37539/SRP301.2022.57.43.005
21. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. 328 с.
22. Теплов Б. М. Психология индивидуальных различий. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1961. 544 с.
23. Теплов Б. М. Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. М.: Просвещение, 1967. 288 с.
24. Kline P. A handbook of test construction: introduction to psychometric design. London; New York: Methuen, 1986. 259 p.

REFERENCES

1. Akimova M. K., Gorbacheva E. I. [Normative approach in psychodiagnostics: substantiation and development of methodology]. In: *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2013, vol. 6, no. 2, pp. 45–56.
2. Akimova M. K., Gorbachyova E. I., Kozlova V. T. [Test of mental development of adults]. In: *Psihologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics], 2010, no. 1, pp. 25–62.
3. Akimova M. K., Kozlova V. T. *Diagnostika umstvennogo razvitiya detej* [Diagnosis of mental development of children]. St. Petersburg, Piter Publ., 2006. 240 p.
4. Akimova M. K., Persiyanceva S. V. [Historical memory]. In: Zalihanov M. Ch., ed. *Rossiya v XXI veke: Velikaya Otechestvennaya vojna i istoricheskaya pamyat': materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Moskva, 21–23 iyunya 2021 g.* [Russia in the XXI century: the Great Patriotic War and historical memory: materials of the international scientific conference, Moscow, June 21–23, 2021]. Moscow, Russian Academy of Sciences, International Independent Ecological and Political University, Moscow Psychological and Social University Publ., 2021, pp. 750–756.
5. Akimova M. K., Persiyanceva S. V. [Features of human and social capital as factors of social security]. In: Morosanov V. I., Zinchenko Yu. P., eds. *Psihologiya samoregulyatsii v kontekste aktual'nykh zadach obrazovaniya: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Moskva, 27–28 aprelya 2021 g.* [Psychology of self-regulation in the context of actual tasks of education: materials of the international scientific conference, Moscow, April 27–28, 2021]. Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education Publ., 2021, pp. 143–149. DOI: 10.24412/cl-36466-2021-1-143-149
6. Gurevich K. M. *Vospitanie voli v processe proizvodstvennogo obucheniya* [Education of the will in the process of industrial training]. Moscow, Higher school Publ., 1966. 64 p.
7. Gurevich K. M. *Differencial'naya psihofiziologiya i psihodiagnostika* [Differential psychophysiology and psychodiagnostics]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 335 p.
8. Gurevich K. M. *Individual'no–psihologicheskie osobennosti shkol'nikov* [Individual psychological characteristics of schoolchildren]. Moscow, Znanie Publ., 1988. 79 p.
9. Gurevich K. M. *Individual'nyj podhod k uchashchimsya pri proizvodstvennom obuchenii* [Individual approach to students in industrial training]. Moscow, Proftekhizdat Publ., 1963. 76 p.
10. Gurevich K. M. *Problemy differencial'noj psihologii: izbrannye psihologicheskie trudy* [Problems of differential psychology: selected psychological works]. Moscow, Institute of Practical Psychology Publ., Voronezh, MODEK Publ., 1998. 378p.

11. Gurevich K. M. *Professional'naya prigodnost' i osnovnye svoystva nervnoj sistemy* [Professional suitability and basic properties of the nervous system]. Moscow, Nauka Publ., 1970. 271 p.
12. Gurevich K. M. *Umstvennoe razvitie shkol'nikov: kriterii i normativy* [Mental development of schoolchildren: criteria and standards]. Moscow, Znanie Publ., 1992. 79 p.
13. Gurevich K. M. *Chto takoe psichologicheskaya diagnostika* [What is psychological diagnostics]. Moscow, Znanie Publ., 1985. 80 p.
14. Zhdan A. N. [L. S. Vygotsky and scientific schools of Moscow University: unity in diversity]. In: *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural and historical psychology], 2007, vol. 3, no. 1, pp. 29–34.
15. Klimov E. A. [Konstantin Markovich Gurevich as a guide. Strokes to the portrait]. In: *Metodologiya i istoriya psihologii* [Methodology and history of psychology], 2006, vol. 1, no. 2, pp. 166–167.
16. Rubcov V. V. [Psychological Institute of the Russian Academy of Education: history and modernity]. In: *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-historical psychology], 2012, no. 3, pp. 110–117.
17. Rubcov V. V. [Psychological Institute of the Russian Academy of Education: history and modernity (To the 100th anniversary of the Psychological Institute named after L. G. Shchukina)]. In: *Mir psihologii* [World of Psychology], 2012, no. 4 (72), pp. 249–260.
18. Rubcov V. V. [Psychological Institute of the Russian Academy of Education: history and modernity]. In: *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2012, no. 4, pp. 94–103.
19. Rubcov V. V., Shukova G. V. [Psychological research as a resource for the development of educational practice: scientific projects of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education]. In: *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2018, vol. 23, no. 1, pp. 126–136. DOI: 10.17759/pse.2018230111
20. Serova O. E. [Intellectual history of the scientific school of G. I. Chelpanov as an information resource of the integrative base of world psychology: to the 110th anniversary of the creation of the Psychological Institute]. In: El'zesser Yu. F., ed. *Nauka. Issledovaniya. Praktika: materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii, g. Sankt-Peterburg, 23 fevralya 2022 g.* [Nauka. Research. Practice: Proceedings of the All-Russian Scientific Conference, St. Petersburg, February 23, 2022]. St. Petersburg, Nacrazvitie Publ., 2022, pp. 23–27. DOI: 10.37539/SRP301.2022.57.43.005
21. Teplov B. M. *Izbrannye trudy*. T. 1 [Selected works. Vol. 1]. Moscow, Pedagogika Publ., 1985. 328 p.
22. Teplov B. M. *Psihologiya individual'nyh razlichij* [Psychology of individual differences]. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publ., 1961. 544 p.
23. Teplov B. M. *Tipologicheskie osobennosti vysshej nervnoj deyatel'nosti cheloveka* [Typological features of human higher nervous activity]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1967. 288 p.
24. Kline P. A handbook of test construction: introduction to psychometric design. London, New York, Methuen, 1986. 259 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Акимова Маргарита Константиновна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии Института психологии им. Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета;
e-mail: m.kakimova@rambler.ru; ORCID: 0000-0003-3276-9108

Персиянцев Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Института психологии им. Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, старший научный сотрудник лаборатории возрастной психогенетики Психологического института Российской академии образования;

e-mail: perssvetlana@yandex.ru; ORCID: 0000-0001-8158-5415

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Margarita K. Akimova – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Professor, the Department of General Psychology, Institute of Psychology named after L. S. Vygotsky, Russian State University for the Humanities;

e-mail: m.k.akimova@rambler.ru; ORCID: 0000-0003-3276-9108

Svetlana V. Persiyantseva – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof. of the Department of General Psychology, Institute of Psychology named after L. S. Vygotsky, Russian State University for the Humanities; Senior Researcher of Laboratory of Age Psychogenetics, Psychological Institute of Russian Academy of Education (PI RAE);

e-mail: perssvetlana@yandex.ru; ORCID: 0000-0001-8158-5415

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Акимова М. К., Персиянцев С. В. Психологическое наследие К. М. Гуревича // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 3. С. 6–20.

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-6-20

FOR CITATION

Akimova M. K., Persiyantseva S. V. Psychological heritage of K. M. Gurevich. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2022, no. 3, pp. 6–20.

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-6-20

УДК 004.5

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-21-35

ОСОБЕННОСТИ СЕТЕВОЙ АГРЕССИИ ИНТЕРНЕТ-AКТИВНОЙ МОЛОДЁЖИ

**Лучинкина А. И., Жихарева Л. В., Лучинкина И. С., Гребенюк А. А., Юдеева Т. В.,
Зекерьяев Р. И., Давидюк Н. М.**

*Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова
295015, Республика Крым, г. Симферополь, пер. Учебный, д. 8, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Анализ интернет-активности, форм сетевой агрессии и их связи с чертами тёмной триады личности.

Процедура и методы. В исследовании приняли участие 293 интернет-пользователя в возрасте от 16 до 46 лет. Использовались следующие методы: теоретический анализ проблемы, констатирующий эксперимент, в рамках которого при помощи «Анкеты для определения уровня интернет-активности и особенностей потребления интернет-ресурсов» А. И. Лучинкиной (русскоязычной адаптации методики Short Dark Triad (SD3)) и опросника «Склонность к буллингу в интернет-пространстве» И. С. Лучинкиной изучены интернет-активность, формы сетевой агрессии и их связи с чертами тёмной триады личности.

Результаты. Выявлены положительные значимые связи между нарциссизмом, уровнем интернет-активности и определёнными формами кибербуллинга, между макиавеллизмом, уровнем интернет-активности, оскорблениями, угрозой физической расправы.

Теоретическая и/или практическая значимость заключается в том, что впервые был исследован фактор взаимосвязи между чертами тёмной триады, уровнем интернет-активности и определёнными формами кибербуллинга.

Ключевые слова: интернет, интернет-активность, кибербуллинг, сетевая агрессия, тёмная триада

FEATURES OF NETWORK AGGRESSION OF INTERNET-ACTIVE YOUTH

**A. Luchinkina, L. Zhihareva, I. Liuchinkina, A. Grebenyuk, T. Yudeeva,
R. Zekeriaev, N. Davidyuk**

*Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov
per. Uchebniy 8, Simpheropol 295015, Republic of Crimea, Russian Federation*

Abstract

Aim. Analysis of the connection between Internet activity, forms of online aggression and their connection with the traits of the dark triad of personality.

Methodology. The study involved 293 Internet users aged 16 to 46 years. The following methods were used: a theoretical analysis of the problem, stating an experiment in which, using the “Questionnaire for determining the level of Internet activity and the characteristics of the consumption of Internet resources”, A.I. Luchinkina, Russian-language adaptation of the Short Dark Triad (SD3) technique; questionnaire “Propensity for bullying in the Internet space”

I. S. Luchinkina studied Internet activity, forms of online aggression and their relationship with the traits of the dark triad of personality.

Results. Positive significant relationships were found between narcissism, the level of Internet activity and certain forms of cyberbullying; between Machiavellianism, Internet activity levels, threats of physical assault.

Research implications. For the first time, the factor of the relationship between the traits of the dark triad, the level of Internet activity and certain forms of cyberbullying was investigated.

Keywords: cyberbullying, dark triad, Internet, Internet activity, network aggression

Введение

Развитие киберпространства привело к переносу агрессивного поведения человека и проявлений агрессии из реального мира в виртуальный и наоборот – из киберпространства в жизнь. Деструктивное коммуникативное поведение в виртуальном пространстве и, в частности, в социальных сетях выражается в постинге нецензурной лексики, провокационного контента манипулятивного, пропагандирующего характера, а также оскорбительных сообщений, направленных на ущемление личности других пользователей. Безнаказанность и отсутствие последствий позволяют транслировать агрессивное поведение несмотря на возможное наличие морально-этического воспитания человека. Разрушение границ дозволенного в виртуальном пространстве «расшатывает» личность подростка, что отражается на его поведении. Анонимность интернет-пространства, его бестелесность являются благоприятными условиями для распространения агрессии.

Целью исследования является анализ связи интернет-активности, форм сетевой агрессии и черт тёмной триады личности.

Анализ научной литературы по проблеме исследования

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил выде-

лить несколько подходов к изучению сетевой агрессии:

1) социально-психологический подход. В работе «Онлайн-агрессия и подростки» [22] по результатам исследования феномена киберагрессии у группы подростков Москвы и Московской области учёные акцентировали внимание на том, что 46% подростков в возрасте 14–17 лет становятся свидетелями агрессивного онлайн-поведения, а 44% подростков из опрошенных – объектом агрессии; 48% школьников получали интимные предложения, и 23% ребят подвергались угрозам физической расправы. Так, например, анонимность и физическая дистанцированность даёт агрессорам ощущение неуязвимости и отсутствия ответственности за совершаемые действия. При этом человек, совершающий акт сетевой агрессии, не может видеть эмоциональную реакцию жертвы и зачастую не осознает в полном объёме результат своих действий. Особенности виртуального пространства создают условия, при которых любой человек может стать жертвой сетевой агрессии вне зависимости от своего местоположения, времени суток, возраста, социального статуса, а количество участников и свидетелей данного процесса может быть большим. По мнению исследователей, несмотря на то что агрессия осуществляется в сети Интернет, её последствия

часто проявляются в реальной жизни, способствуя возникновению и развитию тревоги, депрессии, аддикций, а также формируя риск суицидального поведения [23; 24]. Результаты этих исследований отличаются от полученных С. Н. Ениколоповым, Ю. М. Кузнецовой, Н. П. Цибульским, Н. В. Чудовой в 2006 г. [11].

В исследованиях Н. С. Фонталовой, Г. Э. Тургановой выявлено, что более 70% респондентов, занимающихся троллингом, имеют меланхолический и холерический темпераменты, они склонны к проявлению косвенной агрессии, имеют низкий уровень чувства вины [26].

В работе М. А. Рябова, Н. А. Боченковой, посвящённой изучению социальных аспектов агрессивного сетевого поведения, в качестве факторов такого поведения выделены: политические действия, материальный статус, недостаточная образованность, отсутствие занятости, проблемы в жизни [22]. По мнению учёных, контентом, наиболее провоцирующим возникновение виртуальной агрессии, являются рекламодержащие посты, записи о проблемах в стране, а также записи, специально создаваемые участниками сетевого взаимодействия для эскалации конфликтных ситуаций. М. А. Рябов и Н. А. Боченкова в качестве социального фактора проявления виртуальной агрессии выделяли давление участников виртуальной социальной среды из-за системы ожиданий, выдвигаемых по отношению к жертвам в связи с их социальными ролями [19].

А. А. Яковлюк, изучая агрессивное социальное взаимодействие в сети Интернет, выделял четыре его основные формы, такие как нейтральное

столкновение, флейм, холивар и троллинг. По мнению исследователя, нейтральное столкновение – это форма агрессивного взаимодействия, которая является беспричинной и представляет собой ситуативное вымещение накопленного гнева на случайных пользователях. Флейм является агрессивной формой поведения, которой присуща тематическая направленность, нарушение конструктивности беседы, отсутствие нормативных рамок и границ. Холивар, по мнению А. А. Яковлюка, представляет собой конфликт, причина которого заключается в различии мировоззрений его участников. Описывая феномен троллинга, учёный определял его как публикацию материалов в виртуальном пространстве с целью провокации конфликтных ситуаций между участниками сетевого взаимодействия [28].

М. М. Акулич, описывая троллинг как форму сетевой агрессии, определял его как размещение в открытом доступе информации, провоцирующей возникновение конфликта. При этом агрессор зачастую может не скрывать о себе личную информацию, чтобы получить внимание к собственной персоне, достигнуть узнаваемости и популярности. М. М. Акулич также отмечал, что для троллинга характерен ряд особенностей: данный вид агрессии возможен только в пространстве интернета; конфликт, вызванный троллингом, постоянно нарастает и вовлекает большое число участников в краткие сроки; процесс троллинга всегда опосредован, и у его участников отсутствует возможность реального взаимодействия вживую [1].

Н. В. Часовский, описывая феномен виртуальной агрессии, уделял

особое внимание креолизированным текстам. По мнению исследователя, в виртуальной среде они реализуются в виде мемов, являющихся по сути, конфликтогенами для сетевых сообществ. Н. В. Часовский отмечал, что креолизованные тексты могут быть использованы в ряде социальных сфер, таких как политика (основная цель при этом заключается в дискредитации политических и общественных деятелей), культура (для разрушения нормативных, этических и культурных принципов либо высмеивания их), межнациональные отношения (основная задача – провокация конфликта на почве вероисповедания или этнических особенностей), социальные отношения (с целью привлечения внимания к проблемам различных социальных групп) [27].

Психолингвистический подход. Немало исследований посвящено лингвистическому анализу агрессивных коммуникаций в сети. Так, в работе Т. А. Воронцовой обращается внимание на двойное значение, которое несёт сетевая речевая агрессия: прагматизм и аффект [5]. В статье К. В. Будко «Вербальная агрессия как психолингвистический феномен в персональном интернет-дискурсе» [4] акцентируется внимание на вербальных способах реализации агрессии путём повторяющихся вопросов, определённых языковых конструкций. Деструктивное общение на примере комментариев пользователей рассматривала В. В. Богомазова [3]. В работах А. В. Лозовского дан анализ стратегий и речевых приёмов провокативного ролевого поведения участников текстовой интернет-коммуникации [13].

Л. Н. Синельникова, описывая троллинг как форму сетевой агрессии, выделяла ряд психологических особенностей, присущих агрессору. Исследователь относила к ним стремление участвовать в экстремальном общении, повышать самооценку, обращать внимание на себя, развлекаться и самовыражаться. При этом поведение сетевых агрессоров может включать в себя написание провокационных постов, публичное выражение претензий и недовольства, внедрение конфликтогенов в коммуникативный процесс. По мнению Л. Н. Синельниковой, основная цель киберагрессора – нарушить процесс конструктивного обсуждения темы, вызвать конфликты путём нарушения правил сетевой коммуникации, дискредитации репутации виртуальных сообществ и его участников и т. д. [20]. Т. И. Стексова, изучая киберагрессию, отмечала, что асоциальные реакции агрессоров могут не только определяться желанием намеренного причинения вреда, но и отражать их общий эмоциональный фон и отношение к другим людям и миру в целом. Однако, даже не имея цели нанесения вреда другим участникам виртуального сообщества, киберагрессоры с присущими им особенностями речевой коммуникации могут представлять угрозу для как для активных участников сетевых сообществ, так и для бездействующих читателей. Т. И. Стексова также отмечала, что большое количество негативного контента, угнетающего эмоциональный фон интернет-пользователей, может также трансформировать ценностно-смысловую сферу личности, прививать склонность к использованию деструктивных моделей коммуникации [25].

Психологический подход. В исследованиях А. И. Лучинкиной, И. С. Лучинкиной, Л. В. Жихаревой, Т. В. Юдеевой рассматриваются различные формы сетевой агрессии и аутоагрессии как вида девиантного коммуникативного поведения личности в виртуальном пространстве [15; 16; 30]. Исследователи связывают повышенные суицидальные риски интернет-пользователей с когнитивными искажениями [16], личными мифологемами [15].

А. А. Гребенюк, опираясь в своём исследовании на методологию, построенную на совместном научно-психологическом и культурно-антропологическом основании, описал ряд проявлений онлайн-агрессии, затрагивающих основы безопасности современного транзитивного общества [6]. При этом, по мнению автора, особую опасность представляют сетевая агрессия в форме эстетического принуждения к идентификации с асоциальным и антисоциальным поведением. Переход современного общества в пост-постмодернистскую фазу своего развития ознаменовался отказом от иронической установки в отношении любых метанарративов, в пользу эстетически навязываемой веры в их необходимость (т. н. «перформатизм» [29]). В результате чего, реципиент вынужден, вопреки своим рациональным и нравственным установкам, начать внутренне симпатизировать тому, что кажется ему «безобразным», «отвратительным» и «аморальным». Сетевая агрессия в форме «апартеидного мышления» [7] осуществляется представителями социальных слоёв, отличающихся низким объёмом культурного капитала, инертным мыш-

лением и нарушенной интеграцией в современное цифровое общество, и воспринимающих любые культурные изменения, как угрозу своему существованию. Сетевая агрессия в форме симулякризации научного знания [8] заключается в производстве и распространении в сети наукообразных, но хорошо продаваемых фейков, трудно отличимых от настоящих научных сообщений. При этом, авторами научных симулякров активно используются специально разработанные программы (SCIgen, Snarxiv и др.), которые случайным образом генерируют сотни бессмысленных статей по информатике, психологии, социологии, философии, квантовой физике и другим наукам. Данный вид сетевой агрессии направлен на дискредитацию любого научного знания, он ставит под угрозу общую способность социальной системы к производству научной картины мира и её развитие в целом.

Н. С. Бобровникова в своих исследованиях описывала кибербуллинг как одну из форм сетевой агрессии, которая представляет собой виртуальный террор, проявляющийся как имплицитно (скрытые провокации), так и эксплицитно (оскорбления, шантаж, угрозы и т. д.). По мнению учёной, кибербуллингу свойственна явная анти-социальная направленность, нарушающая психологическую безопасность личности в целом. Последствиями данной формы виртуальной агрессии могут быть избегания жертвой любых социальных взаимодействий, возникновение у неё депрессий, расстройств пищевого поведения и суицидальных тенденций [2].

А. А. Лисенкова, изучая причины агрессивного поведения в сети

Интернет, выделяла ряд факторов, которые могут его вызывать: индивидуальные (неудовлетворённость собственной жизнью, невозможность реализовать свои цели и потребности, желание самоутверждения и превосходства и т. д.), ситуативные (реакции на новую информацию или ситуации, возникающие в процессе общения в сети), социально-психологические (отсутствие единых общепринятых правил поведения в виртуальном пространстве, существование конфликтных точек зрения на одну и ту же ситуацию и т. д.), поведенческие (стремление к антисоциальной деятельности, желание совершать акты шантажа и киберпреследований и т. д.). А. А. Лисенкова также отмечала, что существует взаимосвязь между ростом сетевой агрессии и агрессии в реальном пространстве, сопряжённой с растущей материальной стратификацией, быстрым темпом жизни, информационным перенасыщением, снижением уровня культуры и поощрением агрессивного поведения в целом [12].

В исследованиях Ф. О. Марченко, О. И. Маховской по сетевой агрессии акцентируется внимание на новообразовании цифровой эпохи – нарциссизме как социальной эпидемии и основе сетевой агрессии [14]. Авторы утверждают, что сетевой агрессии в ряде случаев предшествует нарциссическое расстройство личности.

В исследовании Ф. В. Дериша подтверждено наличие симптомокомплекса «Тёмная триада» на студенческой выборке. В основе симптомокомплекса находятся три «негативных» свойства: психопатия, нарциссизм и макиавеллизм. При этом у интернет-пользователей данный симптомокомплекс не

рассматривался [9]. В исследованиях черт тёмной триады исследователями М. С. Егоровой и М. А. Ситниковой выделены следующие связи между показателями тёмной триады: низкая доброжелательность; честность – склонность к обману; эмоциональная холодность; первичная психопатия; высокая самооценка; генетическая предрасположенность [10]. Однако применительно к интернет-пользователям триада не изучалась.

Следует отметить, что в рамках этого подхода рассматриваются неклинические случаи психопатии, нарциссизма и макиавеллизма. Во всех исследованиях общим является высокий уровень агрессивности респондентов. За кругом рассмотрения остались интернет-активность пользователей и её связь с отдельными чертами личности.

Мы предположили, что существует различие между особенностями черт личности, относящихся к тёмной триаде, у интернет-пользователей с разным уровнем интернет-активности и особенностями потребления интернет-ресурсов.

Процедура и методы исследования

В работе применялись следующие методики: для определения уровня интернет-активности и особенностей потребления интернет-ресурсов – «Анкета для определения уровня интернет-активности и особенностей потребления интернет-ресурсов» А. И. Лучинкиной [16]. Методика включает в себя несколько категорий, демонстрирующих уровень и особенности потребления интернет-ресурсов, для изучения черт тёмной триады – русскоязычная адаптация методики Short Dark Triad (SD3); для выявле-

ния форм сетевой агрессии у пользователей – опросник «Склонность к буллингу в интернет-пространстве» И. С. Лучинкиной [17].

В исследовании принимали участие 293 респондента с разным стажем пользования Интернетом, из них в возрасте 15–17 лет – 53 респондента, 18–27 лет – 219 респондентов, старше 27 лет – 21 респондент.

Идея исследования заключалась в эмпирической проверке выраженности черт тёмной триады личности у респондентов, склонных к кибербуллингу и имеющих разные уровни интернет-активности.

Результаты и их обсуждение

Группирующей методикой являлась анкета для определения уровня интернет-активности и особенностей потребления интернет-ресурсов. В ходе исследования выборка была распределена на 4 группы: пассивные пользователи – 26 человек, ситуативные пользователи – 49 человек, активные пользователи – 162 человека, чрезмерно активные пользователи – 56 человек. Такой разброс по количеству респондентов в выделенных группах можно объяснить тем, что респонденты в возрасте до 27 лет – это поколение, для которого Интернет – естественная среда обитания. Именно поэтому подавляющее большинство (74%) молодёжи выборки – активные и чрезмерно активные пользователи. В тоже время респонденты более старшего возраста в отдельных случаях используют интернет-пространство только по крайней необходимости. У них не выработаны навыки работы и жизни в виртуальной среде. Такие пользователи отнесены к группе с низкой ак-

тивностью в Сети – пассивные пользователи (9%). Остальные пользователи Интернета ведут в нём ситуативную деятельность, иногда просматривают разные страницы, используют по работе, однако предпочитают реальное общение виртуальному (17%).

Анализ склонности респондентов к кибербуллингу показал, что 73 респондента из всей выборки (25%) не склонны к кибербуллингу в любом его проявлении, независимо от возраста, пола и формы интернет-активности.

Следует отметить, что возрастных отличий по выбору видов кибербуллинга не выявлено. Такие результаты могут быть объяснены небольшими возрастными отклонениями для каждой из выделенных групп. В дальнейшем группы сравнивались только по интернет-активности.

В ходе исследования выявлены достоверные различия при $p \leq 0,01$ по выбору форм кибербуллинга между респондентами с различными уровнями интернет-активности. Как видно на рисунке 1, наибольшей популярностью у всех групп респондентов пользуется такие формы кибербуллинга как «очернение и распространение слухов», использование фиктивного имени, публичное разглашение личной информации. Эти результаты соответствуют данным, которые получили в процессе исследования сетевой агрессии подростковых групп В. С. Собкин и А. В. Федотова [21].

Изучение у пользователей выделенных групп черт тёмной триады приведено на рисунке 2. Следует отметить, что черты тёмной триады выявлены не у всех пользователей, а лишь у 76% выборки.

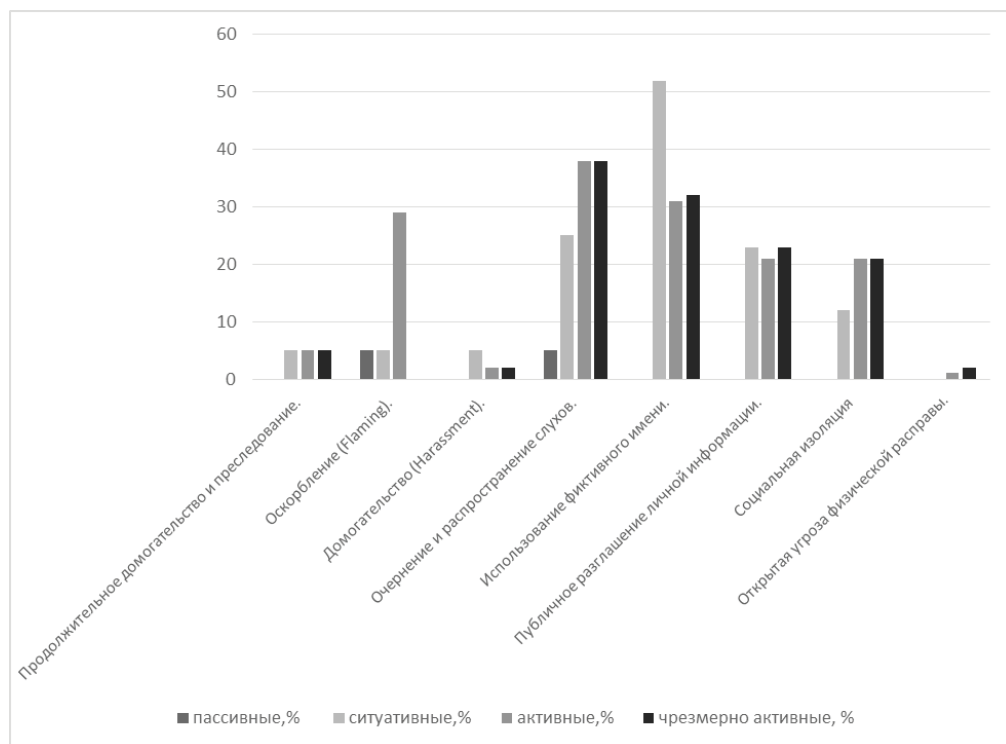


Рис. 1 / Fig. 1. Склонность к кибербуллингу / Propensity for cyberbullying

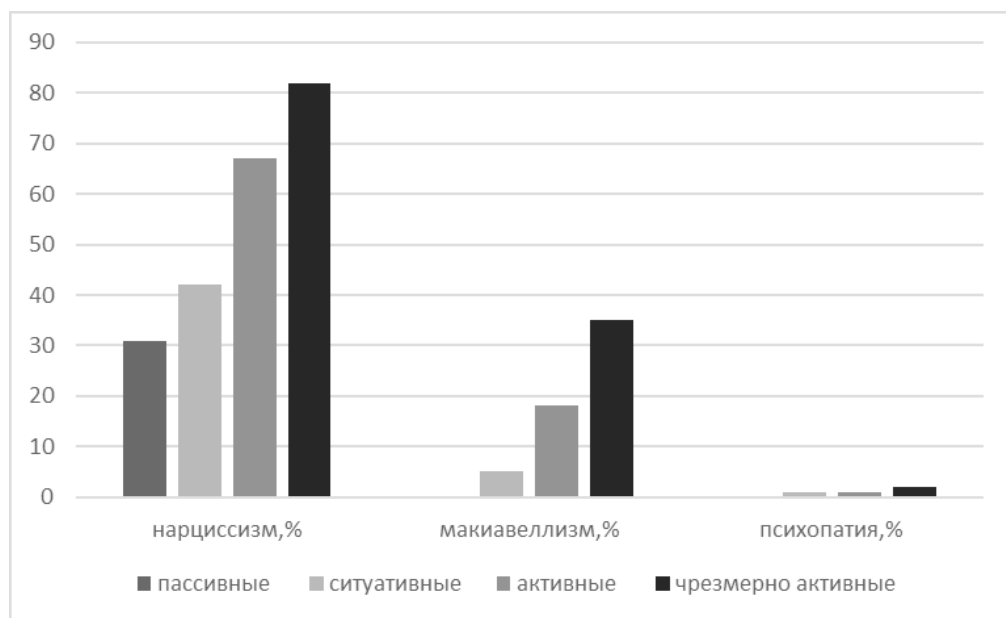


Рис. 2 / Fig. 2. Выраженность черт тёмной триады у интернет-пользователей / The severity of the dark triad features among Internet users

Как видно на рисунке 1, наиболее выражен нарциссизм у активных (67%) и чрезмерно активных пользователей (82%). Такие результаты дают возможность предположить, что выраженный нарциссизм может быть предпосылкой к высокой интернет-активности личности, её попыткам найти в сети ту среду, которая обеспечит эго постоянным притоком нужной энергии и признания.

Однако среди респондентов всех четырёх групп есть пользователи с высоким уровнем неклинического нарциссического расстройства. Такие результаты подтверждают данные, полученные в исследовании Ф. О. Марченко, О. И. Маховской [18].

Макиавеллизм наиболее выражен также у активных (18%) и чрезмерно активных пользователей (35%). Такие результаты подтверждают, что активные и чрезмерно активные интернет-пользователи наиболее подвержены проявлению манипулятивных паттернов поведения, нежели пассивные (0%) и ситуативные (5%). Теоретически человеку, проявляющему макиавеллизм, проще манипулировать людьми в сетевом пространстве, нежели в реальном.

Респондентов с выраженной психопатией практически не обнаружилось ни в одной из категорий (статистически значимых различий между результатами групп нет).

Проведённый корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязи между формами кибербуллинга, уровнем интернет-активности и выраженностью черт тёмной триады. Так, выявлены значимые положительные связи между выраженностью нарциссизма и уровнем интернет-активности (0,379**), очернением и распростра-

нением слухов (0,543**), публичным разглашением личной информации (0,434**), использованием фиктивного имени (0,452**) и отрицательные связи с угрозой физической расправы (- 0,345*), социальной изоляцией (-0,413**).

Выявлены значимые положительные связи между выраженностью макиавеллизма и уровнем интернет-активности (0,368**), оскорблениями (0,537**), угрозой физической расправы (0,378**) и отрицательные связи с (- 0,345*), социальной изоляцией (-0,413**). Такие результаты позволяют скорректировать программу сопровождения личности в интернет-пространстве, направив её на коррекцию личностных неклинических расстройств.

Заключение

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

1. К кибербуллингу проявляют большую склонность пользователи с высоким и очень высоким уровнем интернет-активности, независимо от возраста.

2. Существуют достоверные различия по выбору форм кибербуллинга между респондентами с различными уровнями интернет-активности. Так, респонденты с низким уровнем интернет-активности (пассивные) иногда могут позволить себе очернение или распускание слухов о других (23% от количества респондентов данной группы), в то время как для ситуативных, активных и чрезмерно активных характерны не только очернение и распространение слухов, но и использование фиктивного имени, публичное разглашение личной информации.

Ситуативные пользователи чаще, чем пользователи других групп, используют фиктивное имя. Кроме того, среди ситуативных пользователей не выявлены респонденты, склонные к физическим угрозам. В то время как для активных и чрезмерно активных свойственны все виды кибербуллинга.

3. С возрастанием интернет-активности пользователей растёт количество респондентов с высоким уровнем таких черт как нарциссизм и макиавеллизм.

Таким образом, впервые был исследован фактор взаимосвязи между тёмной триадой, формами сетевой агрессии

и интернет-активностью личности пользователя. Результаты исследования позволяют сделать вывод о возможности построения программы психологического сопровождения личности в интернет-пространстве с опорой на коррекцию неклинических личностных расстройств.

В перспективе дальнейшего исследования данной темы – исследование особенностей проявления черт тёмной триады в конкретных сетевых пространствах, где присутствует интернет-коммуникация.

Статья поступила в редакцию 08.08.2022

ЛИТЕРАТУРА

1. Акулич М. М. Интернет-троллинг: понятие, содержание и формы // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. Социология. 2012. № 8. С. 47–54.
2. Бобровникова Н. С. Опасность интернета – кибербуллинг // Восточно-европейский научный вестник. 2015. № 1. С. 6–9.
3. Богомазова В. В. Деструктивное общение в сети интернет (на примере жанра «интернет-комментарий») // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 1 (164). С. 225–229.
4. Будко К. В. Вербальная агрессия как психолингвистический феномен в персональном интернет-дискурсе // Язык. Текст. Дискурс. 2017. № 15. С. 254–261.
5. Воронцова Т. А. Троллинг и флейминг: речевая агрессия в интернет-коммуникации // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. 2016. Т. 26. № 2. С. 109–116.
6. Гребенюк А. А., Златковский В. В. Психологические особенности групп «Новые Умные» и «Аутсайдеры Метамодернистского Мира» // Учёные записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. 2018. № 2 (12). С. 23–30.
7. Гребенюк А. А. Влияние внутренних характеристик новых медиа на ментальность и психическое здоровье современного человека // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 1 (30). С. 337–343.
8. Гребенюк А. А. Культурно-исторический анализ переживаний человека эпохи метамодернизма // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. №1 (26). С. 326–330.
9. Дериш Ф. В. Симптомокомплекс «Тёмная триада» во взаимосвязи с базовыми свойствами личности // Вестник Пермского государственного социально-гуманитарного университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2015. № 1. С. 18–28.
10. Егорова М. С., Ситникова М. А. Тёмная триада // Психологические исследования: [сайт]. 2014. № 7 (38). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 04.08.2022).

11. Ениколопов С. Н., Кузнецова Ю. М., Цибульский Н. П. Специфика агрессии в интернет-среде // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 6. С. 65–72.
12. Лисенкова А. А. Реальные угрозы виртуальной агрессии // Публичная политика. 2019. Т. 3. № 1–2. С. 172–180.
13. Лозовский А. В. Приёмы и стратегии провокативного ролевого поведения участников текстовой интернет-коммуникации // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. 2020. № 3. С. 66–77.
14. Лучинкина А. И., Лучинкина И. С. Методологические проблемы исследования коммуникативного поведения пользователей в интернет-пространстве // Гуманитарные науки. 2017. № 4 (40). С. 42–46.
15. Лучинкина А. И. Анализ девиантного направления интернет-социализации // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015. №4 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-deviantnogo-napravleniya-internet-sotsializatsii/viewer> (дата обращения: 25.07.2022).
16. Лучинкина А. И., Лучинкина И. С. Особенности коммуникативного поведения в интернет-пространстве подростков с разными типами суицидального поведения // Российский психологический журнал. 2019. Т. 16. № 1. С. 128–143. DOI: 10.21702/rpj.2019.1.6
17. Лучинкина И. С., Фазилова А. Э. Психологические особенности личности с различными ролевыми позициями в буллинг-структуре // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 4. URL: <https://mir-nauki.com> (дата обращения: 15.07.2022).
18. Марченко Ф. О., Маховская О. И. Психология сетевой агрессии (кибербуллинга) во время эпидемии нарциссизма [Электронный ресурс] // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. 2018. № 4 (35). URL: <http://www.humaninion.org> (дата обращения: 10.07.2022).
19. Рябов М. А., Боченкова Н. А. Социальные аспекты анализа агрессивного сетевого поведения // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. 2021. Т. 5. №2. С. 170–178. DOI: 10.35634/2587-9030-2021-5-2-170-178.
20. Синельникова Л. Н. Дискурс троллинга // Дискурс Пи. 2016. №3-4 (24-25). С. 271–279.
21. Собкин В. С., Федотова А. В. Подростковая агрессия в социальных сетях: восприятие и личный опыт // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 5–18.
22. Солдатова Г. У., Чигарькова С. В., Львова Е. Н. Онлайн-агрессия и подростки: результаты исследования школьников Москвы и Московской области // Эпоха науки. 2017. № 12. С. 103–109.
23. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Чигарькова С. В. Виды киберагрессии: опыт подростков и молодёжи // Национальный психологический журнал. 2020. № 2 (38). С. 3–20.
24. Соломатина Е. Н. Сущность и формы проявления агрессивного поведения в сети Интернет: социологический аспект // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 12. С. 113–117.
25. Стексова Т. И. Речевая агрессия в интернет-комментариях как проявление социальной напряжённости // Политическая лингвистика. 2013. № 3. С. 77–81.
26. Фонталова Н. С., Турганова Г. Э. Социально-психологические особенности людей, занимающихся сетевым троллингом // Вопросы теории и практики журналистики. 2019. Т. 8. № 1. С. 179–194.
27. Часовский Н. В. Речевая агрессия в креолизированных текстах // Вестник челябинского государственного университета. 2013. № 37 (328). С. 173–175.
28. Яковлюк А. А. Социолингвистические аспекты и особенности выражения агрессии в интернете // Вестник Башкирского университета. 2014. Т. 19. № 3. С. 978–981.

29. Eshelman R. Performatism, or the End of Postmodernism. // *Anthropoetics*. 2001. Vol. 6. № 2. URL: <http://www.anthropoetics.ucla.edu> (дата обращения: 18.11.2018).
30. Luchinkina A., Zhikhareva L., Yudeeva T. Cross-border and digital socialization of personality // *E3S Web of Conferences*. 2020. Vol. 210. URL: <https://www.e3s-conferences.org> (дата обращения: 18.11.2018).

REFERENCES

1. Akulich M. M. [Internet trolling: concept, content and forms]. In: *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Social'no-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya. Sociologiya* [Bulletin of Tyumen State University. Socio-economic and legal research. Sociology], 2012, no. 8, pp. 47–54.
2. Bobrovnikova N. S. [The danger of the Internet - cyberbullying]. In: *Vostochno-evropejskij nauchnyj vestnik* [Eastern European Scientific Bulletin], 2015, no. 1, pp. 6–9.
3. Bogomazova V. V. [Destructive communication on the Internet (on the example of the “Internet commentary” genre)]. In: *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Proceedings of Volgograd State Pedagogical University], 2022, no. 1 (164), pp. 225–229.
4. Budko K. V. [Verbal aggression as a psycholinguistic phenomenon in personal Internet discourse]. In: *Yazyk. Tekst. Diskurs* [Language. Text. Discourse], 2017, no. 15, pp. 254–261.
5. Voroncova T. A. [Trolling and flaming: verbal aggression in Internet communications]. In: *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Istoriya i filologiya*, 2016, vol. 26, no. 2, pp. 109–116.
6. Grebenyuk A. A., Zlatkovskij V. V. [Psychological features of the groups “New Smart” and “Outsiders of the Metamodernist World”]. In: *Uchyonye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya* [Scientific notes of the Crimean Engineering and Pedagogical University. Series: Pedagogy. Psychology], 2018, no. 2 (12), pp. 23–30.
7. Grebenyuk A. A. [The influence of the internal characteristics of new media on the mentality and mental health of a modern person]. In: *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya* [Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology], 2020, vol. 9, no. 1 (30), pp. 337–343.
8. Grebenyuk A. A. [Cultural and historical analysis of human experiences in the era of metamodernism]. In: *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya* [Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology], 2019, vol. 8, no. 1 (26), pp. 326–330.
9. Derish F. V. [Symptom complex “Dark Triad” in connection with the basic properties of the personality]. In: *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo social'no-gumanitarnogo universiteta. Seriya № 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Perm State Social and Humanitarian University. Series # 1. Psychological and pedagogical sciences], 2015, no. 1, pp. 18–28.
10. Egorova M. S., Sitnikova M. A. [Dark triad]. In: *Psihologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2014, no. 7 (38). Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 04.08.2022).
11. Enikolopov S. N., Kuznecova Yu. M., Cibul'skij N. P. [Specificity of aggression in the Internet environment]. In: *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2006, vol. 27, no. 6, pp. 65–72.
12. Lisenkova A. A. [Real threats of virtual aggression]. In: *Publichnaya politika* [Public Policy], 2019, vol. 3, no. 1–2, pp. 172–180.
13. Lozovskij A. V. [Techniques and strategies of provocative role-playing behavior of participants in textual Internet communication]. In: *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo*

- universiteta. Filosofiya. Psihologiya* [Journal of the Belarusian State University. Philosophy. Psychology], 2020, no. 3, pp. 66–77.
14. Luchinkina A. I., Luchinkina I. S. [Methodological problems of studying the communicative behavior of users in the Internet space]. In: *Gumanitarnye nauki* [Humanities], 2017, no. 4 (40), pp. 42–46.
 15. Luchinkina A. I. [Analysis of the deviant direction of Internet socialization]. In: *Uchyonye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Proceedings. Electronic scientific journal of Kursk State University], 2015, no. 4 (36). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-deviantnogo-napravleniya-internet-sotsializatsii/viewer> (accessed: 25.07.2022).
 16. Luchinkina A. I., Luchinkina I. S. [Features of communicative behavior in the Internet space of adolescents with different types of suicidal behavior]. In: *Rossiyskiy psikhologicheskij zhurnal* [Russian Journal of Psychology], 2019, vol. 16, no. 1, pp. 128–143. DOI: 10.21702/rpj.2019.1.6
 17. Luchinkina I. S., Fazilova A. E. [Psychological characteristics of a person with different role positions in a bullying structure]. In: *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [World of Science. Pedagogy and psychology], 2021, no. 4. Available at: <https://mir-nauki.com> (accessed: 15.07.2022).
 18. Marchenko F. O., Mahovskaya O. I. [Psychology of network aggression (cyberbullying) during the epidemic of narcissism]. In: *Chelovek: obraz i sushchnost'. Gumanitarnye aspekty* [Man: image and essence. Humanitarian aspects], 2018, no. 4 (35). Available at: <http://www.humaninion.org> (accessed: 10.07.2022).
 19. Ryabov M. A., Bochenkova N. A. [Social aspects of the analysis of aggressive network behavior]. In: *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Sociologiya. Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya* [Bulletin of Udmurt University. Sociology. Political science. International relationships], 2021, vol. 5, no. 2, pp. 170–178. DOI: 10.35634/2587-9030-2021-5-2-170-178.
 20. Sinel'nikova L. N. [Discourse of trolling]. In: *Diskurs Pi* [Discourse Pi], 2016, no. 3-4 (24-25), pp. 271–279.
 21. Sobkin V. S., Fedotova A. V. [Teenage aggression in social networks: perception and personal experience]. In: *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2019, vol. 24, no. 2, pp. 5–18.
 22. Soldatova G. U., Chigar'kova S. V., L'vova E. N. [Online aggression and adolescents: results of a study of schoolchildren in Moscow and Moscow region]. In: *Epoha nauki* [Epoch of Science], 2017, no. 12, pp. 103–109.
 23. Soldatova G. U., Rasskazova E. I., Chigar'kova S. V. [Types of cyber aggression: experience of adolescents and youth]. In: *Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 2020, no. 2 (38), pp. 3–20.
 24. Solomatina E. N. [Essence and forms of manifestation of aggressive behavior on the Internet: sociological aspect]. In: *Obshchestvo: sociologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2021, no. 12, pp. 113–117.
 25. Steksova T. I. [Speech aggression in Internet comments as a manifestation of social tension]. In: *Politicheskaya lingvistika* [Political Linguistics], 2013, no. 3, pp. 77–81.
 26. Fontalova N. S., Turganova G. E. [Socio-psychological characteristics of people involved in network trolling]. In: *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki* [Problems of theory and practice of journalism], 2019, vol. 8, no. 1, pp. 179–194.
 27. Chasovskij N. V. [Speech aggression in creolized texts]. In: *Vestnik chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk State University], 2013, no. 37 (328), pp. 173–175.

28. Yakovlyuk A. A. [Sociolinguistic aspects and features of the expression of aggression on the Internet]. In: *Vestnik bashkirskogo universiteta* [Bulletin of the Bashkir University], 2014, vol. 19, no. 3, pp. 978–981.
29. Eshelman R. Performatism, or the End of Postmodernism. In: *Anthropoetics*, 2001, vol. 6, no. 2. Available at: <http://www.anthropoetics.ucla.edu> (accessed: 18.11.2018).
30. Luchinkina A., Zhikhareva L., Yudeeva T. Cross-border and digital socialization of personality. In: *E3S Web of Conferences*, 2020, no. 210. Available at: <https://www.e3s-conferences.org> (accessed: 18.11.2018).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Лучинкина Анжелика Ильинична – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова; e-mail: aluch@ya.ru; ORCID: 0000-0003-1687-9649

Жихарева Лилия Владимировна – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова; e-mail: liliya_80@list.ru; ORCID: 0000-0002-7510-2963

Лучинкина Ирина Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова; e-mail: miss_luchinkina@mail.ru; ORCID: 0000-0002-5111-4396

Гребенюк Анатолий Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова; e-mail: a.grebenuk@mail.ru; ORCID: 0000-0001-8088-5651

Юдеева Татьяна Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова; e-mail: djoma@list.ru; ORCID: 0000-0003-2823-7379

Зекерьяев Руслан Ильвисович – кандидат психологических наук, преподаватель кафедры психологии Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова; e-mail: ruslan51291@mail.ru; ORCID: 0000-0001-8366-0183

Давидюк Никита Максимович – студент 4 курса кафедры психологии, Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова; e-mail: nik_0120@mail.ru; ORCID: 0000-0002-9729-1806

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Anzhelika I. Luchinkina – Dr. Sci. (Psychology), Prof. of the Department of Psychology, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov; e-mail: aluch@ya.ru; ORCID: 0000-0003-1687-9649

Liliya V. Zhikhareva – Cand. Sci. (Psychology), Head of the Department of Psychology, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov; e-mail: liliya_80@list.ru; ORCID: 0000-0003-1687-9649

Irina S. Luchinkina – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof. of the Department of Psychology, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov; e-mail: miss_luchinkina@mail.ru; ORCID: 0000-0002-5111-4396

Anatoly A. Grebenyuk – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof. of the Department of Psychology, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov;
e-mail: a.grebenuk@mail.ru; ORCID: 0000-0001-8088-5651

Tatyana V. Yudeeva – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof. of the Department of Psychology, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov;
e-mail: djoma@list.ru; ORCID: 0000-0003-2823-7379

Ruslan I. Zekeryaev – Cand. Sci. (Psychology), Lecturer of the Department of Psychology, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov;
e-mail: ruslan51291@mail.ru; ORCID: 0000-0001-8366-0183

Nikita M. Davidyuk – 4th year student of the Department of Psychology, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov;
e-mail: nik_0120@mail.ru; ORCID: 0000-0002-9729-1806

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Особенности сетевой агрессии интернет-активной молодёжи / А. И. Лучинкина, Л. В. Жихарева, И. С. Лучинкина, А. А. Гребенюк, Т. В. Юдеева, Р. И. Зекерьяев, Н. М. Давидюк // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 3. С. 21–35.
DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-21-35

FOR CITATION

Luchinkina A. I., Zhihareva L. V., Liuchinkina I. S., Grebenyuk A. A., Yudeeva T. V., Zekeriaev R. I., Davidyuk N. M. Features of network aggression of Internet-active youth. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2022, no. 3, pp. 21–35.
DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-21-35

УДК 159.9.072 + 159.92

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-36-51

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ИСПОЛНЕННОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ У СУБЪЕКТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Попова Т. А.^{1,2}, Попова К. В.³

¹ Психологический институт Российской академии образования»

125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация

² Московский институт психоанализа

121170, г. Москва, Кутузовский пр-т, д. 34, стр. 14, Российская Федерация

³ Независимый исследователь, г. Москва, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Анализ характера соотношения экзистенциальной исполненности и профессиональной мотивации у субъектов помогающих профессий.

Процедура и методы. Авторами проведён анализ научных работ и эмпирического материала по изучению феноменов экзистенциальной исполненности и профессиональной мотивации. Проведён констатирующий эксперимент. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи этих феноменов у психологов как субъектов помогающих профессий. Выборка составила 153 человека (31 мужчина и 122 женщины): практикующие психологи-консультанты с опытом работы от 3 до 6 лет в возрасте от 27 до 42 лет. Для проведения исследования были применены методики: Шкала экзистенции (ШЭ) С. В. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер, опросник для диагностики мотивов профессиональной деятельности специалистов Т. Н. Францевой, методика оценки мотивации профессиональной деятельности К. Замфир (в модификации А. А. Реана).

Результаты. Результаты исследования показали: существует статистически значимая связь между экзистенциальной исполненностью и профессиональной мотивацией, а именно высоким показателям экзистенциальной исполненности психологов соответствуют мотив профессиональной деятельности – «мотив самореализации» и такие регулирующие факторы, как «ценностная регуляция», «волевая регуляция» и внутренняя и внешняя положительная мотивации.

Теоретическая и/или практическая значимость. Работа вносит вклад в исследование экзистенциальных аспектов выбора, мотивации субъектов помогающих профессий. Полученные данные могут быть полезны в деятельности образовательных учреждений, предлагающих обучение, дополнительное образование, переподготовку или повышение квалификации специалистов помогающих профессий с целью улучшения качества предлагаемых услуг и разработки обучающих программ, наиболее соответствующих целям по подготовке квалифицированных профессионалов, а также при создании тренинговых программ для формирования и актуализации профессионально важных качеств у будущих психологов, программ по профилактике эмоционального выгорания. Эмпирические материалы могут лечь в основу исследования смысложизненных, ценностных ориентаций и исследования экзистенциальной динамики данных аспектов у психологов.

Ключевые слова: экзистенциальная исполненность, профессиональная мотивация, субъект, помогающие профессии, психолог

© СС ВУ Попова Т. А., Попова К. В., 2022.

EXISTENTIAL EXECUTION AND PROFESSIONAL MOTIVATION IN SUBJECTS OF HELPING PROFESSIONS

Попова Т.^{1,2}, Попова К.²

¹ *Psychological Institute of the Russian Academy of Education
ul. Mokhovaya, 9, str. 4, Moscow, 125009, Russian Federation*

² *Moscow Institute of Psychoanalysis
pr-t. Kutuzovsky, 34, str. 14, Moscow, 121170, Russian Federation*

³ *Independent researcher, Moscow, Russian Federation*

Abstract

Aim. Analysis of the nature of the relationship between existential fulfillment and professional motivation among subjects of helping professions.

Methodology. The authors analyzed scientific papers and empirical material on the study of the phenomena of existential fulfillment and professional motivation. An ascertaining experiment was carried out. The article presents the results of the study of the relationship of these phenomena in psychologists as subjects of helping professions. The sample consisted of 153 people (31 men and 122 women). Practicing psychologists-consultants with experience from 3 to 6 years, aged 27 to 42 years. To conduct the study, the following methods were applied: Questionnaire Scale of Existence (SE) S.V. Krivtsova, A. Lenglet, K. Orgler, a questionnaire for diagnosing the motives of professional activity of specialists T.N. Frantseva (2010), a methodology for assessing the motivation of professional activity by K. Zamfir (modified by A.A. Rean).

Results. The results of the study showed that there is a statistically significant relationship between existential fulfillment and professional motivation, namely: high rates of existential fulfillment of psychologists correspond to the motive of professional activity - "self-realization motive" and such regulatory factors as "value regulation", "volitional regulation" and internal and external positive motivation.

Research implications. The work contributes to the study of existential aspects of choice, motivation of subjects of helping professions. The data obtained can be useful in the activities of educational institutions that offer training, additional education, retraining or advanced training of specialists in helping professions in order to improve the quality of the services offered and develop training programs that are most consistent with the goals of training qualified professionals. And also when creating training programs for the formation and updating of professionally important qualities in future psychologists, as well as programs for the prevention of emotional burnout. Empirical materials can form the basis for the study of meaningful life, value orientations and the study of the existential dynamics of these aspects in psychologists.

Keywords: existential fulfillment, professional motivation, subject, helping professions, psychologist

Введение

Спрос на психологические услуги в современных условиях демонстрирует положительную динамику: по данным некоторых источников за 2020–2021 гг. поиск специалиста-психолога и психотерапевта в онлайн режиме увели-

чился на 300%. По данным сайта profi.ru, весной 2020 года спрос поднялся на 69% по сравнению с 2019 г.; а к осени, по данным «Авито Услуги», он вырос на 90%; по данным hh.ru к осени того же года востребованность корпоратив-

ных психологов увеличилась на 30%¹. Последние события – пандемия, самоизоляция, спецоперация – вызывают большое напряжение, и это не может не сказаться на психологическом состоянии людей. Мы наблюдаем рост значимости профессии психолога, который помогает в разрешении трудных жизненных ситуаций. Отметим, что рост желающих приобрести дополнительно профессию психолога, психотерапевта, специалиста по психологическому консультированию также вырос. Перед многими встаёт вопрос о собственной самореализации и люди, уже имеющие образование и опыт работы, начинают задумываться о смене сферы деятельности. Специалист стоит перед непростым выбором: рассмотреть собственные мотивы, отвечающие его ценностно-смысловой сфере, его профессиональной идентичности и нравственной ориентации [9], тем самым обеспечивая надёжность профессиональной деятельности, а также работоспособность² или отказаться от профессиональной реализации, таким образом отчуждая свои ценности. Таким образом, происходит перемещение из сферы выбора профессии к процессу развития профессионализма, обретения компетенций, и здесь речь в большей степени касается экзистенциального выбора. Таким образом, развитие мотивационной сферы в организации процесса профессиональной

деятельности является важным фактором, влияющим на качество жизни в целом и качество профессиональной жизни в частности.

Проблема, которую мы исследуем, лежит в нескольких плоскостях – в изучении взаимосвязи профессиональной мотивации и экзистенциальной исполненности у субъектов помогающих профессий (психологов) и в одновременном значительном увеличении социальной потребности в таких специалистах с продолжающейся тенденцией к росту.

Экзистенциальная исполненность как термин в психологической науке впервые появился в трудах австрийских психологов В. Франкла [12–15] и А. Лэнгле [5–9]. Экзистенциальная исполненность может быть определена через субъективное ощущение качества жизни в соответствии с внутренней сущностью человека, где значимым представляется отсутствие разрыва между фактическим проживанием и представлениями, как стоит жить [5]. Если нет различия и разрыва, то можно говорить о полноте проживаемой жизни, осознании ценности.

Обращаясь к работам В. Франкла, находим, что условием проживания чувства исполненности является обязательный поиск смысла в любой ситуации, в которой находится личность, независимо от того, соответствуют ли условия ожидаемым, и осуществления деятельности, которая является правильной в данный момент. Правильность действий определяет совесть человека [3; 4]. Особенно важным, для нашего исследования считаем концепцию В. Франкла о совершении человеком «коперниковского поворота» [13] или экзистенциального

¹ Секрет Фирмы. Спасите наши души. Почему психологи-недоучки заполнили российский рынок [Электронный ресурс]. URL: https://news.rambler.ru/science/47091799/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (дата обращения: 20.06.2022).

² Нестерова А. А. Профессиональная этика психолога: учебник для бакалавриата. М.: Юрайт, 2017. 356 с.

поворота, смысл которого заключается том, чтобы суметь ответить на вопрос от самой Жизни: «В чём собственно состоит ценность?» [6].

С точки зрения экзистенциальных психологов, существование человека проистекает в процессе постоянного развития личности и подчёркивает, что необходимым условием для этого является наличие у человека свободы в принятии решений, т. е. «то, как и для чего человек распознаёт, схватывает и использует всегда имеющуюся возможность принимать решения»¹, полностью находится в руках человека. Следовательно, экзистенция не происходит сама по себе, она – есть активность, включаемая волей человека. Структуры, лежащие в основе экзистенции, требуют от человека вовлечённости, осознанного взаимодействия. Процесс такого взаимодействия человека с фундаментальными структурами закладывает основы экзистенции. Основываясь на концепции фундаментальных структур, А. Лэнгле выделяет четыре области в качестве структуры экзистенции [6]: 1. Простой факт бытия. «Я есть». Основной вопрос экзистенции: «Я здесь, но могу ли я быть здесь? Способен ли я быть в тех условиях, что есть и что нужно сделать, чтобы мочь быть?» 2. Факт наличия жизни, т. к. жизнь – это значительно независимый от нас процесс, сопровождающийся чувствами и отношениями. Поэтому с точки зрения экзистенции актуален вопрос: «Я живу, но нравится ли мне жить?» 3. Кроме всего, каждый человек связан с самим собой. Проживание жизни здесь воз-

можно только конкретной личностью (Person) и субъективно. Но проживать бытие возможно только в соотношении с другими. Возникает вопрос этики и аутентичности: «Я – это я, но имею ли я право быть собой?». 4. Человек находится в постоянном потоке изменений. Смысл бытия в этом процессе в некотором роде масштабируется, укрупняется, важным становится способность раскрыться. «Я есть, но я – для чего? Для чего моя жизнь является хорошей?» [6].

А. Лэнгле считает, что человек нуждается в этих четырёх структурных элементах и постоянно стремится соотноситься с ними. Как следствие, эти структурные элементы являются фундаментальными мотивациями, т. е. являются основами всех прочих мотиваций. Как и мотивации, основные структурные элементы экзистенции выглядят следующим образом:

1. Мотивация к выживанию и к овладению с бытием-здесь, т. е. мотивация «мочь-быть».

2. Мотивация к психическому желанию жить, согласно собственным ценностям, т. е. мотивация «нравиться-жить».

3. Мотивация к аутентичности и к справедливости, т. е. мотивация «имею-право-быть-таким».

4. Мотивация к экзистенциальному смыслу, т. е. мотивация к «быть-должным-действовать» [7].

Как видно, присутствие категорий «мочь», «нравится», «иметь право» и «быть-должным-действовать», доказывает наличие подлинной экзистенциальной воли. Следовательно, четыре фундаментальные мотивации являются основой экзистенциальной исполненности. Вопросы, лежащие в основе

¹ Лукас Э. Учебник логотерапии. Представление о человеке и методы. М.: Когито-Центр, 2020. 256 с.

каждой их структур, точнее, поиск ответов на них, обеспечивают человека инструментом, способным помочь достичь экзистенциальной исполненности [16]. Перейдём к рассмотрению мотивации.

Рассматривая совокупности побуждений, активирующих личность и определяющих её направленность, мы переходим к понятию «мотивация».

Для понимания мотивационного процесса следует отметить участвующие в нём детерминаты, имеющие значимость в процессе принятия решений, называемые ещё мотиваторами, т. к. они непосредственно участвуют в мотивационном процессе. Эти факторы и обуславливают принятие решений. Можно выделить несколько видов мотиваторов [10; 11]: нравственный контроль, предпочтения, внешняя ситуация, собственные возможности, состояние на данный момент, условия достижения целей, последствия действия.

Для нашего исследования особо важным является общее понятие мотивации профессиональной деятельности – это сумма побуждающих к трудовой деятельности внутренних и внешних движущих сил, задающих направленность и ориентированных на достижение целей благодаря этой деятельности. Следовательно, как и в случае любого другого вида мотивации, факторы, влияющие на мотивацию, можно разделить на внутренние и внешние, а также на постоянные и временные. Основываясь на этом разделении, следует считать профессиональную мотивацию сложным психологическим образованием, обладающим одновременно относительно устойчивыми и относительно изменчивыми свойствами, т. е. длительность

профессиональной мотивации у разных субъектов может отличаться от нескольких десятков лет до более короткого срока, находясь в зависимости от свойств личности и окружающих обстоятельств.

«Мотивы трудовой деятельности ведут к формированию мотивов выбора профессии, а последние ведут к мотивам выбора места работы» [2, с. 271]. С точки зрения классификации мотивов профессиональной деятельности, К. Замфир предлагает следующую структуру мотивации:

- внутренняя мотивация (ВМ) возникает из непосредственных потребностей самой личности, на основании которой личность трудится без внешнего воздействия и с удовольствием. Внутренняя мотивация непосредственно связана с процессом и результатами деятельности личности;

- внешняя положительная (ВПМ) косвенно связана с процессом трудовой деятельности и касается таких сфер, как материальное вознаграждение, продвижение по службе, одобрение со стороны коллег, престиж и т. д.;

- внешняя отрицательная (ВОМ) также, как и внешняя положительная, лишь косвенно зависит от самого процесса трудовой деятельности и связана с негативным внешним стимулированием (наказаниями, штрафами, осуждением и т. д.).

Е. П. Ильин представляет структуру мотивации следующим образом:

- мотивы осуществления трудовой деятельности: побуждения общественного характера; получение материальных благ; удовлетворение потребностей в самореализации и признании;

- мотивы выбора места работы: оценка положительных и отрицатель-

ных факторов; оценка собственных возможностей; оценка соответствия места работы своим интересам [2].

Необходимо отметить, что все перечисленные виды профессиональной мотивации существуют в её структуре одновременно, не исключая друг друга, где лишь одно преобладает над другим. Следовательно, мотивы профессиональной деятельности следует рассматривать в совокупности.

Профессиональную деятельность возможно рассматривать в контексте изучения ценностно-смысловой жизненной ориентации личности, т. к. в профессиональной деятельности у субъекта появляется возможность непосредственно взаимодействовать с фундаментальными структурами, подвергая окружающий мир изменениям. Это обеспечивает «становление самим собой» [5] – базовый процесс, обеспечивающий профессиональную активность, а именно поиск личных смыслов и мотивов к труду. Без наличия и развития таких качеств, как способность к самодистанцированию и самотрансценденции, поиск смыслов становится невозможным [13].

Развивать способность к самодистанцированию личности необходимо прежде всего для определения собственных границ и обретения способности как будто отойти на расстояние от себя, чтобы беспристрастно анализировать собственное «Я». Но без участия другого и наличия собственного неподдельного желания достичь узнавания самого себя реализовать этот процесс невозможно. С формированием способности познания себя как другого и через другого развивается способность к поиску собственного смысла и его реализации в професси-

ональной деятельности; т. е. определение человеком, насколько важно в конкретных обстоятельствах его творческое воздействие на бытие и преобразование активности путём вовлечённости в деятельность. Определить ценностное соответствие деятельности и себя можно через способность личности к самотрансценденции, т. е. способности личности воспринимать себя, свой прошлый опыт через личные ценности. Следовательно, способность к самотрансценденции, связанная с пониманием и принятием собственного Я, обеспечивает стремление к реализации себя согласно Я-особенностям на профессиональном поприще, и как следствие – к реализации фундаментальных мотиваций, описанных А. Лэнгле.

Если личность в процессе бытия не может реализовать исполнение фундаментальных мотиваций, возникает проблема, которую А. Лэнгле связывает с недостатком экзистенциального смысла, это – проблема профессионального (эмоционального) выгорания [5]. В своей статье «Экзистенциальный анализ эмоционального выгорания» он определил симптомы эмоционального выгорания как «не экзистенциальную жизненную установку». Автор пишет о связи нездоровых соматических и психических симптомах как следствии игнорирования экзистенциальной действительности, такая симптоматика является защитой от развития не экзистенциальной установки [8].

Проводя сравнение экзистенциально исполненных людей и людей, реализующих кажущиеся смыслы в категориях действий и переживаний, отметим, что первые ощущают действия и переживания как ценность, а

вторые – как принуждение. Если сравнивать этот аспект в контексте ощущений от жизни, то можно говорить, что для экзистенциально исполненных людей жизнь является полной, вдохновляющей и изматывающей и несвободной и закабаленной для людей, реализующих кажущиеся смыслы. Таким образом, переживание выгорания, особенно характерное для субъектов помогающих профессий, является результатом недостатка экзистенциальной исполненности как следствие реализации ложных, не истинных ценностей, ошибочно принимаемых личностью за собственные. Тратя энергию на такого вида реализацию, человек не получает удовлетворения, истощается. Напротив, проживая жизнь согласно истинным соотнесённым с собой ценностям, человек получает взамен потраченных времени и сил нечто большее (или хотя бы равное) – чувство исполненности, удовлетворения. Следовательно, исполненность в профессиональной деятельности – необходимое и обязательное условие профилактики синдрома выгорания и, как следствие, это возникновение устойчивого интереса и радости в реализации трудовой активности. Интерес и радость, в свою очередь, являются гарантией увлечённости своей профессией.

Эффективная профессиональная деятельность человека является своеобразным маркёром, характеризующим наличие или отсутствие у субъекта ощущения экзистенциальной исполненности. В основе достижения эффективности – понимание её мотивации через личностные смыслы. Осознание ценностей, с учётом свободы воли и принятием изменчивости

жизни, является частью проблемы поиска смысла [5].

С поиском смыслов в профессиональной деятельности и поиском деятельности, отвечающей ценностям личности, по нашему мнению, связана современная тенденция смены профессии взрослыми людьми, часто уже состоявшимися в своей области, а также обучение в течение всей жизни. Поэтому сегодня становится актуальной «концепция непрерывного образования» (англ. *lifelong learning*)¹, впервые представленная на форуме ЮНЕСКО в 1965 г. П. Ленграндом в контексте профессиональной компетенции. В своих основах она восходит к гуманистической идее понимания человека как субъекта, постоянно стремящегося к изменениям, находящегося в процессе становления. Активно развивающаяся личность обязательно будет опираться не столько на внешние вызовы, а сколько на внутреннюю мотивацию, подвигающую к собственному развитию в соответствии с ценностями и смыслами.

Таким образом, соотнесение экзистенциальной исполненности с профессиональной мотивацией позволяет увидеть и определить основные ценностно-смысловые ориентиры личности и проанализировать полноту проживания жизни в контексте соответствия её ценностям. Если личность не ощущает разрыва между тем, как она живёт сейчас, и тем, как ей хотелось бы жить, то из этого следует, что личность находится в приближении к экзистенции. В контексте профессио-

¹ Lifelong learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries. A World Bank Report (2003). Washington D. C., 2003.

нальной мотивации можно говорить о соответствии её фундаментальным мотивациям и ключевым личностным смыслам.

Процедура исследования

Целью исследования является анализ характера соотношения экзистенциальной исполненности и профессиональной мотивации у субъектов помогающих профессий.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что существует связь положительного характера между уровнем экзистенциальной исполненности личности и профессиональной мотивацией.

Методики исследования

1. Опросник «Шкала экзистенции» (ШЭ) С. В. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер.

2. Опросник для диагностики мотивов профессиональной деятельности специалистов Т. Н. Францевой;

3. Методика оценки мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. А. Реана.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы IBM SPSS Statistics 26.

Методы статистической обработки: анализ средних данных, анализ распределений, коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Статистически значимыми мы считали различия при $p < 0,05$ (отмечено «*»).

В исследовании приняли участие 153 человека (31 мужчина и 122 женщины). Практикующие психологи-консультанты с опытом работы от 3 до 6 лет в возрасте от 27 до 42 лет. Участники групп имели схожие социально-демографические характеристики.

Результаты исследования

Для определения уровня выраженности экзистенциальных феноменов самодистанцирования, самотрансценденции, свободы, ответственности, личности, экзистенциальности и экзистенциальной исполненности, был осуществлён анализ распределений по результатам, полученным при помощи Шкалы экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер. Полученные результаты исследования показывают, что среди респондентов наиболее выраженным уровнем самодистанцирования является средний (63%), менее выражен низкий уровень (32%) и наименее выражен высокий уровень (5%). Полученные результаты означают, что большинство психологов способны ясно воспринимать ситуацию, но дистанция по отношению к себе может быть недостаточной. Наиболее выраженным уровнем самотрансценденции у респондентов является низкий (54%), менее выражен средний уровень (46%). Интересным фактом стало то, что в данной выборке высокий уровень не был представлен, что может говорить о том, что психологи в силу профессиональных знаний о процессе тестирования занимают сдержанную позицию, либо полученные результаты означают, что психологи могут рассматривать возникающие переживания как явления, которые могут препятствовать реализации их функциональности.

Тенденция в преобладании среднего и низкого уровней сохраняется: среди респондентов наиболее выраженным уровнем свободы является средний (61%), менее выражен низкий уровень свободы (29%) и наименее вы-

раженным уровнем является высокий (9%). Данные результаты означают, что психологи склонны легко находить возможности для действия и принимать решения. Наиболее выраженным уровнем ответственности является средний (58%), менее выражен низкий уровень (34%) и наименее выражен высокий уровень (8%). Полученные данные означают, что большинство психологов заботливы и обязательны по отношению к собственной жизни, но и здесь занимают сдержанную позицию в тестировании. По показателю персональности наиболее выраженным уровнем является средний уровень (56%), менее выражен низкий уровень (44%), высокий уровень не выявлен (0%). Показатель экзистенциальности – и снова наиболее выраженным уровнем является средний (64%), менее выражен низкий уровень (32%) и наименее выражен высокий уровень (4%). Полученные данные означают, что большинство психологов проявляют сдержанность в ответах либо методика не является чувствительной. Такую же позицию респонденты занимают по отношению к экзистенциальной исполненности: наиболее выраженным уровнем является средний (67%), менее выражен низкий уровень (33%), в то время как высокий уровень не выражен вовсе (0%).

Обобщая результаты анализа распределений по уровню выраженности компонентов экзистенциальной исполненности, мы можем утверждать, что по всем показателям в группе респондентов преобладает низкий и средний показатели.

Для определения мотивов и факторов, лежащих в основе профессиональной деятельности, был осуществ-

влён анализ средних значений по результатам, полученным при помощи «Опросника для диагностики мотивов профессиональной деятельности специалистов» Т. Н. Францевой. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что наиболее выраженным мотивом профессиональной деятельности среди респондентов является «Познавательный мотив» (ср. знач. = 30,63), менее выражен мотив «Мотив жизнеобеспечения» (ср. знач. = 29,99) и наименее выражен мотив «Мотив признания» (ср. знач. = 26,81). Полученные результаты означают, что для психологов наиболее важным является удовлетворение профессионального интереса. Выявлено, что наиболее выраженным фактором регуляции профессиональной деятельности среди респондентов является «Волевая регуляция» (ср. знач. = 39,08), менее выражен фактор «Ценностная регуляция» (ср. знач. = 36,27) и наименее выражен фактор «Социальная регуляция» (ср. знач. = 34,25). Полученные данные говорят о том, что психологи наиболее склонны к регуляции собственного поведения на основе сознания и волевых усилий и наименее склонны к актуализации мотивов на основании результатов когнитивной обработки информации, поступающей извне.

Выявление мотивации, преобладающей в группе респондентов, было осуществлено с помощью методики «Мотивации профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана).

Полученные результаты позволяют утверждать, что наиболее выраженной мотивацией профессиональной деятельности среди респондентов является «Внутренняя мотивация» (ср. знач.

= 3,13), менее выражена мотивация «Внутренняя положительная мотивация» (ср. знач. = 3,09) и наименее выражена мотивация «Внешняя отрицательная мотивация» (ср. знач. = 2,77). Полученные результаты означают, что для психологов в большинстве случаев деятельность является значимой сама по себе.

Для определения взаимосвязи экзистенциальной исполненности с мотивами, факторами, регулирующими профессиональную деятельность, и мотивациями профессиональной деятельности, был осуществлён корреляционный анализ Спирмена. Результаты корреляционного анализа представлены в таблицах 1–3.

Таблица 1 / Table 1

Результаты расчёта корреляций между показателями экзистенциальной исполненности и мотивами профессиональной деятельности / Results of correlations between indicators of existential efficiency and motives of professional activity

	Самодистанцирование	Самотрансценденция	Свобода	Ответственность	Персональность	Экзистенциальность	Общий показатель
МЖ	-0,103	-0,006	-0,269*	-0,145	-0,088	-0,107	-0,103
МВ	-0,371*	-0,498*	-0,143	-0,114	-0,369*	-0,144	-0,130
ПМ	-0,106	-0,126	-0,139	-0,018	-0,127	-0,132	-0,139
МА	0,145	0,130	0,134	0,106	0,143	0,126	0,065
МП	0,073	0,058	0,080	0,037	0,058	0,083	0,158
МС	0,221*	0,142	0,077	0,120	0,292*	0,090	0,150

* – корреляции статистически достоверны ($p \leq 0,05$)

Данные, представленные в таблице 1, обнаруживают статистически значимую обратную взаимосвязь между шкалой «Мотив жизнеобеспечения» и шкалой «Свобода» ($r = -0,269$, $p = <0,05$). Полученный результат показывает, что чем более высокий уровень мотивации, который фиксируется на мотивации жизнеобеспечения (а в современных условиях это выражается в материальном благополучии, в том числе в высоком за-

работке и материальном вознаграждении), тем менее человек ощущает свою свободу. Вполне понятная обратная зависимость между шкалой «Мотив взаимодействия» и шкалами «Самодистанцирование» ($r = -0,371$, $p = <0,05$), «Самотрансценденция» ($r = -0,498$, $p = <0,05$), «Персональность» ($r = -0,369$, $p = <0,05$). Полученный результат демонстрирует, что чем выше желание к социальным контактам и установлению отношений, тем мень-

ше вероятности погружения в себя, ощущение собственной персональности и меньше возможности самодистанцироваться и оценивать ситуации с позиции стороннего наблюдателя, меньше возможности обратить внимание и сфокусироваться на себе. Выявлена также статистически значимая взаимосвязь между «Мотивом самореализации» и шкалами «Самодистанцирование» ($r = 0,221$, $p = <0,05$) и «Персональность» ($r = 0,292$, $p = <0,05$). Полученный результат показывает, что чем выше желание к саморазвитию и самореализации, тем больше вероятности обращения к собственному «Я» и одновременное желание самодистанцироваться, для того чтобы иметь возможность посмотреть на себя со стороны, стать более объективным и открытым в восприятии себя и мира.

Данные, представленные в таблице 2, позволяют увидеть статистически значимую взаимосвязь между шкалой «Ценностная регуляция» и шкалами «Самодистанцирование» ($r = 0,275$, $p = <0,05$), «Самотрансценденция» ($r = 0,356$, $p = <0,05$), «Свобода» ($r = 0,333$, $p = <0,05$), «Ответственность» ($r = 0,408$, $p = <0,05$), «Персональность» ($r = 0,557$, $p = <0,05$), «Экзистенциальность» ($r = 0,361$, $p = <0,05$) и «Общий показатель» ($r = 0,484$, $p = <0,05$).

Полученный результат может означать, что чем более сформирована мотивационная функция как основная мотивация, тем более объективным является восприятие ситуации, более согласованными с ценностями являются действия человека, выше вероятность того, что дело будет доведено до конца, более открытым является восприятие мира и себя, более ответ-

Таблица 2 / Table 2

Результаты расчёта корреляций между показателями экзистенциальной исполненности и факторами регуляции профессиональной деятельности / The results of the calculation of correlations between indicators of existential fulfillment and factors of regulation of professional activity

	Самодистанцирование	Самотрансценденция	Свобода	Ответственность	Персональность	Экзистенциальность	Общий показатель
ЦР	0,275*	0,356*	0,333*	0,408*	0,557*	0,361*	0,484*
ЭР	0,065	0,014	0,136	0,128	0,078	0,130	0,134
СР	-0,319*	-0,395*	-0,448*	-0,360*	-0,263*	-0,312*	-0,204*
ВР	0,267*	0,339*	0,453*	0,305*	0,352*	0,318*	0,325*
ИР	-0,056	0,022	-0,023	-0,010	-0,006	0,009	0,011

* - корреляции статистически достоверны ($p \leq 0,05$)

ственным является отношение к окружению.

Обнаружена статистически значимая обратная взаимосвязь между шкалой «Социальная регуляция» и шкалами «Самодистанцирование» ($r = -0,319$, $p = <0,05$), «Самотрансценденция» ($r = -0,395$, $p = <0,05$), «Свобода» ($r = 0,448$, $p = <0,05$), «Ответственность» ($r = -0,360$, $p = <0,05$), «Персональность» ($r = -0,263$, $p = <0,05$), «Экзистенциальность» ($r = -0,312$, $p = <0,05$) и «Общий показатель» ($r = -0,204$, $p = <0,05$). Данные, полученные в исследовании, показывают, что чем более выражен социальный вектор, где личность подвержена влиянию окружения, тем меньше вероятность объективной оценки ситуации и глубинного переживания, и тем менее нацеленность на обнаружение возможностей и их использование, меньше выражена ответственность и вовлечённость в деятельность. В исследовании обнаружена статистически значимая взаимосвязь между шкалой «Волевая регуляция» и шкалами «Самодистанцирование» ($r = 0,267$, $p = <0,05$), «Самотрансценденция» ($r = 0,339$, $p = <0,05$), «Свобода» ($r = 0,453$, $p = <0,05$), «Ответственность» ($r = 0,305$, $p = <0,05$), «Персональность» ($r = 0,352$, $p = <0,05$), «Экзистенциальность» ($r = 0,318$, $p = <0,05$) и «Общий показатель» ($r = 0,325$, $p = <0,05$). Данный результат демонстрирует то, что чем более субъекты помогающего поведения управляют своим поведением через волевую сферу, тем более они способны к объективной оценке ситуации, более согласованными становятся их собственные действия с ценностями и реализация ценностей до момента достижения поставленной

цели, также можно наблюдать открытость по отношению к окружающему миру.

Таким образом, высоким показателям экзистенциальной исполненности соответствуют ценностная и волевая регуляция, а низким – социальная.

Данные, отображённые в таблице 3, демонстрируют статистически значимую взаимосвязь между шкалой «Внутренняя мотивация» и шкалами «Свобода» ($r = 0,358$, $p = <0,05$), «Персональность» ($r = 0,342$, $p = <0,05$). Полученный результат показывает, что чем более сформирована внутренняя мотивация и чем более ценной для субъекта помогающего поведения является собственно деятельность, тем более он способен приходить к персонально обоснованным решениям, и тем больше его доступность и для себя и для мира.

Обнаружена статистически значимая взаимосвязь между шкалой «Внешняя положительная мотивация» и шкалами «Самодистанцирование» ($r = 0,348$, $p = <0,05$), «Ответственность» ($r = 0,306$, $p = <0,05$). Можно утверждать, что чем более для психологов выраженной является ориентация на удовлетворение внешних положительных потребностей, тем больше объективности в оценке своих действий, тем выше вероятность реализации решений, принятых на основании личных ценностей, тем выше ответственность.

Обнаружена также статистически значимая обратная взаимосвязь между шкалой «Внешняя отрицательная мотивация» и шкалами, «Самотрансценденция» ($r = -0,201$, $p = <0,05$), «Свобода» ($r = -0,313$, $p = <0,05$). Полученный результат означает, что чем более выражена внешняя

отрицательная мотивация человека, тем менее он объективен в оценках ситуации, тем менее его действия согласованы с ценностями и направлены на полноценную реализацию возможностей.

Заключение

Обобщая полученные результаты, мы можем утверждать, что гипотеза исследования о том, что экзистенциальная исполненность взаимосвязана с профессиональной мотивацией психологов, нашла эмпирическое подтверждение.

Результаты, полученные в ходе исследования взаимосвязи между экзистенциальной исполненностью и профессиональной мотивацией, во многом подтверждают теоретические представления о связях исследуемых феноменов.

Полученные результаты позволяют утверждать, что «мотив жизнеобеспечения» и «мотив взаимодействия» соответствуют более низким показателям экзистенциальной исполненности. Данное явление может быть объяснено в соответствии с мнением А. Лэнгле о том, что при игнорировании некоторых аспектов экзистенциальной действительности возможно снижение экзистенциальной исполненности. В связи с тем, что данные мотивы более ориентированы на внешний мир или зависят от событий, происходящих в нём, велика вероятность того, что психологи могут недостаточно внимания уделять внутренним переживаниям и стремлениям. В результате они сталкиваются со снижением экзистенциальной исполненности.

В то же время «мотив самореализации», напротив, соответствует более высоким показателям экзистенциаль-

ной исполненности, что может быть объяснено тем, что реализация деятельности в соответствии с данным мотивом способствует поддержанию баланса между требованиями к работе и ресурсами человека.

Взаимосвязи между показателями экзистенциальной исполненности и факторами регуляции профессиональной деятельности. Результаты, полученные в ходе статистического анализа данных, позволяют утверждать, что более высоким показателям экзистенциальной исполненности соответствуют показатели «ценностная регуляция», «волевая регуляция». Полученные результаты могут быть объяснены тем, что психологи, выбирающие собственные ориентиры и способы их достижения с опорой на свои истинные желания и причины их возникновения, избегают внутриличностных конфликтов, и, как следствие, достигают большей экзистенциальной исполненности.

Одновременно с этим было установлено, что «социальная регуляция» соответствует более низким показателям экзистенциальной исполненности. Данное явление может быть связано с тем, что психологи принимают на себя ответственность не только за себя, но и за тех, кто обращается к ним за помощью. Действия с опорой исключительно на чувство ответственности по отношению к другим могут способствовать снижению экзистенциальной исполненности.

Взаимосвязи между показателями экзистенциальной исполненности и мотивациями профессиональной деятельности. Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют утверждать, что высоким показателям

экзистенциальной исполненности соответствуют внутренняя мотивация и внешняя положительная мотивация. Данное явление может быть объяснено тем, что те психологи, которые заинтересованы и увлечены собственной работой, реализуют профессиональную деятельность в соответствии с собственными ценностями. В результате их мотивационные процессы интегрированы.

В то же время, было установлено, что внешней отрицательной мотивации соответствуют низкие показатели экзистенциальной исполненности, что может быть связано с тем, что профессиональная деятельность психолога, которая не является так называемой «добровольной», т. е. которую можно назвать вынужденной в текущий момент профессиональной деятельности по ряду экономических или личных причин (например, занятость, обеспечивающая социальный найм жилья для семьи или постоянный доход для погашения ипотечных взносов и т. п.) и которая не соотносится с собственными мотивами и ценностями, ведёт к возникновению экзистенциального вакуума.

Обобщая полученные результаты, мы можем утверждать, что чем более психологи ориентированы на свои ценности, стремления и желания, тем они более экзистенциально исполнены, а их жизнь более осмыслена.

Проведённая работа вносит вклад в исследование психологических аспектов деятельности психологов в экзистенциальном аспекте, результаты исследования могут быть полезны психологам, психотерапевтам, консультантам для работы при возникновении профессионального выгорания, в составлении рекомендаций для профессионального выбора специалистам, желающим сменить свою деятельность, а также для создания программ профориентации, профилактики эмоционального выгорания и тренингов для формирования и актуализации профессионально важных компетенций психологов. Также результаты могут быть использованы в качестве основы для изучения психологических механизмов формирования смысложизненных ориентаций и профессиональной мотивации.

Статья поступила в редакцию 27.06.2022

ЛИТЕРАТУРА

1. Гришина Н. В., Костромина С. Н. Психология личности: переосмысление традиционных подходов в контексте вызовов современности // Психологические исследования: [сайт]. 2017. Т. 10. № 52. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 08.10.2021).
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 890 с.
3. Кривцова С. В. Вступительная статья научного редактора // Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. М.: Генезис, 2005. С. 5–38.
4. Кривцова С. В. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер // Экзистенциальный анализ. 2009. № 1. С. 141–170.
5. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом / пер. Я. Дюковой. М.: Генезис, 2003. 112 с.
6. Лэнгле А. Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 1. С. 5–23.
7. Лэнгле А. Экзистенциальный анализ. Экзистенциальные подходы в психотерапии / пер. Е. Б. Амбарновой. М.: Когито-Центр, 2020. 322 с.

8. Лэнгле А. Современный экзистенциальный анализ: история, теория, практика, исследования. М.: Юрайт, 2020. 403 с.
9. Мамардашвили М. К. Очерк современной европейской философии. М: Азбука, 2014. 640 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. Т. Гутмана, Н. Мухиной. СПб.: Питер, 2019. 400 с.
11. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / пер. А. Попогребского. М.: Смысл, 1999. 425 с.
12. Франкл В. Воля к смыслу / пер. Д. Гурьевой, Л. Суворовой. М.: Апрель-Пресс, 2000. 368 с.
13. Франкл В. Доктор и душа / пер. А. А. Бореева. СПб.: Ювента, 1997. 287 с.
14. Франкл В. Психотерапия на практике. СПб.: Ювента, 1999. 256 с.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / под ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
16. Längle A. Orgler Ch., Kundi M. The Existence Scale. A new approach to assess the ability to find personal meaning in life and to reach existential fulfilment // *European Psychotherapy*. 2003. Vol. 4. № 1. P. 135–151.

REFERENCES

1. Grishina N. V., Kostromina S. N. [Psychology of personality: rethinking traditional approaches in the context of modern challenges]. In: *Psihologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2017, vol. 10, no. 52. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 08.10.2021).
2. Il'in E. P. *Motivaciya i motivy* [Motivation and motives]. St. Petersburg, Piter Publ., 2011. 890 s.
3. Krivcova S. V. [Introductory article of the scientific editor]. In: *Lengle A. Person. Ekzistencial'no-analiticheskaya teoriya lichnosti* [Person. Existential-analytical theory of personality]. Moscow, Genezis Publ., 2005, pp. 5–38.
4. Krivcova S. V. [Scale of Existence (Existenzskala) A. Langle and K. Orgler]. In: *Ekzistencial'nyj analiz* [Existential Analysis], 2009, no. 1, pp. 141–170.
5. Langle A. Sinnvoll Leben (Rus. ed.: Dukova Ya., transl. *Zhizn', napolnennaya smyslom*). Moscow, Genezis Publ., 2003. 112 p.).
6. Langle A. [Existential analysis - to find agreement with life]. In: *Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal* [Moscow Journal of Psychotherapy], 2001, no. 1, pp. 5–23.
7. Langle A. Existenztanalyse. Existentielle Zugänge der Psychotherapie (Rus. ed.: Ambarnova E. B., transl. *Ekzistencial'nyj analiz. Ekzistencial'nye podhody v psihoterapii*). Moscow, Kogito-Centr Publ., 2020. 322 p.).
8. Langle A. *Sovremennyy ekzistencial'nyj analiz: istoriya, teoriya, praktika, issledovaniya* [Modern existential analysis: history, theory, practice, research]. Moscow, Yurajt Publ., 2020. 403 p.
9. Mamardashvili M. K. *Ocherk sovremennoj evropejskoj filosofii* [Essay on modern European philosophy]. Moscow, Azbuka Publ., 2014. 640 p.
10. Maslow A. Motivation and personality (Rus. ed.: T. Gutman, N. Muchina, transl. *Motivaciya i lichnost'*). St. Petersburg, Piter Publ., 2019. 400 p.).
11. Maslow A. The Farther Reaches of Human Nature (Rus. ed.: A. Popogrebkskii, transl. *Novye rubezhi chelovecheskoj prirody*). Moscow, Smysl Publ., 1999. 425 p.).
12. Frankl V. Psychotherapy and existentialism (Rus. ed.: D. Gur'eva, A. Suvorova, transl. *Volya k smyslu*). Moscow, Aprel'-Press Publ., 2000. 368 p.).

13. Frankl V. Das Menschenbild der Seelenheilkunde (Rus. ed.: A. A. Boreev, transl. *Doktor i dusha*. St. Petersburg, Yuventa Publ., 1997. 287 p.).
14. Frankl V. Psychotherapie in der Praxis (Rus. ed.: *Psihoterapiya na praktike*. St. Petersburg, Yuventa Publ., 1999. 256 p.).
15. Frankl V. Der Mensch auf der Suche nach Sinn (Rus. ed.: *Chelovek v poiskah smysla*. Moscow, Progress Publ., 1990. 368 p.).
16. Längle A. Orgler Ch., Kundi M. The Existence Scale. A new approach to assess the ability to find personal meaning in life and to reach existential fulfilment. In: *European Psychotherapy*, 2003, vol. 4, no. 1, pp. 135–151.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Попова Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Психологического института РАО, доцент кафедры психотерапии и психологического консультирования Московского института психоанализа;

e-mail: elenia2@yandex.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8772-8990>

Попова Карина Владимировна – магистр психологии, независимый исследователь;

e-mail: poprina@yandex.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9468-4380>

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Tatyana A. Popova – Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy of Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Assoc. Prof. of the Department of Psychotherapy and Psychological Counseling, Moscow Institute of Psychoanalysis;

e-mail: elenia2@yandex.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8772-8990>

Karina V. Popova – Postgraduate Student (Psychology), Independent Researcher;

e-mail: poprina@yandex.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9468-4380>

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Попова Т. А., Попова К. В. Экзистенциальная исполненность и профессиональная мотивация у субъектов помогающих профессий // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 3. С. 36–51.

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-36-51

FOR CITATION

Popova T. A., Popova K. V. Existential execution and professional motivation in subjects of helping professions. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2022, no. 3, pp. 36–51.

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-36-51

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГНОМИКА

УДК 316.6

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-52-63

ЗАРУБЕЖНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КЛИМАТА ОРГАНИЗАЦИИ: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Лукашева К. А., Чирковская Е. Г.

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
119571, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 82, стр. 1, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Выделить основные тенденции изучения климата организации, характерные для зарубежных исследований.

Процедура и методы. Было переведено и проанализировано более тридцати зарубежных источников за последние шесть лет. Изучены статьи авторов из США, ЮАР, Индии, Индонезии, Китая, Тайвани, Новой Зеландии, европейских стран (Германии, Италии, Португалии, Нидерландов), Таиланда, Египта, Турции, Ирана.

Результаты. В результате выявлены пять актуальных тенденций исследования организационного и психологического климата и связанных с ними феноменов.

Теоретическая и/или практическая значимость. Выявлены и описаны пять актуальных для зарубежных исследований тенденций изучения климата организации, которые могут быть приняты во внимание отечественными исследователями при дальнейшем изучении данного феномена.

Ключевые слова: климат организации, коллектив, психологический климат, организационный климат, климат

FOREIGN RESEARCH OF CLIMATE IN ORGANIZATION: MAIN TRENDS

K. Lukasheva, E. Chirkovskaya

*Russian presidential academy of national economy and public administration
prosp. Vernadskogo 82/1, Moscow 119571, Russian Federation*

Abstract

Aim. To highlight the main trends of studying climate in the organization, typical for foreign studies.

© СС ВУ Лукашева К. А., Чирковская Е. Г., 2022.

Methodology. More than thirty foreign sources for the last six years have been translated and analyzed. The articles of authors from the USA, South Africa, India, Indonesia, China, Taiwan, New Zealand, European countries (Germany, Italy, Portugal, the Netherlands), Thailand, Egypt, Turkey, Iran were studied.

Results. As a result, five current trends of studying the organizational and psychological climate and related phenomena have been identified.

Research implications. Five trends relevant to foreign research in the study of climate in the organization have been identified and described, which can be taken into account by domestic researchers in the further study of this phenomenon.

Keywords: climate in the organization, team, psychological climate, organizational climate, climate

Введение

В настоящий момент в зарубежной литературе, как и в отечественных источниках, нет чёткого понимания границ и определения организационного климата. М. Топрак и М. Каракус считают, что «несмотря на множество попыток описать психологический климат и на существование различных методик для изучения данного феномена, двусмысленность, связанная с его концептуализацией и измерением, всё ещё сохраняется» [34].

В Оксфордском словаре климат понимается как «регулярная картина погодных условий конкретного места»¹. Кембриджский словарь определяет климат как «общее отношение, чувство или мнение; атмосферу или ситуацию, которые существуют в определённом месте в определённое время»². Оба словаря добавляют, что климат может иметь разные значения в зависимости от контекста и области, в которой он используется. Рассматривая с организационной точки зрения, компании, как известно, тоже имеют свой климат, ауру, атмосферу, и именно климат

может оказывать определяющее влияние на поведение на рабочем месте. Другими словами, подобно воздуху в комнате, с его организационными, экологическими, социальными, эмоциональными, структурными и лингвистическими особенностями, климат оказывает сильное влияние на сотрудников и рабочую среду [34]. Кроме того, климат оказывает большое влияние на эффективность организации: например, благоприятный климат способствует созданию знаний и обмену ими [23]. Эти и многие другие факторы позволяют говорить о важности изучения климата в организации.

Зарубежные исследователи, в большей степени, изучают организационный климат, в то время как в отечественных источниках говорят о социально-психологическом климате и отождествляют эти два термина [1]. В зарубежной литературе предлагается чётко разграничить понятия «организационный климат» и «психологический климат» [22; 34]. Психологический климат [34] рассматривается как индивидуальная характеристика и выражает мнение сотрудника о том, в какой степени рабочая среда благоприятна для его чувства благополучия и комфорта. Изучение климата на индивидуальном уровне, несомненно, позволяет получить более подробную

¹ Oxford Learner's Dictionaries [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 13.04.2022).

² The Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 13.04.2022).

информацию о восприятии каждого сотрудника своей рабочей среды независимо от групповой динамики, это, в свою очередь, формирует фокус внешнего внимания для управления именно социальной ситуацией, социальным окружением, даёт возможность определить актуальные потребности организации. Психологический климат – это индивидуальное восприятие организационного контекста [20]. Кроме того, психологический климат на рабочем месте – это показатель степени удовлетворённости, связанной с субъективной оценкой сотрудником организационных условий, процедур, результатов и взаимодействий [24].

Организационный климат – понятие более широкое, чем психологический климат [22], он рассматривается на групповом уровне и является коллективным феноменом. «Организационный климат определяется как общее значение, которое члены организации придают событиям, политике, практике и процедурам, с которыми они сталкиваются, а также поведению, которое, по их мнению, вознаграждается, поддерживается и ожидается» [27]. Климат на уровне организации является свойством самой группы: как только он возникает, он порождает индивидуальные представления об организации, которые являются общими для воспринимающих. Таким образом, организационный климат существует только тогда, когда есть общие представления о нём. М. Топрак и М. Каракус утверждают, что психологический и организационный климат связаны: «если у сотрудников в организации представления о психологическом климате похожи, то эти общие представления могут быть

объединены для описания организационного климата» [34].

Цель данного исследования – выявить основные тенденции изучения климата организации, характерные для зарубежных исследований. В ходе работы был проведён глубинный анализ результатов более тридцати зарубежных исследований за последние шесть лет. Были изучены исследования, проведённые в США, ЮАР, Индии, Индонезии, Китае, Тайвани, Новой Зеландии, Европейских странах (Германии, Италии, Португалии, Нидерландах), Таиланде, Египте, Турции, Иране и т. д., опубликованные на английском языке и не переведённые ранее. Поскольку в отечественных исследованиях понятия «организационный климат» и «психологический климат» являются тождественными [1], а в зарубежных источниках взаимосвязанными, нами были изучены исследования, посвящённые как организационному, так и психологическому климату. Рассматривались следующие вопросы: «Что зарубежные исследователи, изучающие климат организации, чаще всего выделяют в качестве объекта исследования?»; «В каком контексте климат рассмотрен в современных исследованиях?»; «Какие актуальные вопросы на тему климата организации ставят перед собой современные зарубежные учёные?». В качестве методов исследования были использованы: теоретический и глубинный анализ научной литературы, сравнение, обобщение. В результате проведённого теоретического исследования было выявлено и описано пять основных тенденций исследования климата организации. Ниже рассмотрим подробнее каждую из тенденций.

Основные тенденции изучения организационного и психологического климата в зарубежных исследованиях

Первая тенденция наметилась ещё около 20 лет назад [11], и сохраняет актуальность и по сей день. Это идея «климата, специфичного для различных аспектов». Зарубежные авторы [27; 32] разделяют организационный климат на «глобальный» или «молярный», и на «климат, специфичный для какого-либо аспекта» или «климат для чего-то». Так же второй тип называют «целенаправленный климат» [27]. В современных источниках часто рассматриваются следующие виды организационного климата: климат заботы [37], климат разнообразия [19], климат безопасности [29], климат внедрения [27], климат наставничества [33], климат психосоциальной безопасности [28], инновационный климат [18], климат предотвращения насилия и агрессии [25], этнический климат [26], климат поддержки [21; 35]. Учёные из Китая и Тайваня рассматривают отдельно понятия эмоциональный климат [16] и климат трудовых отношений [17]. Изучается и климат управления ошибками [12], который понимается как атмосфера организации, способствующая обмену информацией об ошибках, оказанию помощи друг другу по вопросам ошибок, исследованию и анализу ошибок, снижению негативного влияния и быстрому восстановлению. Встречается также и «психологический зелёный климат», связанный с корпоративной экологической стратегией организации [8].

Так, «климат для аспекта» отражает восприятие сотрудниками того, насколько организация поддерживает и реализует этот аспект.

Интересен подход американских исследователей (Дж. М. Беус, С. Дж. Соломон, Э. К. Тейлор, К. А. Эскен) [7], которые использовали систему конкурирующих ценностей для классификации климата, специфичного для конкретной области, разделённую на четыре типа: клановый, адхократический, иерархический и рыночный климат. Эта классификация представляет наибольший интерес, поскольку в отечественных источниках [2–5] данные четыре типа встречаются для разделения организационной культуры, а не климата. Однако климат (психологический или организационный), в отличие от культуры, ориентирован на поведение и имеет узкую сферу применения, часто фокусируясь на конкретных целях или внутренних процессах [37].

Исследование связи психологического климата с психологическим капиталом является **второй тенденцией**. Психологический капитал часто встречается в контексте изучения климата организации [6; 31; 36]. Например, исследование взаимосвязи психологического капитала и психологического климата, проведённое Л. М. И. Вардани и Т. Новияни [36], выявило корреляцию между этими показателями, однако эта корреляция будет выше, если наблюдается третья переменная – высокий уровень психологического благополучия. Данное исследование показало, что благополучие сотрудников является частичным посредником между психологическим капиталом и психологическим климатом. С. Р. Танджунг, Сягризал, Аброр [31] также проанализировали влияние организационного климата на психологическое благополучие и лояльность

сотрудников с использованием психологического капитала в качестве опосредующей переменной.

Иранские исследователи (А. Аббаспур, Х. Барати, Х. Рахимян, Х. Абдоллахи, Х. Асадзаде) [6] проанализировали прямое и косвенное влияние психологического капитала на организационный оптимизм женщин, при этом психологический климат выступал в качестве опосредующей переменной. По результатам исследования было выявлено, что психологический капитал и организационный оптимизм женщины-преподавателя являются одним из аспектов формирования психологического климата среди студентов, и психологический климат имеет значительную посредническую роль во взаимосвязи между психологическим капиталом и организационным оптимизмом женщин.

Описанная выше статья иранских исследователей [6] имеет отношение и к **третьей тенденции** – рассмотрению климата как промежуточной, опосредующей переменной. В ряде исследований объектом изучения является не сам психологический или организационный климат, а другой феномен или связь феноменов, однако часто именно климат выступает между ними медиатором. Так, А. Ли, И. Чен и П. Чанг (Тайвань) [21], выявили, что благоприятный организационный климат играет важную опосредующую роль во взаимосвязи между чувством призвания и производительностью сотрудников.

Результаты исследователей из Индонезии (И. Кавана, Л. Дьюи, П. С. Хартати, М. Сетини, Д. Асих) [20] показывают, что лидерство значительно поддерживает, создаёт благоприятный психологический климат и

повышает организационную приверженность работников. Проверка гипотез показывает, что психологический климат оказывает положительное влияние на благополучие организации; от него зависит взаимосвязь лидерства и организационного воздействия. Дополнительно это исследование раскрывает роль психологического климата как посредника между руководством и отношением работников к нему.

В качестве **четвёртой тенденции** мы выделили изучение организационного и психологического климата в контексте психологического благополучия и конфликта между личной жизнью и работой. Так, С. Р. Танджунг, Сягризал, Аброр (Индонезия) в своём исследовании обнаружили влияние организационного климата на психологическое благополучие, а также то, что поддержание такого климата оказывает положительное влияние на лояльность сотрудников [31]. Также проводился ряд американских исследований (Ш. Т. Ханна, А. Л. У. Перес, П. Б. Лестер, Дж. К. Квик), связанных с благополучием сотрудников, климатом и другими групповыми феноменами [15]. Кроме того, в Новой Зеландии, где за последнее время почти не публиковались научные работы, посвящённые психологическому климату, С. Х. Гамильтон, С. Малинен, К. Насуолл, Дж. Кунц проводили исследования [14], которые проверяли прямое и косвенное влияние вовлечённости, мотивации и требований к работе на конфликты и благополучие в трудовой жизни, а также на состояние рабочей среды, которое близко к понятию «психологический климат»; также в контексте этого исследования авторы

изучали проблему совмещения работы и личной жизни.

Немецкие исследователи Э. Брош и С. Бинневис провели 5-дневное дневниковое исследование [10], рассматривая «цейтнот» и психологический климат как предикторы конфликта между работой и личной жизнью и как «обогащение трудовой жизни», которое, по мнению авторов, происходит, когда работа оказывает положительное влияние на другие сферы жизни, требуя меньше ресурсов, чем ожидалось, или когда ресурсы из рабочей области положительно влияют на другие сферы жизни. В результате работы оказалось, что благоприятный психологический климат был негативно связан с конфликтом между работой и личной жизнью и положительно связан с обогащением трудовой жизни.

Пятая тенденция связана с разработкой и адаптацией инструментария для оценки психологического или организационного климата. Несмотря на то, что большая часть подобных исследований связана с оценкой климата в школьных или учебных коллективах [13; 30], а также в специфических группах, как, например психологический климат в среде осуждённых [9], нельзя отрицать интерес и потребность в разработке новых методик для изучения климата организации, а также усовершенствовании уже существующих инструментов [32; 33].

Подводя итог, можно отметить, что в современных зарубежных исследованиях прослеживается несколько интересных и отличных от отечественных источников тенденций к изучению организационного и психологического климата, которые можно принять во внимание и российским исследователям.

Заключение

1. В настоящий момент результаты зарубежных исследований не позволяют дать чёткое единственно верное определение социально-психологического климата и определить его границы. Климат организации является объектом исследования многих учёных, существуют различные определения психологического и организационного климата, однако всё ещё сохраняется двойственность и двусмысленность в понимании данных феноменов.

2. В зарубежных исследованиях предлагается чётко разграничивать понятия «организационный климат» и «психологический климат». Психологический климат рассматривается на индивидуальном уровне и выражает мнение сотрудника о том, в какой степени рабочая среда благоприятна для него. Организационный климат – коллективный феномен, он рассматривается на групповом уровне.

3. Психологический климат в коллективе отражает степень удовлетворённости организацией, субъективную оценку сотрудниками организационных условий, процедур, результатов и взаимодействий. Климат оказывает большое влияние на сотрудников, рабочую среду и эффективность организации; также благоприятный климат способствует созданию знаний и обмену ими.

4. Зарубежные авторы разделяют организационный климат на «глобальный» и на «климат, специфичный для какого-либо аспекта». «Климат для аспекта» отражает восприятие сотрудниками того, насколько организация поддерживает и реализует этот аспект. Таким образом, зарубежные исследо-

ватели выделяют и изучают различные подвиды организационного климата (например, климат разнообразия, климат безопасности, климат наставничества, инновационный климат, этнический климат, климат поддержки и т. д.)

5. Для зарубежных исследователей актуальна тема психологического капитала. Среди многообразия статей, посвящённых этой теме, встречаются исследования, направленные на изучение взаимосвязи психологического климата с психологическим капиталом. Результаты данных исследований подтверждают наличие корреляции между этими показателями.

6. Существует тенденция рассматривать климат организации как промежуточную, опосредующую переменную. В ряде исследований объектом изучения является не сам психологический или организационный климат, а другой феномен или связь феноме-

нов, однако часто именно климат выступает между ними медиатором.

7. В современных зарубежных исследованиях климат рассматривается и в контексте благополучия сотрудников. Так, результаты исследования доказывают влияние благоприятного организационного климата на психологическое благополучие сотрудников.

8. В настоящий момент наблюдается интерес и потребность зарубежных исследователей в разработке новых методик для изучения климата коллектива, а также усовершенствовании уже существующих инструментов.

9. Анализ зарубежных статей позволил выделить несколько отличных от отечественных исследований тенденций к изучению организационного и психологического климата, которые можно принять во внимание отечественным исследователям при дальнейшем изучении данного феномена.

Статья поступила в редакцию 13.07.2022

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонова Н. В. Социально-психологический климат в организациях с различным типом корпоративной культуры [Электронный ресурс] // Современные технологии управления. 2014. № 1 (37). URL: <http://sovman.ru> (дата обращения: 15.07.2022).
2. Горбунова Ю. Н., Трубицын К. В., Соловова Н. В. Исследование организационной культуры таможенных органов региона (по материалам самарской таможни // Вестник Самарского университета. Экономика и управление. 2020. № 3. С. 139–155.
3. Широнова Е. М. Практические аспекты оценки организационной культуры // Вестник Государственного университета управления. 2020. № 9. С. 21–26.
4. Шулмин С. А., Павлов Н. И., Мальцев Ю. Г. Развитие персонала спортивной организации // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2021. № 3. С. 143–149.
5. Яковенко Н. В. Типы организационной культуры и критерии их характеристик // Вестник Ульяновского государственного технического университета. 2006. № 4 (36). С. 74–75.
6. Abbaspour A., Barati H. Women's Optimism: Role of Psychological Climate // Women Health Bull. 2018. № 5 (3). P. 2–6.
7. Beus J. M., Solomon S. J., Taylor E. C. Making sense of climate: A meta-analytic extension of the competing values framework // Organizational Psychology Review. 2020. № 10 (3–4). P. 136–168.

8. Biswas S. R., Dey M., Bhattacharjee S. How does corporate environmental strategy contribute to voluntary environmental behavior? Influence of psychological green climate, firms' size, and employees' age // *SAGE Open*. 2021. № 1. P. 10–11.
9. Bosma A. Q., van Ginneken, E., Palmen H. A new instrument to measure prison climate: the psychometric quality of the prison climate questionnaire // *The Prison Journal*. 2020. № 100 (3). P. 355–380.
10. Brosch E., Binnewies C. A diary study on predictors of the work-life interface: the role of time pressure, psychological climate and positive affective states // *Management Revue*. 2018. № 29 (1). P. 55–78.
11. Burke M. J., Borucki C. C., Kaufman J. D. Contemporary perspectives on the study of psychological climate: A commentary // *European journal of work and organizational psychology*. 2020. № 11 (3). P. 325–340.
12. Cheng J., Bai H., Hu C. The relationship between ethical leadership and employee voice: The roles of error management climate and organizational commitment // *Journal of Management & Organization*. 2022. № 28 (1). P. 58–76.
13. Grazia V., Molinari L. School climate research: Italian adaptation and validation of a multidimensional school climate questionnaire // *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2021. № 39 (3). P. 286–300.
14. Hamilton S. H., Malinen S., Naswall K. Employee wellbeing: The role of psychological detachment on the relationship between engagement and work-life conflict // *Economic and Industrial Democracy*. 2021. № 42 (1). P. 116–141.
15. Hannah S. T., Perez A. L. U., Lester P. B. Bolstering workplace psychological well-being through transactional and transformational leadership // *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 2020. № 27 (3). P. 222–240.
16. Hong F. Y., Chiu S. I., Huang D. H. Correlations among classroom emotional climate, social self-efficacy, and psychological health of university students in Taiwan // *Education and Urban Society*. 2021. № 53 (4). P. 446–468.
17. Huang W., Shen J., Yuan Ch. How decent work affects affective commitment among Chinese employees: the roles of psychological safety and labor relations climate // *Journal of Career Assessment*. 2022. № 30 (1). P. 157–180.
18. Jiang Y., Wang Q., Weng Q. Personality and organizational career growth: the moderating roles of innovation climate and innovation climate strength // *Journal of Career Development*. 2021. № 48 (4). P. 521–536.
19. Jolly P. M., Self T. T. Psychological diversity climate, organizational embeddedness, and turnover intentions: a conservation of resources perspective // *Cornell Hospitality Quarterly*. 2020. № 61 (4). P. 416–431.
20. Kawiana I. G. P., Dewi L. K. C., Hartati P. S. Effects of Leadership and Psychological Climate on Organizational Commitment in the Digitization Era // *Journal of Asian Finance, Economics and Business*. 2021. Vol. 8. № 1. P. 1051–1062.
21. Lee A., Chen I., Chang P. Sense of calling in the workplace: The moderating effect of supportive organizational climate in Taiwanese organizations // *Journal of Management & Organization*. 2018. № 24 (1). P. 129–144.
22. Newman D. A., Sin H. P. Within-Group Agreement (rWG): Two Theoretical Parameters and their Estimators // *Organizational Research Methods*. 2020. № 23 (1). P. 30–64.
23. Nzuki R. M., Kembu A. S. Influence of Psychological Climate on Organization Performance at Kakamega County Government, Kenya // *IRA-International Journal of Management & Social Sciences*. 2020. № 16 (3). P. 79–87.
24. Onuoha C. U., Idemudia E. S. Relationship among psychological climate, pay satisfaction &

- job insecurity in layoff survivors // *Indian Journal of Industrial Relations*. 2018. № 53 (4). P. 663–674.
25. Pacheco E. C. R. L., Bartolo A., Rodrigues F. Impact of psychological aggression at the workplace on employees' health: a systematic review of personal outcomes and prevention strategies // *Psychological Reports*. 2021. № 124 (3). P. 929–976.
26. Potipiroon W., Wongpreedee A. Ethical climate and whistleblowing intentions: testing the mediating roles of public service motivation and psychological safety among local government employees // *Public Personnel Management*. 2021. № 50 (3). P. 327–355.
27. Powell B. J., Mettert K. D. Measures of organizational culture, organizational climate, and implementation climate in behavioral health: A systematic review // *Implementation Research and Practice*. 2021. № 2. P. 11–29.
28. Siami S., Martin A., Gorji M. How discretionary behaviors promote customer engagement: the role of psychosocial safety climate and psychological capital // *Journal of Management & Organization*. 2020. № 28 (2). P. 379–397.
29. Smith T. D. Examination of safety climate, affective organizational commitment, and safety behavior outcomes among fire service personnel // *Disaster medicine and public health preparedness*. 2020. № 14 (5). P. 559–562.
30. Tang H-W.V., Lee L. Developing an organizational climate diagnostic instrument for junior high schools in Taiwan // *SAGE Open*. 2021. № 3. P. 11–15.
31. Tanjung S. R., Syahrizal, Abror. The Influence of Organizational Climate Support on Psychological Well-Being and Employee Loyalty with Psychological Capital as Mediating Variables // *Advances in Economics, Business and Management Research*. 2021. № 179. P. 506–509.
32. Thompson J. R., Siciliano M. D. The “Levels” Problem in Assessing Organizational Climate: Evidence From the Federal Employee Viewpoint Survey // *Public Personnel Management*. 2021. № 50 (1). P. 133–156.
33. Tigges B. B., Sood A., Dominguez. Measuring organizational mentoring climate: Importance and availability scales // *Journal of clinical and translational science*. 2020. № 5 (1). P. 2–9.
34. Toprak M., Karakus M. Psychological climate: A systematic review // *European Journal of Psychology and Educational Research*. 2018. № 1. P. 43–52.
35. Wang Z., Guan Ch., Cui T. Servant leadership, team reflexivity, coworker support climate, and employee creativity: a multilevel perspective // *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 2021. № 28 (4). P. 465–478.
36. Wardani L. M. I., Noviyani T. Employee Well-being as mediator of correlation between Psychological Capital and Psychological Climate // *Journal of Educational, Health and Community Psychology*. 2020. Vol. 9. № 2. P. 47–63.
37. Weziak-Bialowolska D, Bialowolski P, Leon C. Psychological Climate for Caring and Work Outcomes: A Virtuous Cycle // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. № 17 (19). P. 11–18.

REFERENCES

1. Antonova N. V. [Socio-psychological climate in organizations with different types of corporate culture]. In: *Sovremennye tekhnologii upravleniya* [Sovremennye tekhnologii upravleniya], 2014, no. 1 (37). Available at: <http://sovman.ru> (accessed: 15.07.2022).
2. Gorbunova Yu. N., Trubicyn K. V., Solovova N. V. [Study of the organizational culture of the customs authorities of the region (based on the materials of the Samara customs)]. In: *Vestnik Samarskogo universiteta. Ekonomika i upravlenie* [Bulletin of Samara University. Economics and Management], 2020, no. 3, pp. 139–155.

3. Shironina E. M. [Practical aspects of assessing organizational culture]. In: *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta upravleniya* [Bulletin of the State University of Management], 2020, no. 9, pp. 21–26.
4. Shul'min S. A., Pavlov N. I., Maľcev Yu. G. [Development of the staff of the sports organization]. In: *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport* [Bulletin of Tula State University. Physical Culture. Sport], 2021, no. 3, pp. 143–149.
5. Yakovenko N. V. [Types of organizational culture and criteria for their characteristics]. In: *Vestnik Ul'yanovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Bulletin of Ulyanovsk State Technical University], 2006, no. 4 (36), pp. 74–75.
6. Abbaspour A., Barati H. Women's Optimism: Role of Psychological Climate. In: *Women Health Bull*, 2018, no. 5 (3), pp. 2–6.
7. Beus J. M., Solomon S. J., Taylor E. C. Making sense of climate: A meta-analytic extension of the competing values framework. In: *Organizational Psychology Review*, 2020, no. 10 (3–4), pp. 136–168.
8. Biswas S. R., Dey M., Bhattacharjee S. How does corporate environmental strategy contribute to voluntary environmental behavior? Influence of psychological green climate, firms' size, and employees' age. In: *SAGE Open*, 2021, no. 1, pp. 10–11.
9. Bosma A. Q., van Ginneken E., Palmen H. A new instrument to measure prison climate: the psychometric quality of the prison climate questionnaire. In: *The Prison Journal*, 2020, no. 100 (3), pp. 355–380.
10. Brosch E., Binnewies C. A diary study on predictors of the work-life interface: the role of time pressure, psychological climate and positive affective states. In: *Management Revue*, 2018, no. 29 (1), pp. 55–78.
11. Burke M. J., Borucki C. C., Kaufman J. D. Contemporary perspectives on the study of psychological climate: A commentary. In: *European journal of work and organizational psychology*, 2020, no. 11 (3), pp. 325–340.
12. Cheng J., Bai H., Hu C. The relationship between ethical leadership and employee voice: The roles of error management climate and organizational commitment. In: *Journal of Management & Organization*, 2022, no. 28 (1), pp. 58–76.
13. Grazia V., Molinari L. School climate research: Italian adaptation and validation of a multidimensional school climate questionnaire. In: *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2021, no. 39 (3), pp. 286–300.
14. Hamilton S. H., Malinen S., Naswall K. Employee wellbeing: The role of psychological detachment on the relationship between engagement and work-life conflict. In: *Economic and Industrial Democracy*, 2021, no. 42 (1), pp. 116–141.
15. Hannah S. T., Perez A. L. U., Lester P. B. Bolstering workplace psychological well-being through transactional and transformational leadership. In: *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 2020, no. 27 (3), pp. 222–240.
16. Hong F. Y., Chiu S. I., Huang D. H. Correlations among classroom emotional climate, social self-efficacy, and psychological health of university students in Taiwan. In: *Education and Urban Society*, 2021, no. 53 (4), pp. 446–468.
17. Huang W., Shen J., Yuan Ch. How decent work affects affective commitment among Chinese employees: the roles of psychological safety and labor relations climate. In: *Journal of Career Assessment*, 2022, no. 30 (1), pp. 157–180.
18. Jiang Y., Wang Q., Weng Q. Personality and organizational career growth: the moderating roles of innovation climate and innovation climate strength. In: *Journal of Career Development*, 2021, no. 48 (4), pp. 521–536.
19. Jolly P. M., Self T. T. Psychological diversity climate, organizational embeddedness, and turn-

- over intentions: a conservation of resources perspective. In: *Cornell Hospitality Quarterly*, 2020, no. 61 (4), pp. 416–431.
20. Kawiana I. G. P., Dewi L. K. C., Hartati P. S. Effects of Leadership and Psychological Climate on Organizational Commitment in the Digitization Era. In: *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 2021, vol. 8, no. 1, pp. 1051–1062.
21. Lee A., Chen I., Chang P. Sense of calling in the workplace: The moderating effect of supportive organizational climate in Taiwanese organizations. In: *Journal of Management & Organization*, 2018, no. 24 (1), pp. 129–144.
22. Newman D. A., Sin H. P. Within-Group Agreement (rWG): Two Theoretical Parameters and their Estimators. In: *Organizational Research Methods*, 2020, no. 23 (1), pp. 30–64.
23. Nzuki R. M., Kambu A. S. Influence of Psychological Climate on Organization Performance at Kakamega County Government, Kenya. In: *IRA-International Journal of Management & Social Sciences*, 2020, no. 16 (3), pp. 79–87.
24. Onuoha C. U., Idemudia E. S. Relationship among psychological climate, pay satisfaction & job insecurity in layoff survivors. In: *Indian Journal of Industrial Relations*, 2018, no. 53 (4), pp. 663–674.
25. Pacheco E. C. R. L., Bartolo A., Rodrigues F. Impact of psychological aggression at the workplace on employees' health: a systematic review of personal outcomes and prevention strategies. In: *Psychological Reports*, 2021, no. 124 (3), pp. 929–976.
26. Potipiroon W., Wongpreedee A. Ethical climate and whistleblowing intentions: testing the mediating roles of public service motivation and psychological safety among local government employees. In: *Public Personnel Management*, 2021, no. 50 (3), pp. 327–355.
27. Powell B. J., Mettert K. D. Measures of organizational culture, organizational climate, and implementation climate in behavioral health: A systematic review. In: *Implementation Research and Practice*, 2021, no. 2, pp. 11–29.
28. Siami S., Martin A., Gorji M. How discretionary behaviors promote customer engagement: the role of psychosocial safety climate and psychological capital. In: *Journal of Management & Organization*, 2020, no. 28 (2), pp. 379–397.
29. Smith T. D. Examination of safety climate, affective organizational commitment, and safety behavior outcomes among fire service personnel. In: *Disaster medicine and public health preparedness*, 2020, no. 14 (5), pp. 559–562.
30. Tang H-W. V., Lee L. Developing an organizational climate diagnostic instrument for junior high schools in Taiwan. In: *SAGE Open*, 2021, no. 3, pp. 11–15.
31. Tanjung S. R., Syahrizal, Abror. The Influence of Organizational Climate Support on Psychological Well-Being and Employee Loyalty with Psychological Capital as Mediating Variables. In: *Advances in Economics, Business and Management Research*, 2021, no. 179, pp. 506–509.
32. Thompson J. R., Siciliano M. D. The “Levels” Problem in Assessing Organizational Climate: Evidence From the Federal Employee Viewpoint Survey. In: *Public Personnel Management*, 2021, no. 50 (1), pp. 133–156.
33. Tigges B. B., Sood A., Dominguez. Measuring organizational mentoring climate: Importance and availability scales. In: *Journal of clinical and translational science*, 2020, no. 5 (1), pp. 2–9.
34. Toprak M., Karakus M. Psychological climate: A systematic review. In: *European Journal of Psychology and Educational Research*, 2018, no. 1, pp. 43–52.
35. Wang Z., Guan Ch., Cui T. Servant leadership, team reflexivity, coworker support climate, and employee creativity: a multilevel perspective. In: *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 2021, no. 28 (4), pp. 465–478.

36. Wardani L. M. I., Noviyani T. Employee Well-being as mediator of correlation between Psychological Capital and Psychological Climate. In: *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 2020, vol. 9, no. 2, pp. 47–63.
37. Weziak-Bialowolska D., Bialowolski P., Leon C. Psychological Climate for Caring and Work Outcomes: A Virtuous Cycle. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, no. 17 (19), pp. 11–18.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Лукашева Ксения Алексеевна – аспирант Института «Высшая школа государственного управления» Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ;

e-mail: kseni.batova@mail.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5191-1598>

Чирковская Елена Георгиевна – кандидат психологических наук, доцент, директор центра современных кадровых технологий факультета оценки и развития управленческих кадров Института «Высшая школа государственного управления» Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ;

e-mail: tchirkovskaya@mail.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8772-6300>

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Ksenia A. Lukasheva – Postgraduate Student, Higher School of Public Administration, Russian presidential academy of national economy and public administration;

e-mail: kseni.batova@mail.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5191-1598>

Elena G. Chirkovskaya – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Higher School of Public Administration, Russian presidential academy of national economy and public administration;

e-mail: tchirkovskaya@mail.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8772-6300>

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Лукашева К. А., Чирковская Е. Г. Зарубежные исследования климата организации: основные тенденции // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 3. С. 52–63.

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-52-63

FOR CITATION

Lukasheva K. A., Chirkovskaya E. G. Foreign research of climate in the organization: main trends. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2022, no. 3, pp. 52–63.

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-52-63

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

УДК 159.9.072

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-64-77

НЕПОСРЕДСТВЕННЫЕ И ОПОСРЕДУЮЩИЕ ФАКТОРЫ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К РАЗВИТИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Воскресенская Н. Г.

*Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского
603022, Нижегородская обл., г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, д. 23,
Российская Федерация*

Аннотация

Цель исследования заключается в изучении условий, обуславливающих готовность студентов к развитию универсальных цифровых компетенций.

Процедура и методы. Опрос проводился среди студентов вузов методом анкетирования. Опросник включал в себя вопросы, раскрывающие социально-демографические характеристики респондентов, их цифровые компетенции в области информации, общения, создания контента, безопасности, а также опыт использования цифровых компетенций в быту, образовании, профессиональной деятельности, оценку роли цифровых компетенций в различных сферах деятельности, готовность к дальнейшему формированию цифровых компетенций. Собранные в процессе анкетирования показатели включённости студентов в цифровую среду позволили выделить факторы, оказывающие влияние на готовность развивать универсальные цифровые компетенции. Выборку составили 446 студентов младших курсов (возраст: $M=18,67$, $СТД=0,999$), из них 65% – девушки. Анализ проводился с использованием дисперсионного однофакторного и многофакторного анализа (ANOVA, MANOVA), корреляционного анализа Пирсона.

Результаты. Исследование выявило непосредственные и опосредованные факторы, влияющие на готовность студентов развивать универсальные цифровые компетенции. К непосредственным факторам относятся высокие показатели вовлечённости в информационное интернет-пространство и развития компьютерной компетентности при низкой самооценке развития цифровых компетенций; к опосредованным факторам относятся восприятие важности цифровизации в своей жизни, количество цифровых устройств, широкий кругозор. Выявлено, что чрезмерное количество времени, проводимое в ин-

© СС ВУ Воскресенская Н. Г., 2022.

тернете, и ориентированность на развлекательный контент препятствуют формированию готовности развивать свои цифровые компетенции.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в понимание необходимых условий для формирования готовности к развитию универсальных цифровых компетенций.

Ключевые слова: готовность к образованию, универсальные цифровые компетенции, поколение Z, самооценка, познавательная активность

DIRECT AND INDIRECT CONDITIONS OF STUDENTS' READINESS FOR THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL DIGITAL COMPETENCIES

N. Voskresenskaya

Nizhny Novgorod State University,

pl. Gagarina, 23, Novgorod Region, Nizhny Novgorod, 603022, Russian Federation

Abstract

Aim. Is to analyze the external and internal factors that determine the readiness of students to develop universal digital competencies.

Methodology. The survey was conducted among university students by means of a questionnaire. The questionnaire included questions revealing the socio-demographic characteristics of respondents, their digital competencies in the field of information, communication, content creation, security; experience in using digital competencies in everyday life, education, professional activity; assessment of the role of digital competencies in various fields of activity; motivation for further formation of digital competencies. The indicators of students' involvement in the digital environment collected during the survey made it possible to identify factors that influence the willingness to develop universal digital competencies. The sample consisted of 446 undergraduate students (age: $M = 18.67$, $STD = 0.999$), 65% of them are girls. The analysis was carried out using statistical methods ANOVA, MANOVA, Pearson correlation analysis.

Results. The study revealed direct and indirect factors influencing the willingness of students to develop universal digital competencies. Direct factors include high rates of involvement in the Internet information space and the development of computer competence with low self-esteem of the development of digital competencies; indirect factors include the perception of the importance of digitalization in one's life, the number of digital devices, a broad outlook. It was revealed that an excessive amount of time spent on the Internet and the orientation of entertainment content prevent the formation of readiness to further develop their digital competencies.

Research implications. The results of the study contribute to understanding of the necessary conditions for the formation of readiness for the development of universal digital competencies.

Keywords: readiness for education; universal digital competencies; generation Z; self-assessment; cognitive activity

Введение

Создание условий для внедрения современной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование у обучающихся ценности к саморазвитию и самообразованию, от-

носится к важным проблемам цифрового общества¹ [13]. Это предполагает

¹ Паспорт стратегии «Цифровая трансформация образования» // Банк документов Министерства просвещения РФ [сайт]. URL: <https://docs.edu.gov.ru> (дата обращения: 16.06.2022).

не только наличие совокупности информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса, но и внутреннюю готовность самих учащихся к развитию необходимых компетенций, в том числе универсальных – над-профессиональных способностей, способствующих лучшей адаптации в динамичном, неопределённом, непредсказуемом мире профессий постиндустриального общества, где образование «длинною в жизнь» становится жизненной необходимостью¹ [5; 6; 12; 15]. Особую роль здесь играет универсальный набор умений и знаний, необходимый для освоения и выполнения трудовых действий с использованием цифровых технологий и входящий в профессиональные стандарты специалистов в разных сферах профессиональной деятельности. Наличие универсальных цифровых компетенций (УЦК) способствует выполнению задач, связанных с созданием и оформлением текстовых документов, созданием электронных таблиц и обработкой табличных данных, созданием и обработкой графических документов, поиском информации, владением основами электронного документооборота и интернет-коммуникаций [10].

Наличие универсальных цифровых компетенций невозможно без психологической готовности к их развитию, которая согласно личностно-деятельностному подходу рассматривается как психическое состояние личности, при котором осознаются значимость образовательной деятельности, тре-

бования, предъявляемые к этой деятельности, а также умение проводить самооценку этой деятельности [11]. В настоящее время существует много исследований, где анализируются структурные компоненты готовности к образованию, уровни формирования готовности, её специфика в зависимости от формы обучения, методы и инструменты, направленные на её формирование [3; 6; 8; 14]. Между тем внедрение дистанционных технологий в образовательный процесс и усиление роли самостоятельной работы студентов в обучающем процессе обострили проблему, связанную с компетенциями студентов, когда при осознании их важности в жизни отсутствует должное стремление их развивать [2]. Во многом это связано с личностными особенностями современной молодёжи, которую часто называют «поколением Z», акцентируя внимание на насыщенную цифровыми устройствами среду взросления, обусловившую специфику их социализации [16]. В результате «поколение Z» хорошо ориентируется в цифровом пространстве и позитивно относится к цифровым трансформациям общества. Вместе с тем исследователи отмечают проблемы качества образовательного процесса, связанные со снижением познавательной активности студентов, обострившиеся в период вынужденной самоизоляции в процессе перехода с традиционных форм обучения на дистанционное. В качестве негативных факторов, препятствующих формированию готовности к образованию, выделяют как внешние факторы (недостатки дистанционных форм образования, проблемы цифровизации образовательной среды учащихся, от-

¹ The Future of Jobs Report 2018 [Электронный ресурс] // World Economic Forum. URL: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018> (дата обращения: 16.06.2022).

существование системности в формировании базовых цифровых компетенций и др.) [1; 7; 9], так и внутренние факторы, обусловленные индивидуальными-психологическими особенностями «поколения Z», влияющими на желание развивать свои цифровые компетенции (мотивационная готовность); на сформированность необходимого базового уровня цифровой грамотности (интеллектуальная готовность); на личностную готовность, включающую в себя волевую готовность к обучению, в том числе с использованием дистанционного формата (личностная готовность)¹ [4; 6; 17]. Изучение роли данных факторов необходимо для оптимизации их влияния на процессы формирования готовности молодёжи к реализации себя в цифровом обществе, где важную роль играют цифровые компетенции, позволяющие эффективно использовать инфокоммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности.

Цель данного исследования заключается в изучении условий, обуславливающих готовность студентов к развитию универсальных цифровых компетенций в период активного внедрения в образовательный процесс дистанционных форм обучения.

Основной гипотезой явилось предположение наличия непосредственных и опосредованных факторов, как способствующих, так и препятствующих влиянию осознания молодёжи роли универсальных цифровых компетенций (УЦК) в их жизни и готовность

к их развитию. Для проверки данной гипотезы были определены частные гипотезы:

– существуют значимые различия в готовности студенческой молодёжи развивать УЦК, обусловленные половыми особенностями, специализацией, наличием опыта профессиональной деятельности, доступностью цифровых устройств, отношением к использованию нового формата образования с активными внедрением цифровых технологий;

– важными детерминантами готовности к дальнейшему развитию УЦК являются заложенные на более ранних стадиях социализации основы мотивационной, интеллектуальной и личностной готовности при наличии осознания важности цифровых компетенций в разных сферах жизнедеятельности;

– существуют факторы-риска, препятствующие непосредственному влиянию осознания важности цифровизации в своей жизни на готовность к дальнейшему развитию цифровых компетенций.

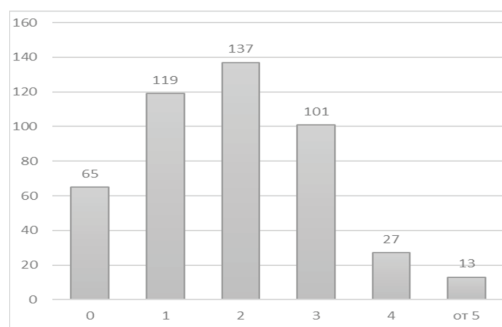
Процедура и методы исследования

В исследовании приняло участие 466 студентов нижегородских вузов (163 юноши, 303 девушки) в возрасте 17–20 лет ($M=18,67$, $СТД=0,999$) – это студенты первых-вторых курсов, традиционно называемых «младшими», т. к. школьный период ещё оказывает влияние на их образ жизни. Студентам предлагалось заполнить специально разработанный опросник, раскрывающий социально-демографические характеристики респондентов, знание цифровых компетенций в области информации, общения, создания

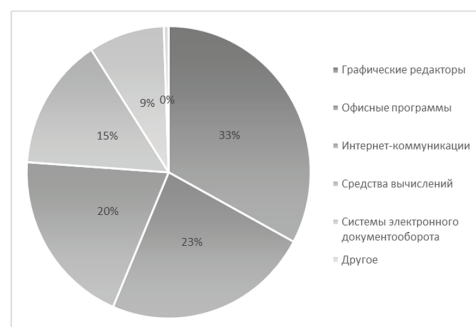
¹ Фельдман А. Б. Клиповое мышление // Искусственный интеллект. ИТ-новости. URL: https://ai-news.ru/2017/05/aleksandr_feldman_klipovoe_myshlenie.html (дата обращения: 16.06.2022).

контента, безопасности; опыт использования цифровых компетенций в быту, образовании, профессиональной деятельности; оценку роли цифровых компетенций в различных сферах деятельности, в том числе в ситуации вынужденной изоляции во время пандемии; готовность к дальнейшему формированию цифровых компетенций с использованием дистанционных форм обучения. Распределение опрошенных по специальностям выглядит следующим образом: 13% от выборки составили студенты, изучающие биологию, 12% – историю, 16% – международные отношения, 17% – регионоведение, 14% – рекламу и связи с общественностью; 16% – социологию; 12% – туризм. 21% из опрошенных совмещают работу и учёбу.

Для проверки гипотез применялись однофакторный и многофакторный дисперсионный анализ (ANOVA и MANOVA), а также корреляционный анализ Пирсона с использованием статистического пакета SPSS.



А



В

Рис. 1. / Fig. 1. Готовность студентов к развитию универсальных цифровых компетенций (УЦК): А – группы студентов по количеству УЦК, на развитие которых нацелены студенты; Б – распределение в % УЦК по выборке / Students' readiness for the development of universal digital competencies (UDC): А – groups of students by the number of UDC, the development of which students are aimed at; Б – distribution in % of UDC by sample

Источник: данные автора.

зволило обнаружить незначительную тенденцию у девушек выражать большую готовность к дальнейшему повышению цифровых компетенций, чем у юношей. Средние значения (M) для юношей и девушек составили соответственно 0,33 и 0,28, $F=2,30$, $p=0,130$, а предположение о том, что студенты, совмещающие учёбу и работу, проявят большую готовность к дальнейшему развитию УЦК, не подтвердилось. Средние показатели готовности использовать дистанционный формат для дальнейшего саморазвития у тех, кто только учится ($M=0,31$), и совмещающих учёбу и работу ($M=0,32$) практически не различаются ($F=0,269$, $p=0,604$). Это, по-видимому, объясняется тем, что ориентированность студентов на развитие УЦК больше связана с их увлечениями, чем с ориентированностью на профессиональную деятельность. В частности, это подтверждается отсутствием значимых корреляций между готовностью развивать УЦК и специализацией студентов.

Значимым фактором, определяющим готовность на дальнейшее развитие цифровых компетенций, стало отношение студентов к формату обучения ($F=7,094$, $p=0,000$). Те, кто считает наиболее оптимальным для себя сочетание традиционной и дистанционной формы ($M=0,36$), настроены на развитие большего количества УЦК, и чем любители традиционного образования ($M=0,29$), и чем те, кто предпочёл дистанционный формат ($M=0,26$). Из-за того, что не было обнаружено статистически достоверного взаимодействия между переменными «пол», «совмещение учёбы и работы» и «предпочитаемая форма обучения», именно отношение к формату обучения было

выделено как ключевой фактор, влияющий на стремление студентов к дальнейшему повышению цифровых компетенций.

2. Базовые цифровые компетенции и готовность их развивать

Использование многофакторного дисперсионного анализа MANOVA позволило выявить статистически значимое влияние на готовность к развитию цифровых компетенций и самооценку развитости цифровых компетенций ($F=3,494$, $p=0,004$). Так, те, кто не считает нужным развивать дальше свои цифровые навыки или выбирает только одну УЦК, имеют оценки своих компетенций (M : 3,42–3,47), выше среднего по выборке ($M=3,334$). Напротив, самые низкие самооценки (M : 3,0–2,73) – у студентов, выбирающих четыре и пять УЦК (рис. 2). Таким образом, критическое отношение к своим цифровым компетенциям является важным условием для нацеленности на их дальнейшее развитие.

Другим важным фактором, влияющим на стремление студентов развивать УЦК, является осведомлённость, которую они проявляют при работе с браузерами, офисными и прикладными программами (рис. 3). Выявлено статистически значимое влияние индекса компьютерных компетенций на количество УЦК, которые студенты хотят развивать ($F=2,415$, $p=0,035$). Средний индекс по выборке составил 0,282, т. к. он учитывал не только количество известных студентам браузеров, антивирусов, офисных и прикладных программ (в среднем из двадцати предлагаемых программ студенты отмечали, что им известны 9–10), но и то, как оценивали свои знания этих про-



Рис. 2. / Fig. 2. Влияние оценивания студентами сформированности своих цифровых компетенций на количество УЦК / The impact of students' assessment of the formation of their digital competencies on the number of UDC

Источник: данные автора.

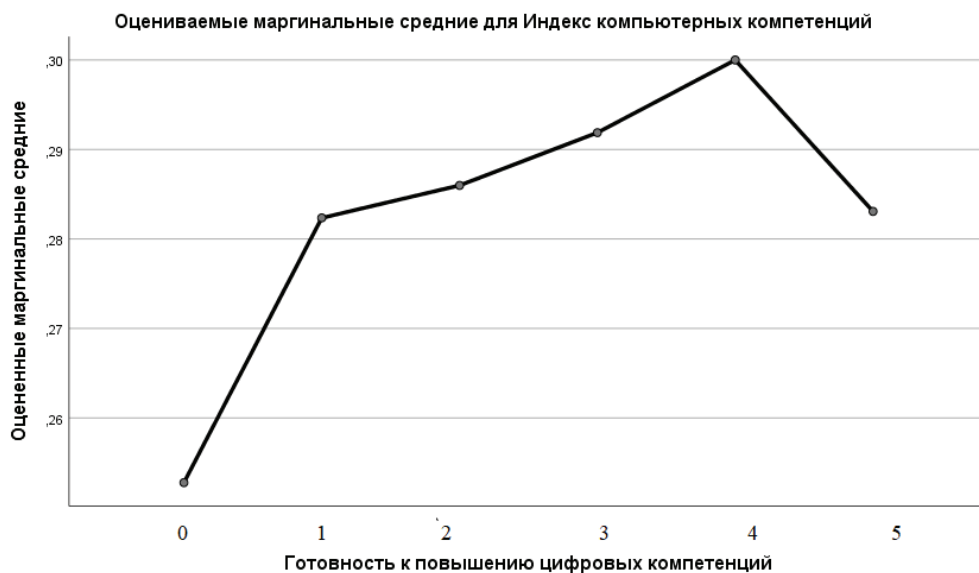


Рис. 3. / Fig. 3. Влияние индекса компьютерных компетенций на количество УЦК / The influence of the Computer Competence Index on the number of UDC

Источник: данные автора.

грамм студенты по 5-бальной шкале. Выявлено, что стремление студентов развивать УЦК основывается на уже имеющихся компетенциях в этой области, вместе с тем, слишком высокие оценки собственных знаний вызывают падение интереса к дальнейшему развитию цифровых компетенций, что может быть связано как с излишней самоуверенностью, так и с нацеленностью на вполне конкретные области знаний.

Третьим значимым фактором готовности студентов развивать УЦК стал индекс вовлечённости в информационное интернет-пространство, который рассчитывался как отношение общего количества используемых респондентом интернет-источников для получения представления о мире к максимально возможному ($F=2.504$, $p=0,030$). Многообразие источников, которыми студенты привыкли пользоваться для получения знаний об окружающем мире, позитивно влияет на их готовность к развитию УЦК (рис. 4). Так, в процессе анкетирования студентам предлагалось выбрать и оценить по пятибальной шкале значимость для них разных тематических рубрик (авто, еда, игра, история, кино, коучинг, красота, культура, мода, политика, путешествия, секс, спорт, экономика, другое). В среднем студенты выбирали 4–5 рубрик, при этом рубрики «игра» и «культура» были популярны как у девушек, так и у юношей, по другим темам присутствовало ожидаемое половое различие в предпочтениях. Итоговое среднее значение индекса вовлечённости по выборке составило 0,432. Выявлено, что студенты, чьи средние показатели по индексу

выше среднего, склонны выбирать от 2–4 УЦК, которые им хотелось бы развивать. Студенты с минимальными средними значениями по индексу вовлечённости (0,395), напротив, оказались не склонны демонстрировать готовность к дальнейшему развитию УЦК, что связано с ограниченным кругом интересов или большей ориентацией на приятное времяпрепровождение в интернете. Так, обнаружена тенденция в демонстрации меньшей заинтересованности на развитие УЦК тех студентов, кто в большей степени ориентируется в интернете на развлечение и межличностное общение ($p=0,197$). Достаточно низкие показатели по индексу вовлечённости (0,405) демонстрируют и те студенты, которые выбрали максимальное количество УЦК, что, скорее всего, связано с тем, что ограничение в выборе интернет-ресурсов определено конкретной областью интересов и глубиной, а не широтой погружения в информационный контекст. Между тем характер вопросов анкеты не позволяет подтвердить это предположение.

Остальные индикаторы, выделенные в процессе исследования, не выявили непосредственного влияния на готовность студентов развивать УЦК. Для определения их роли был проведён корреляционный анализ Пирсона, чтобы проследить их способность влиять на важные факторы, определяющие готовность студентов к дальнейшему развитию цифровых знаний, умений и навыков: самооценку цифровых компетенций, базовый уровень компьютерных компетенций и вовлечённость в информационное интернет-пространство.



Рис. 4. / Fig. 4. Влияние индекса вовлечённости в информационное интернет-пространство на количество УЦК / The influence of the index of involvement in the information Internet space on the number of UDC

Источник: данные автора.

3. Осознание значимости цифровизации в своей жизни и готовность развивать УЦК

Корреляционный анализ Пирсона позволил уточнить особенности взаимодействия описанных выше факторов, обуславливающих готовность развивать УЦК, с другими показателями, показывающими включённость студентов в цифровое общество (рис. 5). Так, выявлена статистически значимая зависимость осознания студентами влияния цифровизации в жизни на самооценку уровня развития цифровых компетенций ($r=0,211$, $p>0,01$), индекса компьютерных компетенций ($r=0,211$, $p>0,01$) и индекса вовлечённости в информационное интернет-пространство ($r=0,211$, $p>0,01$) – тех факторов, что были выделены в процессе многофакторного дисперсионного анализа как ключевые в формировании готовности на развитие УЦК.

Таким образом, само осознание значимости цифровизации в жизни играет опосредующую роль на готовность студентов к саморазвитию в данном направлении. Другим опосредующим фактором стало количество цифровых устройств, которыми пользуются студенты дома, на учёбе и работе. Данный показатель положительно коррелирует с самооценкой студентов своих цифровых компетенций ($r=0,127$, $p>0,01$) и вовлечённостью в информационное-интернет пространство ($r=0,109$, $p>0,05$), но не оказывает значительной роли на компьютерную грамотность – третье важное условие к формированию готовности к цифровому развитию. Также выявлены позитивные корреляции индекса поисковой активности, направленного на расширение кругозора с осознанием респондентов влияния цифровизации в своей жизни ($r=0,1371$, $p>0,01$), самооценкой циф-

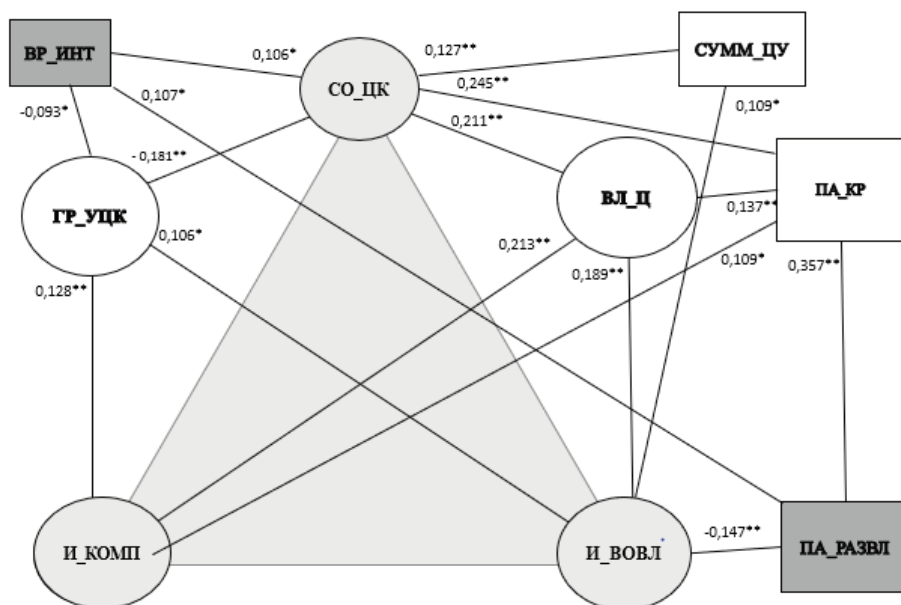


Рис. 5. / Fig. 5. Значимые корреляционные зависимости факторов непосредственно и опосредуемо влияющих на готовность развивать УЦК / Significant correlations of factors directly and indirectly influencing the willingness to develop UDC

Обозначения: ГР_УЦК – готовность развивать универсальные цифровые компетенции; ВЛ_Ц – оценка влияния цифровизации на жизнь; СО_ЦК – самооценка уровня развития цифровых компетенций; И_КОМП – индекс компьютерных компетенций; И_ВОВЛ – индекс вовлечённости в информационное интернет пространство; СУММ_ЦУ – количество цифровых устройств; ПА_КР и ПА_РАЗВЛ – поисковая активность на расширение кругозора и на развлечения; ВР_ИНТ – время в интернете

Источник: данные автора.

ровых компетенций ($r=0,245$, $p>0,01$) и индексом их компьютерных компетенций ($r=0,211$, $p>0,01$), не оказывающие при этом значимое воздействие на готовность к развитию УЦК. Это может быть обусловлено определённой самоуверенностью в собственных цифровых компетенциях, что является препятствием для дальнейшего развития.

Корреляционный анализ также выявил два фактора, которые играют негативную роль в формировании готовности студентов развивать УЦК. Так, количество времени, проводимое студентами в интернете, позитивно влия-

ет на их самооценку ($r=0,106$, $p>0,05$), но оказывает негативное влияние на готовность развивать УЦК ($r=-0,093$, $p>0,05$) и значимо коррелирует с индексом поисковой активности, направленным на развлекательный контент ($r=0,107$, $p>0,05$), который в свою очередь негативно влияет на более широкую вовлечённость в информационное интернет-пространство ($r=-0,147$, $p>0,01$). Можно предположить, что именно эти два фактора становятся препятствием для установления тесной корреляционной связи между осознанием важности цифровизации в своей

жизни и поведенческими стратегиями, направленными на то, чтобы занять в цифровом мире достойное место.

Выводы

Исследование выявило, что студенческая молодёжь проявляет заинтересованность в развитии универсальных цифровых компетенций, где особой популярностью пользуются графические и текстовые редакторы, т. е. те направления, которые уже были в достаточной степени освоены в школьные годы. При этом не обнаружено значимого влияния специализации студентов и их опыта профессиональной деятельности на количество и качество УЦК. Это позволяет сделать вывод, что совершенствование цифровых компетенций у студенческой молодёжи не столько связано с будущей профессией, сколько с уже сформированными ранее цифровыми навыками. Наибольшую роль на готовность к развитию УЦК играет отношение студентов к форме образования, а именно сочетание дистанционных и традиционных форм обучения. Оно предполагает более глубокое усвоение материала, т. к. включает в себя непосредственное взаимодействие обучающегося с преподавателем и возможность повторения и проработки учебного материала в дистанционном режиме, более свободном в плане пространственно-временной организации учебного процесса.

В процессе исследования были выделены три фактора, оказывающие непосредственное влияние на готовность студентов развивать свои УЦК. Критическое отношение к своей цифровой компетентности при сочетании с достаточно высоким уровнем сформиро-

рованности цифровых компетенций и наличием разносторонних интересов, удовлетворяемых с помощью интернет-ресурсов, оказывают позитивное воздействие на дальнейшее образование в области цифровой грамотности. Выявлено, что осознание важности цифровизации в жизни носит опосредующее влияние на готовность студентов к дальнейшему развитию УЦК через влияние на три непосредственных фактора, выделенных выше. В числе других факторов, способных оказать влияние на готовность развивать УЦК, является средовая насыщенность цифровыми устройствами и поисковая активность студентов, направленная на расширение кругозора. Обнаружено, что количество времени и ориентация на развлекательный контент могут стать сдерживающими факторами, препятствующими тому, чтобы осознание значимости цифровизации стимулировало поведенческую готовность студентов к дальнейшему развитию цифровых компетенций.

Таким образом, исследование позволило выявить непосредственные и опосредующие факторы, способствующие и препятствующие формированию готовности студентов развивать универсальные цифровые компетенции, которые будут являться подспорьем более гибкой адаптации в цифровом мире с изменяющимися требованиями к профессиональной деятельности и структурным изменениям на рынке труда. Исследование позволяет сделать вывод о необходимости формирования базовых цифровых компетенций в период школьного обучения – важной основы для их будущего развития, а также о необходимости разработки нормативов

оптимального времяпрепровождения школьников в Сети и контроля качества интернет-контента, который не должен ограничиваться играми и другими развлекательными ресурсами, а должен обеспечивать развитие широкого кругозора и прививать навыки работы с текстовыми и графическими редакторами, электронными таблицами, электронными документами, использовать разнообразные форматы

интернет-коммуникаций. Уверенность в своей способности к дальнейшему развитию своих цифровых компетенций, как и наличие разносторонних базовых цифровых компетенций, формирование которых начинается ещё в школе, являются важными предпосылками будущей успешности в цифровом мире.

Статья поступила в редакцию

ЛИТЕРАТУРА

1. Антюхова Е. А., Касаткин П. И. Цифровой вектор глобальной образовательной политики // Вестник Московского государственного института международных отношений (университета). 2020. № 13 (5). С. 331–351.
2. Гаврилюк О. А., Никулина С. Ю., Мягкова Е. Г. Пути повышения качества самостоятельной работы студентов-медиков // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2021. № 1 (55). С. 16–28.
3. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Издательство Белорусского государственного университета, 1976. 176 с.
4. Елшанский С. П. Когнитивная неэффективность школьного обучения в условиях цифровизации // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 130–152.
5. Ершова Т. В., Зива С. В. Ключевые компетенции для цифровой экономики // Информационное общество. 2018. № 3. С. 4–20.
6. Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Социально-психологические последствия внедрения новых технологий: перспективные направления исследования // Психологический журнал. 2019. № 5 (40). С. 35–47.
7. Крамаренко Н. С. Казнить нельзя помиловать: дистанционное обучение в период пандемии // Вестник Московского государственного областного университета. 2020. № 2. С. 47–51.
8. Ляшенко М. В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. Т. 11. № 1. С. 53–73.
9. Михайленко О. А., Щедрин Е. В. Информатизация общества и социальная адаптация личности // Вестник Московского государственного агроинженерного университета. 2012. № 4-1. С. 111–112.
10. Спиридонов О. В. Учёт цифровых технологий в профессиональных стандартах машиностроения // Образование и наука без границ. 2019. №10. С. 190–195.
11. Степанова Ю. Н. Готовность к продолжению образования и готовность к самообразованию как основа непрерывного образования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 265–268.
12. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина, К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.

13. Цифровые технологии на службе педагогики и психологии: сборник научных статей XVII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Практическая психология образования XXI века: Цифровые технологии на службе педагогики и психологии» / под общ. ред. Р. В. Ершовой. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2021. 251 с.
14. Belshaw D. A. J. What is digital literacy? (a doctoral thesis) [Электронный ресурс]. URL: <http://etheses.dur.ac.uk/3446> (дата обращения: 16.06.2022).
15. Harden R. M. International medical education and future directions: a global perspective // *Academic Medicine*. 2006. Vol. 81. № 12. P. 522–529.
16. Howe N., Strauss W. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Company Publ., 1991. 554 p.
17. Wu J. Y. The indirect relationship of media multitasking self-efficacy on learning performance within the personal learning environment: Implications from the mechanism of perceived attention problems and self-regulation strategies // *Computers & Education*. 2017. Vol. 106. P. 56–72.

REFERENCES

1. Antyuhova E. A., Kasatkin P. I. [Digital vector of global educational policy]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo instituta mezhdunarodnyh otnoshenij (universiteta)* [Bulletin of Moscow State Institute of International Relations (University)], 2020, no. 13 (5), pp. 331–351.
2. Gavriluk O. A., Nikulina S. Yu., Myagkova E. G. [Ways to improve the quality of independent work of medical students]. In: *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva* [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University. V. P. Astafieva], 2021, no. 1 (55), pp. 16–28.
3. D'yachenko M. I., Kandybovich L. A. *Psihologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti* [Psychological problems of readiness for activity]. Minsk, Publishing House of the Belarusian State University, 1976. 176 p.
4. Elshanskij S. P. [Cognitive inefficiency of school education in the context of digitalization]. In: *Sibirskij psihologicheskij zhurnal* [Siberian Journal of Psychology], 2021, no. 79, pp. 130–152.
5. Ershova T. V., Ziva S. V. [Key competencies for the digital economy]. In: *Informacionnoe obshchestvo* [Information society], 2018, no. 3, pp. 4–20.
6. Zhuravlev A. L., Nestik T. A. [Socio-psychological consequences of the introduction of new technologies: promising areas of research]. In: *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2019, no. 5 (40), pp. 35–47.
7. Kramarenko N. S. [Execution cannot be pardoned: distance learning during a pandemic]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta* [Bulletin of Moscow Region State University], 2020, no. 2, pp. 47–51.
8. Lyashenko M. V. [Motivation of educational activity: basic concepts and problems]. In: *Vestnik Yuzhno-ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences], 2019, vol. 11, no. 1, pp. 53–73.
9. Mihajlenko O. A., Shchedrina E. V. [Informatization of society and social adaptation of the individual]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo agroinzhener'nogo universiteta* [Bulletin of Moscow State Agro-engineering University], 2012, no. 4-1, pp. 111–112.
10. Spiridonov O. V. [Accounting for digital technologies in professional standards of mechanical engineering]. In: *Obrazovanie i nauka bez granic* [Education and Science without Borders], 2019, no. 10, pp. 190–195.
11. Stepanova Yu. N. [Willingness to continue education and readiness for self-education as a basis for continuing education]. In: *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University], 2021, no. 1 (55), pp. 16–28.

- eskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev], 2014, no. 1 (27), pp. 265–268.
12. *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti* [Universal competencies and new literacy: from slogans to reality]. Moscow, Publishing House of the Higher School of Economics, 2020. 472 p.
 13. In: Ershova R. V., ed. *Cifrovye tekhnologii na sluzhbe pedagogiki i psihologii: sbornik nauchnykh statej XVII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem "Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya XXI veka: Cifrovye tekhnologii na sluzhbe pedagogiki i psihologii"* [Digital technologies in the service of pedagogy and psychology: a collection of scientific articles of the XVII All-Russian scientific and practical conference with international participation "Practical psychology of education of the XXI century: Digital technologies in the service of pedagogy and psychology"]. Kolomna, State Social and Humanitarian University Publ., 2021. 251 p.
 14. Belshaw D. A. J. *What is digital literacy?* (doctoral thesis). Available at: <http://etheses.dur.ac.uk/3446> (accessed: 16.06.2022).
 15. Harden R. M. International medical education and future directions: a global perspective. In: *Academic Medicine*, 2006, vol. 81, no. 12, pp. 522–529.
 16. Howe N., Strauss W. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York, William Morrow & Company Publ., 1991. 554 p.
 17. Wu J. Y. The indirect relationship of media multitasking self-efficacy on learning performance within the personal learning environment: Implications from the mechanism of perceived attention problems and self-regulation strategies. In: *Computers & Education*, 2017, vol. 106, pp. 56–72.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Воскресенская Наталья Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории политики и коммуникации Института международных отношений и мировой истории Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского;
e-mail: navoskr@mail.ru; ORCID: 0000-0002-4979-5989

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Natalya G. Voskresenskaya – Cand. Sci. (Psychology), Senior Lecturer of the Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (UNN);
e-mail: navoskr@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4979-5989

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Воскресенская Н. Г. Непосредственные и опосредующие факторы готовности студентов к развитию универсальных цифровых компетенций // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 3. С. 64–77.
DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-64-77

FOR CITATION

Voskresenskaya N. G. Direct and indirect conditions of students' readiness for the development of universal digital competencies. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2022, no. 3, pp. 64–77.
DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-64-77

УДК 376.24

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-78-87

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ГОСПИТАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Глезь А. М., Лоскутов А. Ф.

Проект госпитальных школ России «УчимЗнаем», школа № 109

117513, г. Москва, ул. академика Бакулева, д. 20, Российская Федерация

Аннотация

Цель. В статье раскрываются особенности организации обучения в госпитальной школе, обосновывается эффективность развития цифровой образовательной среды на уроках литературы с целью формирования индивидуального образовательного маршрута и повышения уровня познавательной мотивации учащихся, находящихся на длительном лечении, представлены результаты исследования.

Процедура и методы. Проведён анализ содержания работ исследователей в области госпитальной педагогики. Ключевыми исследовательскими методами стали интервьюирование и анкетирование педагогов и учащихся госпитальных школ проекта «УчимЗнаем». В исследовании приняли участие учащиеся 6 класса.

Результаты. Исследование показало, что при обучении длительно болеющих школьников требуется выстраивание индивидуального образовательного маршрута. Доказано, что индивидуальный подбор разнообразных цифровых ресурсов помогает повысить познавательную мотивацию на уроках литературы в госпитальной школе.

Теоретическая и/или практическая значимость определяется вкладом в развитие представлений о цифровой образовательной среде обучения литературе учащихся, находящихся на длительном лечении, а также в расширении инструментария индивидуализации образовательного процесса в госпитальной школе.

Ключевые слова: госпитальная школа, длительно болеющие школьники, познавательная мотивация, цифровая образовательная среда, цифровые образовательные ресурсы

DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES AS A WAY TO INCREASE COGNITIVE MOTIVATION AT THE LESSONS OF LITERATURE IN A HOSPITAL SCHOOL

A. Glez, A. Loskutov

project of Russian hospital schools "We teach/They learn" ("UchimZnaem")

(School no. 109)

ul. akademika Bakuleva, 20, Moscow, 117513, Russian Federation

Abstract

Aim. The article presents the features of the organization of education in a hospital school, substantiates the effectiveness of creating a digital educational environment at literature lessons in a hospital school in order to form an individual educational route and increase the level of cognitive motivation of students undergoing long-term treatment, and presents the results of the study.

© СС ВУ Глезь А. М., Лоскутов А. Ф., 2022.

Methodology. An analysis of the content of the researchers' work in a hospital school was carried out. Key methods of the research were interviewing and surveying of teachers and students at hospital schools implementing the project «We teach/They learn» (UchimZnaem). The study involved students of the 6th grade.

Results. The study has shown that while teaching students undergoing long-term treatment an individual educational route is required. It was proved that the use of a variety of digital resources helps increasing cognitive motivation at the lessons of literature at a hospital school.

Research implications. The significance of the research is determined by the contribution to the development of ideas about the digital educational environment for teaching literature to students undergoing long-term treatment, as well as in expanding the tools for individualizing the educational process in a hospital school.

Keywords: hospital school, children undergoing long-term treatment, cognitive motivation, model of digital educational environment, digital educational resources

Введение

Идея создания госпитальной школы и проектирования образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении, основана на положениях, сформулированных Л. С. Выготским [1]. Он утверждал, что обучение и воспитание ребёнка происходит в зоне его ближайшего развития, которая определяется как уровень потенциального развития, достигаемого во взаимодействии и сотрудничестве с родителями ребёнка, а в случае госпитальной школы ещё и с врачами, медсёстрами, тьюторами, педагогами-психологами [8].

Эти идеи нашли отражение в работах и интервью руководителя проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» С. В. Шарикова: «Особые условия обучения находят отражение в адаптированной образовательной программе, включающей индивидуальный учебный план с учётом лечебного плана и рекомендаций (заключения) лечащего врача, а также индивидуальную программу реабилитации ребёнка-инвалида» [9].

Наше исследование основывается на изучении методических рекомендаций по организации обучения детей,

находящихся на длительном лечении¹, отечественных и зарубежных исследований в области теории и методики обучения тяжело и длительно болеющих детей, обобщении опыта работы учителей госпитальных школ [3; 6; 8; 11].

Анализ свидетельствует о том, что:

– из-за трудной жизненной ситуации дети, проходящие длительное лечение в стационарах медицинских учреждений, находятся в тяжёлом психологическом состоянии;

– из-за особенностей лечения учащиеся могут сталкиваться с психофизиологическими последствиями, такими как отсутствие иммунитета, психологические проблемы, нарушения опорно-двигательного аппарата и когнитивные нарушения, которые приводят к изменению образовательных возможностей;

¹ Методические рекомендации об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут по состоянию здоровья посещать образовательные организации (утв. Минздравом России 17.10.2019; Минпросвещением России 14.10.2019). // Банк документов Министерства просвещения РФ: [сайт]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/24916df9ea5f575ab603310d687ca89d> (дата обращения: 10.01.2022).

– уровень мотивации длительно болеющего ребёнка к изучению литературы в большинстве случаев низкий (это может быть связано как с отсутствием у ребёнка тяги к чтению, неприятным и болезненным опытом взаимодействия с учителями из родной школы, так и с тяжестью и внезапностью диагноза, непривычным новым миром, в который ребёнок был вынужден «окунуться»).

Поскольку исследование проводится в стенах госпитальной школы, оно должно быть выполнено в рамках следующих требований:

- здоровьесберегающей образовательной среды;
- персонализации, индивидуализации и дифференциации процесса обучения литературе;
- использования бережного и формирующего оценивания;
- ограничения использования традиционных дидактических средств, связанного с наличием строгого асептического режима в медицинских стационарах;
- использования цифровых образовательных ресурсов.

И. В. Жукова отмечает, что в последнее время наблюдается тенденция к потере учебной и познавательной мотивации у детей школьного возраста¹. В связи с этим становится актуальной работа с цифровыми образовательными ресурсами как одним из способов повышения познавательной мотивации. Данные соображения нашли своё

отражение в выборе направления нашего исследования.

Проблемой исследования является поиск ответа на вопрос: «Как включить цифровые образовательные ресурсы в методику обучения литературе в госпитальной школе, чтобы они не только способствовали непрерывности образования длительно болеющих детей, но и являлись способом повышения познавательной мотивации?».

Объектом исследования является процесс обучения литературе учащихся 6 класса с разными уровнями мотивации, которые находятся на длительном лечении и осваивают основную образовательную программу.

Предмет исследования – методика обучения литературе детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений, с применением цифровых образовательных ресурсов.

Цель исследования – выявление влияния использования цифровых образовательных ресурсов на формирование полноценной цифровой образовательной среды обучения литературе в госпитальной школе и уровень познавательной мотивации длительно и тяжело болеющих детей.

Гипотеза исследования: использование цифровых образовательных ресурсов на уроках литературы способствует повышению познавательной мотивации детей, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений.

Для достижения цели исследования на первом этапе были сформулированы следующие **задачи**:

- 1) анализ научно-методической и учебно-методической литературы, посвящённой проблемам обучения

¹ Жукова И. В. Почему ребёнок не хочет учиться? Разбираемся в причинах отсутствия учебной мотивации // Корпорация «Российский учебник» : [сайт]. URL: <https://rosuchebnik.ru/material/pochemu-rebenok-ne-khochet-uchitsya-article> (дата обращения: 10.01.2022).

длительно болеющих детей, использования цифровых технологий в образовании и формирования познавательной и учебной мотивации.

2) обзор и систематизация существующих цифровых образовательных ресурсов.

3) систематизация педагогической практики (констатирующий этап эксперимента);

4) изучение и анализ индивидуальных образовательных возможностей учащихся с целью учёта их психофизиологического состояния при проектировании индивидуального образовательного маршрута.

В исследовании нами применялись теоретические, эмпирические и социологические методы исследования.

База исследования: в исследовании принимали участие учащиеся 6 класса, находящиеся на длительном лечении в Национальном медицинском исследовательском центре детской гематологии, онкологии и иммунологии им. Дмитрия Рогачева (г. Москва).

Цифровая образовательная среда госпитальной школы

Исследования российских и зарубежных госпитальных педагогов и психологов показали, что непрерывность обучения и равенство образовательных возможностей важны для детей, находящихся на длительном лечении [10]. От того, как адаптирована образовательная программа, зависит успешность медико-психолого-педагогической реабилитации больного ребёнка [3; 9]. Познавательная мотивация появляется лишь тогда, когда активность учащегося побуждается самим процессом познания и его познавательным результатом и не сво-

дится к уровню развития познавательных процессов [4]. Ресурсы цифровой образовательной среды вариативны и адаптируются («подстраиваются») педагогом под возможности ребёнка, а не наоборот [2; 5].

Проведённый нами обзор и систематизация существующих цифровых образовательных ресурсов с целью выявления наиболее подходящих и понятных ребёнку, а также соответствующих требованиям ФГОС, показал, что можно выделить две основные категории:

1. Ресурсы, ориентированные на самостоятельную работу и самопроверку знаний:

– «Мобильное Электронное Образование» (основной ресурс работы педагогов «УчимЗнаем», т. к. он содержит учебно-методическую библиотеку, рабочие тетради, учебный материал разделён на классы);

– «Мои достижения» (ресурс для самопроверки знаний);

– «ЯКласс» (ресурс для изучения учебного материала с возможностью выполнения заданий);

– «Учи.ру» (ресурс с возможностью выполнения геймифицированных заданий).

2. Ресурсы с возможностью коммуникации и создания единой цифровой образовательной среды:

– «Мобильное Электронное Образование»;

– Miro (интерактивная онлайн-доска с возможностью совместной работы с учащимся, родителем; на доске можно размещать как сторонние ресурсы, так и учебно-методические материалы);

– WordWall (ресурс с возможностью создания собственных геймифициро-

ванных (игровых) заданий с различными уровнями сложности);

– Quizizz (ресурс для создания интерактивных проверочных работ в формате викторины);

– Learnis (ресурс для создания веб-квестов и проверочных заданий в формате викторины).

В рамках исследования проводился констатирующий эксперимент с целью изучения и обобщения практического опыта работы в госпитальных школах тьюторов как естественных, так и гуманитарных дисциплин, выявлялась специфика работы в госпитальной школе, обосновывалась актуальность исследования. Задачей данного эксперимента являлись опи-

сание и анализ профессионального пути госпитального педагога по заданному А. С. Обуховым гайду интервью [7]. В эксперименте участвовало три категории педагогов: с опытом работы в госпитальной школе до 10 лет, с опытом работы от 3 до 5 лет и молодые специалисты, пришедшие работать в 2021–2022 учебном году. Эксперимент проводился на базе Флагманской площадки проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» в НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева. Проведено интервьюирование, в ходе которого педагогам было задано 29 вопросов.

Фрагмент расшифровки интервью представлен в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

Результаты интервью / Interview decoding

Вопросы респондентам	Респондент 1 (опыт работы госпитальным педагогом до 10 лет)	Респондент 2 (опыт работы госпитальным педагогом 3–5 лет)	Респондент 3 (опыт работы госпитальным педагогом менее года)
Помог ли Вам предыдущий опыт работы? Пришлось ли Вам менять свой стиль преподавания?	«Нет, с основания проекта набирал опыт с нуля»	«Опыт, безусловно, помог, уже были наработаны определённые методики работы с детьми разных возрастов. Больших изменений в свою деятельность мне не пришлось вносить, так как я всегда старалась быть терпеливым и рассудительным преподавателем. Конечно, работа с такими детьми требует ещё более «бережного» обучения и усиленного внимания к деталям»	«Предыдущий опыт работы очень помог мне»
Какие учебные, дидактические материалы и ресурсы Вы используете в своей работе? В какой мере они взяты из массовой учебной практики, утверждённых учебников и программ?	«Соответствующие рабочей программе УМК, а также допущенные департаментом образования цифровые ресурсы»	«В соответствии с рабочими программами, а также внутришкольную систему «Мобильное Электронное Образование»»	«Наглядные пособия по программе «От рождения до школы», познавательные игры, цифровые ресурсы в соответствии с возрастными особенностями учащихся»

Источник: составлено авторами.

Большинство ответов на вопросы интервью было развёрнутым. Как показала расшифровка, учителя первой и второй категории, дававшие ответы на предложенные им вопросы, в краткие сроки справились с поставленной задачей, показывая высокий уровень педагогического мастерства. У респондентов третьей категории ответы заняли больше времени, что говорит о трудности вопросов для этой категории, а также недостаточном количестве опыта. При этом полнота ответов педагогов данной категории находится на том же уровне, что и у других категорий отвечающих. Отметим, что все респонденты отмечают важность использования цифровых образовательных ресурсов на уроках независимо от возраста педагога, преподаваемой дисциплины и опыта работы в госпитальной школе, что свидетельствует об актуальности нашего исследования.

Данный эксперимент подтверждает, что госпитальные педагоги работают в особых условиях взаимодействия с детьми, находящимися на длительном лечении и требующими адаптивности образовательного процесса под их возможности.

В исследовании принимала участие также группа учащихся из трёх детей 6 класса, находящихся:

- на паллиативной поддержке,
- на реабилитации в пансионате долговременного пребывания,
- в отделении интенсивной терапии.

Выбор данной группы учащихся основывался на индивидуальных характеристиках детей с учётом их образовательных потребностей и уровня учебной и познавательной мотивации. С каждым учащимся был выстроен индивидуальный образовательный

маршрут на основе рабочей программы учебного предмета «Литература». При проектировании маршрута учитывались данные из карты индивидуальных образовательных потребностей. Карта разработана службой психолого-педагогического сопровождения проекта «УчимЗнаем» и включает следующие компоненты психолого-педагогической характеристики учащегося:

- внимание учащегося;
- память учащегося;
- управление своей деятельностью;
- учебная мотивация;
- учёба и учебные стратегии учащегося;
- сформированность учебных навыков;
- социальные навыки;
- рекомендации службы психолого-педагогического сопровождения.

У каждого учащегося наблюдался свой уровень владения теми или иными учебными возможностями, что учитывалось нами при проектировании индивидуального образовательного маршрута. Цифровые ресурсы выбирались в соответствии с образовательными потребностями каждого ребёнка.

У ребёнка, находящегося на паллиативной поддержке и, следовательно, не имеющего возможности заниматься в очном формате, наблюдалась пониженная учебная и познавательная мотивация. Для него при построении ИОМ был выбран ресурс «Мобильное электронное образование». Данный ресурс предусматривает возможность выполнения ребёнком разноуровневых заданий, в него встроена система оценивания и коммуникации с педагогом. Учащийся имеет возможность самостоятельно изучать темы при про-

пуске занятия ввиду плохого самочувствия или медицинских процедур. В психолого-педагогической характеристике учащейся отмечалось, что зрительная память у неё не соответствует возрастной норме. Ребёнку без данного навыка будет труднее запоминать конкретный и абстрактный материал. Поэтому важно было включить в урочный материал задания, способствующие развитию данного навыка. Ресурс «Мобильное электронное образование» обладает большим количеством инструментов, позволяющих тренировать зрительную память (работа с биографией, фото и видеоряд по материалам урока, задания «Тренируемся» и «Проверь себя»). Используя инструментарий «Мобильного электронного образования», ребёнок стал показывать более высокий результат овладения навыком зрительной памяти, чем при поступлении в школу.

Ребёнок, проходящий длительное лечение в отделении интенсивной терапии, при поступлении в школу показал учебно-познавательную мотивацию на достаточно хорошем уровне, однако ввиду особенностей проводимого лечения важно было выполнять с ним такие задания, которые не занимали бы большого количества времени, не утомляли ребёнка, соответствовали его возрасту и потребностям. Педагогом был выбран ресурс WordWall, позволяющий в интерактивной форме усвоить полученный материал, а также ресурс Learnis, с помощью которого осуществлялся контрольный срез знаний посредством веб-квеста. Выполнение заданий на данных ресурсах не препятствует лечению учащегося, а в случае наличия медицинских процедур ребёнок может

в удобное для него время выполнить задания самостоятельно.

Ребёнок, который находился на реабилитации в пансионате длительного пребывания, при зачислении в школу показал фактически полное отсутствие учебной и познавательной мотивации. Традиционная дидактика не вызывала желания заниматься литературой. Необходимо было заинтересовать ребёнка, используя возможности цифровой образовательной среды. Для этого была выбрана интерактивная онлайн-доска Miro, на которой размещался учебный материал как педагогом, так и самим ребёнком. Данный ресурс позволяет использовать широкий спектр различных учебных материалов с помощью встраивания сторонних образовательных ресурсов с возможностью вложения расширенных элементов <embed>. Это позволяет разнообразить урок без необходимости перехода по множеству вкладок и ссылок, создавая единую цифровую образовательную среду, локализуя цифровой контент в одном месте. Онлайн-доска Miro также позволяет организовывать коммуникацию между педагогом и учащимся. Беседа с учащимся и его родителями показала, что ребенок проявил интерес к предмету, а его родители высоко оценили данный ресурс.

Заключение

Таким образом, учащиеся, работа с которыми была описана выше, изучали основную образовательную программу, используя различные цифровые ресурсы, двигались в комфортном темпе, выполняя задания со своего устройства или с устройства педагога. Применение метода анкетирования учащихся и наблюдение за их вовлечённостью в образовательный процесс

и увлечённостью предметом показало, что можно говорить о положительном влиянии использования цифровых образовательных ресурсов на познавательную мотивацию.

Исследование показало, что при обучении детей, находящихся на длительном лечении в медицинских стационарах, требуется выстраивание индивидуального образовательного маршрута. При проектировании маршрута обучения литературе и выборе цифровых ресурсов необходим учет психолого-педагогических характеристик и уровня учебной и

познавательной мотивации. Уроки литературы для длительно и тяжело болеющего ребёнка можно и нужно делать интересными и интерактивными. Применение разнообразных цифровых ресурсов помогают формировать и поддерживать интерес к предмету, а использование возможностей цифровой образовательной среды позволяет госпитальным педагогам наполнить уроки развивающим контентом для вовлечения учеников в познавательную деятельность.

Статья поступила в редакцию 09.06.2022

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Вопросы детской возрастной психологии // Собрание сочинений в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 426 с.
2. Глезь А. М., Котлеров А. М. Цифровая образовательная среда на уроках русского языка в госпитальной школе // Актуальные направления цифровой трансформации и перспективы развития специального и инклюзивного образования: сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции, г. Киров, 2–3 февраля 2022 г. / под общ. ред. А. М. Кондакова. Киров: Академия Цифрового Образования. 2022. С. 19–22.
3. Гусев И. А. Формирование воспитательной системы госпитальной школы: модель Федерального проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» // Педагогическое образование: новые вызовы и цели: сборник научных трудов VII Международного форума по педагогическому образованию, г. Казань, 26–28 мая 2021 г. / под общ. ред. А. М. Калимуллина. Казань: Издательство Казанского университета. 2021. С. 274–289.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999. 488 с.
5. Лоскутов А. Ф. Модель цифровой образовательной среды госпитальных школ // Цифровая трансформация образования. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью в эпоху развития цифрового образования: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, г. Москва, 27 января 2021 г. / по ред. М. Л. Кондаковой. М.: Межрегиональный центр инновационных технологий, 2021. С. 29–34.
6. Лоскутов А. Ф., Пурышева Н. С. Обеспечение непрерывности обучения физике школьников, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений // Наука и школа. 2022. № 1. С. 134–148.
7. Профессионально-личностные позиции педагогов госпитальных школ / В. В. Вагарина, А. С. Обухов, А. А. Филатов, С. В. Шариков // Педагогика: Кадры науки, культуры, образования. 2020. № 10. С. 76–87.
8. Шариков С. В. Педагогическая поддержка образовательных возможностей детей, находящихся на длительном лечении в медицинских стационарах [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2020. № 40. URL: <https://alldef.ru> (дата обращения: 10.02.2022).

9. Шариков С. В. Создание образовательной среды для детей, находящихся на длительном лечении в стационарах лечебных учреждений // Российский журнал детской гематологии и онкологии. 2015. № 4. С. 65–73.
10. Ямбург Е. А. Школа для всех: адаптивная модель: теоретические основы и практическая реализация. М.: Новая школа, 1996. 352 с.
11. Steinke S. M., Elam M., Kay Irwin M. Pediatric Hospital School Programming: An Examination of Educational Services for Students who are Hospitalized // Physical Disabilities: Education and Related Services. 2016. № 35 (1). P. 28–45.

REFERENCES

1. Vygotskij L. S. *Voprosy detskoj vozrastnoj psihologii* [Issues of child developmental psychology]. Collected works in 6 volumes. Vol. 4. Moscow, Pedagogy Publ., 1984. 426 p.
2. Glez A. M., Kotlerov A. M. [Digital educational environment at the lessons of Russian in a hospital school]. In: Kondakov A. M., ed. *Aktual'nye napravleniya cifrovoj transformacii i perspektivy razvitiya special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya: sbornik materialov XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, g. Kirov, 2–3 fevralya 2022 g.* [Actual directions of digital transformation and prospects for the development of special and inclusive education: a collection of materials of the XVI International Scientific and Practical Conference, Kirov, 2 of February 3, 2022]. Kirov, Academy of Digital Education Publ., 2022, no. 10, pp. 19–22.
3. Gusev I. A. [Formation of the educational system of a hospital school: a model of the Federal project of hospital schools in Russia “We teach They know”]. In: Kalimullin A. M., ed. *Pedagogicheskoe obrazovanie: novye vyzovy i celi: sbornik nauchnyh trudov VII Mezhdunarodnogo foruma po pedagogicheskomu obrazovaniyu, g. Kazan, 26–28 maya, 2021 g.* [Pedagogical education: new challenges and goals: a collection of scientific papers of the VII International Forum on Pedagogical Education, Kazan, 26–28 of May]. Kazan, Kazan University Publ., 2021, pp. 274–289.
4. Leon'ev D. A. *Psihologiya smysla* [Psychology of meaning]. Moscow, Smysl Publ., 1999. 488 p.
5. Loskutov A. F. [Model of the digital educational environment of hospital schools]. In: Kondakov M. L., ed. *Cifrovaya transformaciya obrazovaniya. Obuchenie detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i s invalidnost'yu v epohu razvitiya cifrovogo obrazovaniya: sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, g. Moskva, 27 yanvarya 2021 g.* [Digital transformation of education. Teaching children with disabilities and disablements in the era of the development of digital education: a collection of materials of the IV International Scientific and Practical Conference, Moscow, January 27, 2021]. Moscow, Interregional Center for Innovative Technologies Publ., 2021, pp. 29–34.
6. Loskutov A. F., Puryшева N. S. [Ensuring the continuity of teaching physics to schoolchildren who are on long-term treatment in hospitals of medical institutions]. In: *Nauka i shkola* [Science and School], 2022, no. 1, pp. 134–148.
7. Vagarina V. V., Obuhov A. S., Filatov A. A., Sharikov S. V. [Professional and personal positions of teachers of hospital schools]. In: *Pedagogika: Kadry nauki, kul'tury, obrazovaniya* [Pedagogy: Personnel of science, culture, education.], 2020, no. 10, pp. 76–87.
8. Sharikov S. V. [Pedagogical support of educational opportunities for children on long-term treatment in medical hospitals]. In: *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki*, 2020, no. 40. Available at: <https://alldef.ru> (accessed: 10.02.2022).
9. Sharikov S. V. [Creating an educational environment for children on long-term treatment in hospitals of medical institutions]. In: *Rossijskij zhurnal detskoj gematologii i onkologii* [Russian Journal of Pediatric Hematology and Oncology], 2015, no. 4, pp. 65–73.

10. Yamburg E. A. *Shkola dlya vseh: adaptivnaya model': teoreticheskie osnovy i prakticheskaya realizaciya* [School for everyone: an adaptive model: theoretical foundations and practical implementation]. Moscow, Novaya shkola Publ., 1996. 352 p.
11. Steinke S. M., Elam M., Kay Irwin M. Pediatric Hospital School Programming: An Examination of Educational Services for Students who are Hospitalized. In: *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 2016, no. 35 (1), pp. 28–45.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Глезь Александра Маратовна – тьютор по русскому языку и литературе проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» (школы №109);

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0858-9422>;

e-mail: alexandraglez@gmail.com

Лоскутов Александр Федорович – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, проект госпитальных школ России «УчимЗнаем» (школы №109), лаборатория междисциплинарных исследований в области госпитальной педагогики Института возрастной физиологии РАО;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0818-1179>;

e-mail: loskutovalexander93@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Alexandra M. Glez – tutor of Russian language and literature of project of Russian hospital schools “We teach/They learn” (UchimZnaem) (School no. 109);

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0818-1179>;

e-mail: loskutovalexander93@gmail.com

Alexander F. Loskutov – Cand. Sci. (Pedagogy), Senior Research Worker of the Project of Russian hospital schools «We teach/They learn» (UchimZnaem) (School no. 109), laboratory of interdisciplinary research in the field of hospital pedagogy, the Institute of Developmental Physiology, the Russian Academy of Education

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0858-9422>;

e-mail: alexandraglez@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Глезь А. М., Лоскутов А. А. Цифровые образовательные ресурсы как способ повышения познавательной мотивации на уроках литературы в госпитальной школе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 3. С. 78–87.

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-78-87

FOR CITATION

Glez A. M., Loskutov A. A. Digital educational resources as a way to increase cognitive motivation at the lessons of literature in a hospital school. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2022, no. 3, pp. 78–87.

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-78-87

УДК 159.99

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-88-98

ДИНАМИКА ТРЕВОЖНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД ГИА

Михайлова И. В., Мажанова Д. В.

Ульяновский государственный университет

432000, Ульяновская обл., г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42,

Российская Федерация

Аннотация

Цель данной работы состояла в лонгитюдном исследовании уровня тревожности учащихся-выпускников 9 и 11 классов и учащихся, не сдающих экзамены 8 и 10 классов, сравнении их показателей и выявлении различий по данному параметру, а также в осуществлении анализа динамики уровня тревожности в разные годы на примере учащихся 11 класса (на момент начала исследования – 9 класса).

Процедура и методы. В период 2020–2022 гг. осуществлялось тестирование отобранных учащихся 8–11 классов, направленное на исследование уровня тревожности с помощью методики «Шкала тревожности» Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина. После каждого замера полученные данные подвергались математической обработке с помощью статистического U-критерия Манна-Уитни. С целью выявления сдвигов в 2022 г. также был осуществлён анализ данных учащихся нынешнего 11 класса за 2020 и 2022 гг. с помощью статистического T-критерия Вилкоксона.

Результаты. Было выявлено и статистически доказано, что в экзаменационные годы многие учащиеся становятся более тревожными, причём с каждым годом количество таких учащихся увеличивается. Кроме того, показатели тревожности находятся на умеренном или низком состоянии как до, так и после экзаменационного периода. На примере учащихся 11 класса также было выявлено, что в период ОГЭ эти же учащиеся были менее тревожны, чем в период ЕГЭ.

Теоретическая и/или практическая значимость. Полученные данные позволяют сделать вывод о необходимости оказания психологического сопровождения учащихся в экзаменационный год, направленного на снижение у них тревожности.

Ключевые слова: личностная тревожность, ситуативная тревожность, подростковый возраст, единый государственный экзамен, основной государственный экзамен

DYNAMICS OF SCHOOL GRADUATES' ANXIETY DURING THE GIA¹ PERIOD

Mikhailova I., Mazhanova D. B.

Ulyanovsk State University

ul. Lva Tolstogo, 42, Ulyanovsk Region, Ulyanovsk, 432000, Russian Federation

Abstract

Aim of this work was to conduct a longitudinal study of the level of anxiety among graduating students (grades 9, 11) and students who need not pass final exams (grades 8, 10); to compare

© CC BY Михайлова И. В., Мажанова Д. В., 2022.

¹ GIA – Государственная итоговая аттестация (State Final Examination). EGE – Единый государственный экзамен (Russian National Exam).

the indicators and find out the differences among them; as well as in analyzing the dynamics of the level of anxiety in different years on the example of students in grade 11 (at the time of the start of the study they were grade 9).

Methodology. In the period of 2020-2022, students in grades 8-11 were tested, with the aim of studying the level of anxiety using the State - Trait Anxiety Inventory (STAI) by Ch.D. Spielberger adapted by Yu.L. Khanina. After each test the data were subjected to mathematical processing using the statistical Mann-Whitney U-test. In order to identify changes in 2022, data from students in the current 11th grade for 2020 and 2022 was also analyzed using the Wilcoxon T-test.

Results. It has been identified and statistically proven that many students become more anxious during exam years, and the number of such students increases every year. In addition, anxiety scores are moderate or low both before and after the examination period. Using the example of 11th grade students, it was also revealed that during the period of the OGE, these same students were less anxious than during the period of the EGE*.

Research implications. The data obtained allow us to conclude that it is necessary to provide psychological support to students in the examination year, aimed at reducing their anxiety.

Keywords: personal anxiety, situational anxiety, adolescence, EGE, OGE

Введение

Согласно хронологии, впервые о ЕГЭ как о форме итоговой проверки знаний школьников заговорили в 1997 г. Под началом бывшего министра образования В. М. Филиппова проводилась масштабная образовательная реформа, основной идеей которой являлось уничтожение коррупции в образовательных учреждениях и обеспечение эффективной проверки знаний учащихся. Так, уже в 2001 г. был проведён эксперимент по внедрению ЕГЭ в образовательную систему в некоторых регионах России. Примечательно, что данный эксперимент носил лишь временный характер – он должен был длиться три года, однако впоследствии он надёжно закрепился в системе российского образования [14].

В 2021 г. процедуре ЕГЭ исполнилось 20 лет. За этот немалый период данная форма проверки знаний неоднократно модернизировалась: начиная от изменений заданий в контрольно-измерительных материалах (КИМах) и заканчивая организацией проведения самого экзамена, что заслуживает

отдельного внимания. Как известно, в 2013 г. произошла массовая утечка заданий, в связи с чем Рособрнадзор принял решение ужесточить контроль над учащимися во время проведения экзамена. Так, уже в следующем году для каждого региона были предусмотрены свои варианты КИМов, а в самих пунктах проведения экзамена (ППЭ) появились рамки-металлоискатели, видеокамеры и «глушилки» сотовой связи [14].

Безусловно, сдача ОГЭ и ЕГЭ – это важный этап в жизни каждого выпускника, возлагающий на его плечи груз ответственности прежде всего за своё будущее. И, к сожалению, не многие школьники способны пройти это испытание легко и безболезненно. Во-первых, процедура государственной итоговой аттестации (ГИА) проводится для учащихся 9 и 11 классов, т. е. для подростковой категории (15–18 лет), которая пребывает в состоянии кризиса. А во-вторых, ужесточение контроля во время сдачи экзамена может привести к дополнительному стрессу и повышению тревожности учащихся.

Таким образом, пребывая в состоянии «бури и натиска», как выражался С. Холл, подростки-выпускники вынуждены сталкиваться с дополнительным источником стресса в виде усиленной подготовки к экзаменам и самой сдачи экзаменов [13]. Именно поэтому данная тема заслуживает внимания и нуждается в последующем изучении.

Проблемой тревожности интересовались многие исследователи. Например, в классическом психоанализе тревожность – это врождённое свойство личности и присущее человеку состояние. По мнению З. Фрейда, тревожность развивается в результате столкновения ребёнка с очень опасной для него ситуацией, с которой его психика не способна справиться [8].

В теории Ч. Д. Спилбергера тревожность рассматривается как диспозиция (предрасположенность к тревожному состоянию в различных ситуациях, не обязательно являющихся угрожающими) и как личностное состояние [1]. В связи с этим он выделил два вида тревожности: личностную, при которой у индивида отмечается тенденция воспринимать многие ситуации как угрожающие и, соответственно, реагировать на них повышенной тревожностью, и ситуативную, которая актуализируется в ситуациях стресса [3; 5].

Интересно также исследование тревожности, организованное Дж. Стрэк и её коллегами, которое показало, что тревожность не всегда оказывает негативное влияние на человека: напротив, она может стать источником мотивации, улучшить производительность и положительно повлиять на его адаптацию в стрессовой рабочей среде. Тревожность является неким сигнала-

лом, указывающим на проблему, которая требует внимания, и таким образом усиливает настойчивость и мобилизует усилия человека для разрешения этой проблемы. Исследователями также было выдвинуто предположение о том, что люди, склонные к тревожности, выбирают стрессовую работу только в том случае, если при этом они способны управлять своими эмоциями и могут использовать эту черту в качестве источника самомотивации [17].

А. М. Прихожан определяла тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, который связан с ожиданием неблагополучия и предчувствием грозящей опасности. Особенностью тревожности является её сложная внутренняя структура, состоящая из когнитивного, эмоционального и операционального компонентов. Автор также отмечает, что тревожность не является статичным явлением, а напротив, с возрастом может изменяться и проявляться по-разному. Результаты её исследований также показали, что тревожность современных подростков может возникнуть в связи с беспокойством в отношении своего будущего и затем трансформироваться в глубинную форму. Впоследствии это может привести к психической нестабильности, возникновению трудностей при работе со стрессом, а также развитию невротических реакций и психоэмоциональных срывов [7; 10; 11].

С точки зрения влияния образовательного процесса на повышение тревожности учащихся Е. Г. Капитанец отмечает, что более тревожными являются те школьники, которые относятся к своей учёбе ответственно [6]. По мнению И. В. Дубровиной, у уча-

щихся возраста до 14–15 лет преобладает межличностная тревожность, обусловленная ведущей деятельностью подросткового возраста, а именно – общением со сверстниками, а к 16–17 годам развивается самооценочная тревожность, в основе которой лежит личностное самоопределение и выбор будущего [4].

Тема исследования влияния ОГЭ и ЕГЭ на психоэмоциональное состояние выпускников в последние годы становится всё более популярной и находит своё отражение в работах многих отечественных учёных. Так, исследования Е. А. Лаптевой показали, что в период ЕГЭ учащиеся более подвержены функциональному напряжению организма, чем в период сдачи ОГЭ. Автор объясняет это тем, что для учащихся 9 класса ОГЭ в большей степени является рядовым переводным тестом, однако уже в 10 классе с началом подготовки к следующему проверочному испытанию они вновь сталкиваются со стрессом [2].

Е. В. Сарчук, используя опросник «САН» на учащихся 9–11 классов, выявила, что показатели учащихся 9–10 классов по данной методике выше, чем у учащихся 11 класса. Такой результат автор связывает с подготовительным периодом, в течение которого школьники сталкиваются с большим объёмом учебного материала и высокой психоэмоциональной нагрузкой. Причём важно отметить, что все эти процессы протекают на фоне озабоченности своим будущим и эмоционального дискомфорта [9].

Похожая точка зрения встречается и в работе А. А. Чуринова, который выявил высокий уровень и ситуативной, и личностной тревожности как у

учащихся 9 класса, так и 11, однако у вторых он несколько выше, что автор обосновывает также большей ответственностью в связи с предстоящим выбором своего будущего [12].

В отношении того, кто больше подвержен высокой тревожности – девяти- или одиннадцатиклассники, – встречается и другая точка зрения. Так, по мнению В. И. Мищенко, наоборот, учащиеся 9-го класса более тревожны, чем их старшие товарищи. В основе такой закономерности лежит то, что, обучаясь в 9 классе, школьники впервые сталкиваются с процедурой ГИА, в связи с чем они более подвержены страху перед неизвестностью, в отличие от одиннадцатиклассников, для которых это испытание уже не является новым, а следовательно, они уже знают, как проходит экзамен и с какими трудностями можно столкнуться [4].

Исследования самооценки, оптимизма и экзаменационной тревожности учащихся, проведённые Э. Баганом, А. Рачуб и Л. Лупук, выявили, что более тревожными являются те учащиеся, у которых отмечается низкий уровень по шкале самооценки и шкале оптимизма. Авторы связывают это с восприятием учащимися их образовательной среды и их личностными особенностями. Кроме того, они выяснили, что учащиеся-выпускники, в отличие от других учеников, обладают более высоким уровнем тревожности и самооценки [15].

Не менее интересными представляются результаты исследования другого зарубежного учёного – С. Кёсе, направленные на изучение качества сна учащихся в период перед экзаменами. Было установлено, что тревожность

оказывает на него негативное влияние: чем выше уровень тревожности учащегося, тем больше снижается качество его сна. В свою очередь, проблемы со сном, частые пробуждения, бессонница или ранний подъём из-за страха перед экзаменами приводят к панике и мысли о том, что сон, длящийся менее рекомендованных 8 часов, приведёт к провалу на экзамене, что ещё больше усугубляет самочувствие школьника [16].

Характеристика выборки и методы исследования

В контексте обозначенной проблемы **целью** нашего исследования являлось изучение тревожности старшеклассников в экзаменационные годы в период 2020–2022 гг., сравнение полученных данных и их анализ для выявления различий.

В связи с этим были обозначены следующие **задачи**:

- 1) изучение теоретических подходов, посвящённых проблеме тревожности в подростковом возрасте;
- 2) анализ исследований, выполненных в рамках влияния ГИА на психоэмоциональное состояние школьников;
- 3) сравнение данных, полученных за весь период исследования, их анализ и составление выводов.

В качестве **испытуемых** были отобраны учащиеся 8–11 классов в возрасте от 14 до 18 лет, обучающиеся в МБОУ «Многопрофильный лицей» г. Дмитровграда. Количество тестируемых в разные годы составляло неравномерное количество:

– 2020 г.: 116 человек, из которых 62 девочки и 54 мальчика (учащихся 8–9 классов – по 24 человека, учащихся 10–11 классов – по 34 человека);

– 2021 г.: 120 человек, из которых 60 девочек и 60 мальчиков (учащихся 8 и 9 классов – по 25 человек, учащихся 10 и 11 классов – по 35 человек).

– 2022 г.: 94 человека, из которых 52 девочки и 42 мальчика (8 класс – 22 человека, 9 класс – 23 человека, 10 класс – 24 человека, 11 класс – 25 человек).

Выборка в целом также была разделена на две группы: не сдающие (8 и 10 классы) и сдающие экзамены (9 и 11 классы).

В качестве методов психодиагностики нами была использована «Шкала тревожности» Ч. Д. Спилбергера в адаптации Ю. Л. Ханина, цель которой заключается в оценке тревожности как в данный момент времени (ситуативная тревожность), так и в качестве диспозиции (личностная тревожность). Методика состоит из 40 утверждений, половина из которых относится к ситуативной тревожности, а другая часть – к личностной. В качестве математических методов статистической обработки были выбраны U-критерий Манна-Уитни и T-критерий Вилкоксона.

Результаты исследования

В первую очередь нами был произведён анализ общей динамики тревожности учащихся в разные годы. Результаты представлены в таблице 1.

Как показывают результаты тестирования в разные годы, на протяжении всего исследования сохраняется следующая закономерность: в экзаменационный период (9 и 11 классы) количество испытуемых с высоким уровнем ситуативной тревожности возрастает и, наоборот, уменьшается уже в следующий, не экзаменационный год, а её

Таблица 1 / Table 1

Сводная таблица проявления тревожности / Summary table of anxiety manifestations

	2020 год				2021 год				2022 год			
	8 кл.	9 кл.	10 кл.	11 кл.	8 кл.	9 кл.	10 кл.	11 кл.	8 кл.	9 кл.	10 кл.	11 кл.
Ситуативная тревожность												
Выс.	17%	42%	15%	50%	28%	44%	17%	57%	23%	48%	21%	60%
Ср.	58%	42%	70%	44%	40%	36%	66%	29%	41%	26%	58%	24%
Низ.	25%	16%	15%	6%	32%	20%	17%	14%	36%	26%	21%	16%
Личностная тревожность												
Выс.	17%	33%	15%	32%	24%	36%	29%	32%	32%	26%	29%	32%
Ср.	58%	50%	70%	62%	48%	44%	51%	54%	41%	48%	50%	48%
Низ.	25%	17%	15%	6%	28%	20%	20%	14%	27%	26%	21%	20%

Источник: данные авторов.

умеренный уровень чаще встречается у испытуемых, не сдающих экзамены, т. е. у учащихся 8 и 10 классов. В отношении личностной тревожности во все годы преобладало количество школьников с умеренным уровнем. Исходя из этого, мы можем предположить, что под воздействием экзаменационной обстановки количество учащихся с высоким уровнем ситуативной тревожности растёт. Причём отмечается также рост и внутри этого параметра: например, в 2020 г. среди учащихся 11 класса было отмечено 50% испытуемых, в 2021 г. – 57% испытуемых, а в 2022 г. – уже 60% испытуемых.

В таблице 2 и таблице 3 представлены результаты обработки данных по методике с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Основываясь на этих данных, полученных посредством использования статистического критерия, можно сделать следующие выводы:

1) с точки зрения ситуативной тревожности, учащиеся 9 и 11 классов более тревожны, чем учащиеся 8 и 10 классов;

2) как показали результаты в отношении личностной тревожности за 2020–2021 гг. и частично за 2022 г., данный параметр также может быть выше у учащихся-выпускников.

Далее мы проанализировали изменения у учащихся 11 класса (на момент начала исследования (2020 г.) эти же испытуемые обучались в 9 классе). На рис. 1 представлена динамика средних по личностной и ситуативной тревожности указанных испытуемых за весь период исследования.

Как показывает рисунок 1, в условиях экзаменационной обстановки ситуативная тревожность учащихся значительно возрастает: так, в 2020 г. (экзаменационный год – далее э. год) показатель среднего был равен 40,6, в 2021 г. (не экзаменационный год – далее н/э год) он снизился до 38,4, однако в 2022 г. (э. год) вновь вырос до 46,1. Аналогичная тенденция отмечается и в отношении личностной тревожности: в период сдачи экзаменов её показатель выше среднего, если сравнивать с «обычным» годом. Таким образом, мы можем наблюдать закономерность, которая заключается в том, что в экзаме-

Таблица 2 / Table 2.

Выявление различий по ситуативной тревожности / Identification of differences in situational anxiety

	Низ. ур. 1	Низ. ур. 2	Выс. ур. 1	Выс. ур. 2
2020 год				
Группа 1 n = (средние)	3.7	3.0	2.9	5.5
Группа 2 n = (средние)	8.3	6.5	8.8	13,3
U	1**	0**	1,5**	12,5**
2021 год				
Группа 1 n = (средние)	5.0	3.5	4.6	6.3
Группа 2 n = (средние)	10.2	9.0	12.6	15.7
U	4*	0**	4**	16,5**
2022 год				
Группа 1 n = (средние)	9.1	3	3.7	3.2
Группа 2 n = (средние)	9.9	7.5	10.7	12.9
U	9,5*	0**	3,5**	1***

Примечания: Группирующая переменная:

1 — подростки, не сдающие экзамен, 2 — подростки, сдающие экзамен

* Слабый уровень значимости (при $p \leq 0,05$)

** Достаточный уровень значимости (при $p \leq 0,01$)

*** Высший уровень значимости (при $p \leq 0,001$)

Источник: данные авторов.

Таблица 3 / Table 3.

Выявление различий по личностной тревожности / Identification of differences in personal anxiety

	Низ. 1	Низ. 2	Выс. 1	Выс. 2
2020 год				
Группа 1 n = (средние)	4.0	3.0	3.9	5.1
Группа 2 n = (средние)	7.8	6.5	8.4	10.0
U	3*	0**	5,5*	10,5*
2021 год				
Группа 1 n = (средние)	4.4	4.5	3.7	7.3
Группа 2 n = (средние)	9.4	9.3	10.9	14.4
U	3*	3,5*	1**	17,5**
2022 год				
Группа 1 n = (средние)	6.3	3.1	5.4	4.7
Группа 2 n = (средние)	6.7	7.9	8.8	10.9
U	17	0,5*	10	5**

Примечания: Группирующая переменная:

1 — подростки, не сдающие экзамен, 2 — подростки, сдающие экзамен

* Слабый уровень значимости (при $p \leq 0,05$)

** Достаточный уровень значимости (при $p \leq 0,01$)

Источник: данные авторов.

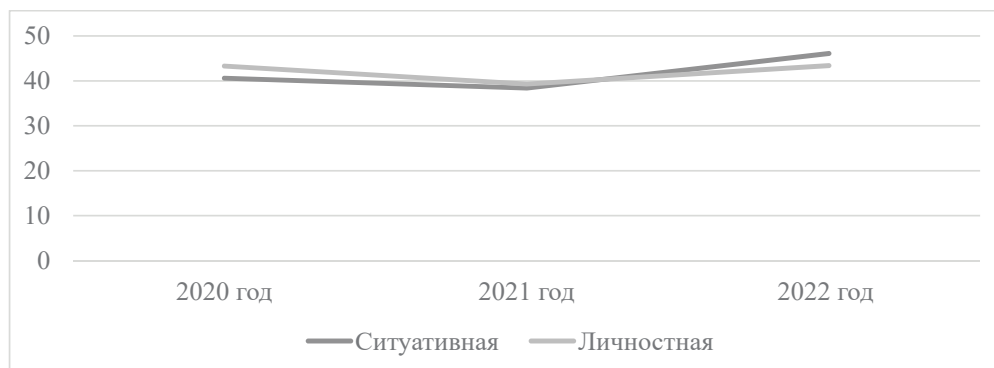


Рис. 1 / Fig. 1. Динамика средних по ситуативной и личностной тревожности учащихся 11 (9) класса / Dynamics of average for situational and personal anxiety of students in grade 11 (9)

Источник: данные авторов.

национальный год повышается не только ситуативная, но и личностная тревожность, при этом в обычный год также снижаются оба типа тревожности.

Наконец, для исследования сдвигов у учащихся 11 класса нами был использован Т-критерий Вилкоксона. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4 / Table 4.

Сравнение данных учащихся 11 класса в периоды проведения ОГЭ и ЕГЭ / Comparison of the data of 11th grade students during the periods of the OGE and the EGE

Названия шкал	Среднее значение 2020 г.	Среднее значение 2022 г.	Эмпирическое значение критерия
Ситуативная тревожность	40.6	46.8	60.0*
Личностная тревожность	43.3	44.0	134.0

Примечание: *Слабый уровень значимости (при $p \leq 0,05$)

Источник: данные авторов.

Как показано в таблице, за три года произошли изменения по шкале ситуативной тревожности: в 2020 г. среднее значение составляло 40.6, а в 2022 г. оно увеличилось до 46.8. Статистически значимых различий в отношении личностной тревожности выявлено не было.

Выводы и заключение

Итак, подводя итоги, прежде всего стоит отметить, что проблема тревожности не теряет своей актуальности

и продолжает исследоваться в более узких направлениях, как, например, в рамках темы нашего исследования, посвящённого тревожности в предэкзаменационный период.

Результаты проведённой нами работы позволили сделать несколько важных выводов.

1. В экзаменационный год количество учащихся с высоким уровнем ситуативной тревожности увеличивается, причём на этом фоне может повышаться и личностная тревожность.

2. Статистически было доказано, что подростки, сдающие экзамены, более тревожны, чем те учащиеся, которым только предстоит пройти через это.

3. Сравнение данных за 2020–2022 гг. показало, что в предэкзаменационный период тревожность учащихся заметно увеличивается, однако до или после этого периода у большинства учащихся её показатели снижаются до умеренного либо до низкого уровня.

4. Сравнение учащихся 11 (бывшего 9) класса показало, что с момента сдачи ОГЭ увеличилось не только количество учащихся с высокой тревожностью, но и её качественная составляющая, что может быть связано с большей ответственностью, возлага-

емой подготовкой и сдачей ЕГЭ и предстоящим выбором своего будущего.

В связи с этим необходимо отметить, что данная тема нуждается не только в теоретическом исследовании, но и в практическом развитии. Как и исследования вышеупомянутых учёных, результаты нашей работы являются ещё одним доказательством тому, что экзаменационный период – это очень сложное и ответственное время в жизни каждого выпускника, которому крайне необходимо понимание, поддержка и своевременная помощь в противостоянии тревожности и стрессу.

Статья поступила в редакцию 06.06.2022

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцев Ю. А., Хван А. А. Тревожность в подростковом и раннем юношеском возрасте (Диагностика, профилактика, коррекция). Кемерово: Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2006. 112 с.
2. Лаптева Е. А., Любовцев В. Б., Мамалыга Л. М. Итоговая аттестация в форме ГИА и ЕГЭ: Психофизиологические особенности состояния детей 9 и 11 классов при функциональной нагрузке, обусловленной сдачей экзаменов // Фундаментальные исследования. 2013. № 3. С. 275–279.
3. Матвеева О. А., Айсубакова Т. П., Сорокопуд Ю. В. Особенности проявления тревожности в подростковом возрасте // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3. С. 307–310.
4. Мищенко В. И. Изучение тревожности старшеклассников в период подготовки к итоговым экзаменам // Pedagogy and Psychology of Education. 2020. № 1. С. 208–218.
5. Наквасина С. Н., Богатова С. Ю. Сравнение уровней выраженности ситуативной и личностной тревожности в юношеском возрасте // Наука через призму времени. 2019. № 5 (26). С. 209–211.
6. Окашев А. В. Особенности проявления тревожности и агрессивности у подростков // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 62-20. С. 32–35.
7. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
8. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков, психологическая природа и возрастная динамика. М.: МОДЭК, 2000. 304 с.
9. Сарчук Е. В., Жабура М. О., Шостаковская А. С. Оценка психоэмоционального состояния тревожности учеников 9–11 классов // StudNet. 2020. № 4. Т. 3. С. 592–600.
10. Солынин Н. Э., Лебедева Е. П. Психологические причины тревожности в подростковом возрасте // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 281–284.

11. Стрижиус Е. И. К проблеме формирования тревожности в переходный период (от подросткового к юношескому возрасту) // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 12. С. 223–225.
12. Чуринов А. А. Мониторинг ситуативной и личностной тревожности у обучающихся старших классов // Глобальный научный потенциал. 2020. № 1 (106). С. 42–46.
13. Шаповаленко И. В. Возрастная психология. М.: Гардарики, 2005. 349 с.
14. Шацков Д. О. 20 лет ЕГЭ. За и против // Актуальные проблемы современного образования. 2021. № 2 (31). С. 102–114.
15. Bagana E., Raciub A., Lupuc L. Self-esteem, optimism and exams' anxiety among high school students // Procedia: Social and Behavioral Sciences. 2011. № 30. P. 1331–1338.
16. Köse S. The relationship between exam anxiety levels of senior high school students and sleep quality // Journal of Psychiatric Nursing. 2018. № 9 (2). P. 105–111.
17. Strack J., Lopes P., Esteves F. Must We Suffer to Succeed? When Anxiety Boosts Motivation and Performance // Journal of individual differences. 2017. № 38 (2). P. 113–124.

REFERENCES

1. Zajcev Yu. A., Hvan A. A. *Trevozhnost' v podrostkovom i rannem yunosheskom vozraste (Diagnostika, profilaktika, korrekciya)* [Anxiety in adolescence and adolescence (Diagnosis, prevention, correction)]. Kemerovo, Kuzbass Regional Institute of Qualification and Retraining of Jobs Publ., 2006. 112 p.
2. Lapteva E. A., Lyubovcev V. B., Mamalyga L. M. [Final certification in the form of GIA and Unified State Examination: Psychophysiological features of the state of children in grades 9 and 11 with functional load, mandatory with exams]. In: *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental Research], 2013, no. 3, pp. 275–279.
3. Matveeva O. A., Ajsuvakova T. P., Sorokopud Yu. V. [Features of the manifestation of anxiety in adolescence]. In: *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2021, no. 70-3, pp. 307–310.
4. Mishchenko V. I. [Studying high school students' anxiety during the preparation for the final exams]. In: *Pedagogy and Psychology of Education*, 2020, no. 1, pp. 208–218.
5. Nakvasina S. N., Bogatova S. Yu. [Comparison of the levels of severity of situational and personal anxiety in adolescence]. In: *Nauka cherez prizmu vremeni* [Science through the prism of time], 2019, no. 5 (26), pp. 209–211.
6. Okashev A. V. [Features of the manifestation of anxiety and aggressiveness in adolescents]. In: *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya* [Trends in the development of science and education], 2020, no. 62-20, pp. 32–35.
7. Prihozhan A. M. *Psihologiya trevozhnosti: doshkol'nyj i shkol'nyj vozrast* [Psychology of anxiety: preschool and school age]. St. Petersburg, Piter Publ., 2007. 192 p.
8. Prihozhan A. M. *Trevozhnost' u detej i podrostkov, psihologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika* [Anxiety in children and adolescents, psychological nature and age dynamics]. Moscow, MODEK Publ., 2000. 304 p.
9. Sarchuk E. V., Zhabura M. O., Shostakovskaya A. S. [Evaluation of the psycho-emotional state of anxiety in students of 9–11 grades]. In: *StudNet*, 2020, no. 4, vol. 3, pp. 592–600.
10. Solynin N. E., Lebedeva E. P. [Psychological causes of anxiety in adolescence]. In: *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2016, no. 6, pp. 281–284.
11. Strizhius E. I. [On the problem of the formation of anxiety in the transition period (from adolescence to youth)]. In: *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk* [Actual problems of the humanities and additional sciences], 2011, no. 12, pp. 223–225.

12. Churinov A. A. [Monitoring of situational and personal anxiety in high school students]. In: *Global'nyj nauchnyj potencial* [Global Scientific Potential], 2020, no. 1 (106), pp. 42–46.
13. Shapovalenko I. V. *Vozrastnaya psihologiya* [Developmental psychology]. Moscow, Gardariki Publ., 2005. 349 p.
14. Shackov D. O. [20 years of the Unified State Examination. Pros and cons]. In: *Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya* [Actual problems of education], 2021, no. 2 (31), pp. 102–114.
15. Bagana E., Raciub A., Lupuc L. Self-esteem, optimism and exams' anxiety among high school students. In: *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 2011, no. 30, pp. 1331–1338.
16. Kuce S. The relationship between exam anxiety levels of senior high school students and sleep quality. In: *Journal of Psychiatric Nursing*, 2018, no. 9 (2), pp. 105–111.
17. Strack J., Lopes P., Esteves F. Must We Suffer to Succeed? When Anxiety Boosts Motivation and Performance. In: *Journal of individual differences*, 2017, no. 38 (2), pp. 113–124.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Михайлова Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Ульяновского государственного университета;

e-mail: 44kd11@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4220-6069>

Мажанова Дарья Владиславовна – лаборант кафедры психологии и педагогики Ульяновского государственного университета;

e-mail: dashatroyan99@gmail.com; ORCID – <https://orcid.org/0000-0001-5244-4904>

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Irina V. Mikhailova – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Psychology and Pedagogy, Ulyanovsk State University;

e-mail: 44kd11@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4220-6069>

Daria V. Mazhanova – Laboratory Assistant, the Department of Psychology and Pedagogy, Ulyanovsk State University;

e-mail: dashatroyan99@gmail.com; ORCID – <https://orcid.org/0000-0001-5244-4904>

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Михайлова И. В., Мажанова Д. В. Динамика тревожности школьников в период ГИА // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 3. С. 88–98.

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-88-98

FOR CITATION

Mikhailova I. V., Mazhanova D. V. Dynamics of school graduates' anxiety during the GIA period. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2022, no. 3, pp. 88–98.

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-88-98

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-99-108

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНФОРМАЦИОННОГО КОНТЕНТА И ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Мишина М. М., Воробьева К. А.

Российский государственный гуманитарный университет

125993, г. Москва, Миусская площадь, д. 6, Российская Федерация

Аннотация

Цель исследования – изучить взаимосвязь информационного контента и особенностей личности молодого человека в подростковом и юношеском возрасте, их безопасность. Статья посвящена изучению информационно-саногенной безопасности и интернет-активности молодого поколения. Авторы делают особый акцент на том, что ввиду тотальной зависимости подростков от общения в социальных сетях и подверженности их некоторым негативным эффектам интернета (когнитивной поглощённости, предпочтению онлайн общения реальному, компульсивному использованию, девиантной активности, депрессивным или агрессивным состояниям, отдалению от близких людей) следует обратить внимание на развитие осознанности к восприятию сетевого контента. При этом необходимо понять, каким образом происходит самоидентификация молодых людей, формируется их позитивное отношение к себе и окружающим, а также насколько у них сформирована способность к преодолению внутриличностных конфликтов.

Процедура и методы исследования. В статье рассматриваются связи индивидуально-психологических показателей юношей и девушек с информационно-саногенной безопасностью, полученные и проанализированные с помощью следующих эмпирических методов: анкеты «Активность личности в виртуальной социальной сети» (Е. И. Богомолова); шкалы интернет-зависимости Чена (CIAS); опросника «Оценка удовлетворённости личности в потребности безопасности» (О. Ю. Зотова); методики субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина; личностного опросника Айзенка» (EPQ); математико-статистических методов обработки полученных данных – первичной статистики, метода сравнения (U критерия Манна-Уитни), корреляционного анализа (коэффициента Кендалла).

Результаты. В статье приведены результаты исследования информационно-саногенной безопасности молодого поколения. Проведённое исследование выявило, что у подростков мужского пола и юношей меньше проблем с управлением временем по сравнению с подростками женского пола и девушками, но при высокой личностной тревожности повышается склонность к интернет-зависимости.

Теоретическая и/или практическая значимость. Теоретическая значимость заключается в анализе объективных детерминант влияния различных факторов среды на информационно-саногенную безопасность личности в подростковом и юношеском возрасте. Практическая значимость состоит в том, что полученные результаты исследования информационно-саногенной безопасности молодого поколения с учётом их психологических особенностей позволяют обосновать комплекс применения профилактических мероприятий, способствующих нормальному развитию личности молодого человека.

В статье описаны направления профилактики для молодых людей группы риска, которые имеют низкий уровень устойчивости к информации, такой как интернет-риски.

Ключевые слова: информационно-саногенная безопасность, интернет-риски, подростки, родители, профилактика

THE RELATIONSHIP OF INFORMATION CONTENT AND PERSONALITY TRAITS IN ADOLESCENCE AND TEEN-AGE

M. Mishina, K. Vorobyova

*Russian State University for the Humanities,
ploshad' Miusskaya, 6, Moscow, 125993, Russian Federation*

Abstract

Aim. To study the influence of information content on the formation of a young person's personality in adolescence and adolescence, their safety. The article is devoted to the study of information and sanogenic security and Internet activity of younger generation. The authors emphasize that with 'teenagers' total addiction to communicating in social networks and their exposure to some negative effects of the Internet (cognitive absorption, preference for real on-line communication, compulsive use, deviant activity, depressive or aggressive states, distance from loved ones), attention should be paid to the development of awareness to the perception of network content. At the same time, it is necessary to understand how the self-identification of young people occurs, their positive attitude towards themselves and others is formed, as well as to what extent their ability to overcome intrapersonal conflicts is formed.

Methodology. The article examines the relationship of indicators of individual psychological boys and girls with information and sanogenic safety, obtained and analyzed using the following empirical methods: questionnaire "Personality activity in a virtual social network" (E.I. Bogomolova); Chen's Internet addiction scale (CIAS); questionnaire "Assessment of personal satisfaction in the need of security" (O.Y. Zotova); the method of subjective assessment of situational and personal anxiety by C.D. Spielberger and Y.L. Khanin; the personal questionnaire of Eysenck" (EPQ).

Mathematical and statistical methods of processing the obtained data – primary statistics, comparison method (Mann-Whitney U criterion), correlation analysis (Kendall coefficient).

Results. The article presents the results of studying information and sanogenic safety of younger generation. The study revealed that male adolescents and male youths have fewer problems with time management compared to female adolescents and youths, but with high personal anxiety, the tendency to Internet addiction increases.

Research implications. The theoretical significance lies in the analysis of objective determinants of the influence of various environmental factors on the information and sanogenic security of the individual in adolescence and teen-age. The practical significance lies in the fact that the obtained results of the study of the information and sanogenic safety of the young generation, taking into account their psychological characteristics allows us to justify the complex of preventive measures that contribute to the normal development of a young person's personality. The article describes the directions of preventive work with young people at risk who have a low level of resistance to information characterized as Internet risks.

Keywords: information and sanogenic security, Internet risks, adolescents, parents, prevention

Введение

Постановка проблемы исследования. В настоящее время остро стоит вопрос вовлечения молодёжи в деструктивные социальные сети, нацеленные на агрессивную пропаганду с тяжёлыми последствиями для молодого поколения как с психологической, так и с юридической точки зрения [1]. Поэтому важно понять психологические механизмы, лежащие в основе интернет-рисков с целью разработки способов обеспечения безопасной интернет-среды [8; 9]. При создании системы информационно-саногенной безопасности интернет-среды необходимо исследовать психологическую и юридическую конструкцию общественных отношений, которая будет учитывать права молодого человека [5]. Информационно-саногенная безопасность заключается в готовности личности самостоятельно распознать деструктивные влияния информационной среды на ценностные ориентации и характерологические особенности личности молодого человека [11; 15].

При формировании личности молодого человека, активно включённого в интернет-пространство, необходимо научить его критичному восприятию деструктивной информации и сформировать умение отбора информационного контента [15; 18]. При этом следует развивать навыки асертивного поведения с целью недопущения попадания под воздействие различных интернет-рисков [2]. К числу наиболее распространённых интернет-рисков относится контент, связанный с сексуальным поведением, мошенничеством, фейками (недостоверной информацией) и хищением личной информации. Особую тревогу вызывают интернет-риски,

связанные с использованием интернет-ресурсов, вовлекающих молодёжь в экстремистские сообщества [13; 17].

В современных научных исследованиях, посвящённых личности подростков, А. А. Артамоновой, Е. А. Мазуренко, Е. А. Заворотных, Т. Л. Крюковой, Т. Р. Рашидовой установлено, что при значительном количестве времени, проведённом в виртуальном пространстве, существует риск развития интернет-зависимости, сопровождающейся формированием эгоцентризма и одиночества [12; 14]. Обрыв ранее созданных социально значимых связей компенсируется общением в социальных сетях с использованием негативного контента и распространённой киберагрессией [13; 16]. Следовательно, условиями профилактики негативных последствий влияния агрессивной интернет-среды на молодое поколение являются обучение навыкам информационно-психологической безопасности и формирование у них эффективных механизмов самозащиты, саморазвития и самореализации [3; 10].

Степень разработанности темы исследования. Современные эмпирические исследования в сфере информационно-саногенной безопасности опираются на разные, порой противоречивые теории личности [6; 7]. Интерес молодого поколения к интернету постоянно растёт. В процессе знакомства с интернет-ресурсом молодое поколение часто учится пользоваться интернетом без целенаправленного обучения, методом «проб и ошибок» [13]. Государственные структуры, образовательные учреждения, а также родители не могут полностью контролировать контент, выкладываемый в интернете и

используемый детьми, о чём свидетельствует огромное количество сайтов с негативным, часто агрессивным контентом [4; 11]. Поэтому нам представляется важным изучение информационно-саногенной безопасности молодого поколения – необходимым условием успешной социализации личности.

Цель исследования: изучить взаимосвязь информационного контента и особенностей личности молодого человека в подростковом и юношеском возрастах, их безопасность.

Объект: информационно-саногенная безопасность.

Предмет: формирование информационно-саногенной безопасности молодёжи.

Гипотеза исследования: информационно-саногенная безопасность молодёжи связана с особенностями личности: при повышенном уровне тревожности и нейротизма наблюдается выраженная включённость в интернет среду (без учёта анализа направленности контента).

Методологическую основу исследования составляют принципы: *единства сознания и деятельности*, который постулирует о том, что общение как деятельность в интернет-пространстве при определённых условиях способствует развитию личности; *принцип развития*, направленный на учёт возрастных особенностей молодёжи; *принцип детерминизма*, как наличия изменений психики, обусловленных влиянием «виртуального мира».

Методы исследования: анкетирование (анкета «Активность личности в виртуальной социальной сети» (Е. И. Богомолова)); тестирование (шкала интернет-зависимости Чена

(CIAS); опросник «Оценка удовлетворённости личности в потребности безопасности» (О. Ю. Зотова); методика субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина; личностный опросник Айзенка» (EPQ)).

Математико-статистические методы обработки полученных данных: первичная статистика, U критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ (коэффициент Кендалла).

Описание выборки. В эмпирическом исследовании информационно-саногенной безопасности молодёжи приняли участие 145 ($n=145$) человек, из них 51 ($n=51$) подросток мужского пола и 60 ($n=60$) подростков женского пола (16–17 лет) и 16 юношей ($n=16$) и 18 девушек ($n=18$) 19–22 лет, обучающихся в образовательных учреждениях Московской области.

Результаты исследования. Имея в виду уязвимость молодого поколения перед онлайн-рисками, мы провели эмпирическое исследование, в процессе которого были получены довольно интересные результаты.

У подростков мужского пола ($n=51$) выявлена значимая корреляционная связь между показателями шкалы «Проблемы с управлением временем» с показателями интернет-зависимости и показателями субтеста «Личностная тревожность», которая выглядит следующим образом: чем выше личностная тревожность, тем более ярко выражены у них проблемы управления временем ($p<0,05$). Очевидно, что у подростков с выраженной интернет-зависимостью существует установка на самоутверждение в социальных сетях как возможность включённости

в социальную среду единомышленников.

У подростков женского пола ($n=60$) в ходе эмпирического исследования психологических особенностей корреляционный анализ показал следующие значимые связи: чем выше нейротизм, тем более выражена компульсия как навязчивое поведение, ведущее к интернет-зависимости ($p<0,01$). Кроме того, при выраженном нейротизме, наблюдается снижение сознательного контроля над временем, проведённом в интернете ($p<0,01$). Подростки женского пола, имеющие выраженное желание понравиться кому-либо, в большей степени имеют компульсивную зависимость от интернета ($p<0,05$). Исходя из полученных результатов исследования, можно выявить тенденцию реализации значимой гендерной мотивации («потребность быть привлекательной, любимой»), связанной с длительностью пребывания в интернет-сети девушек-подростков, находящейся под угрозой исчезновения.

У юношей мужского пола ($n=16$) выявлены разноплановые корреляции: чем выше уровень личностной тревожности ($p<0,05$), тем более ярко выражены компульсивные симптомы в виде навязчивых действий, которые они вынуждены выполнять ($p<0,05$), и толерантность ($p<0,05$). Внутриличностные проблемы тесно связаны с проблемами со здоровьем ($p<0,05$) и проблемой управления временем ($p<0,05$). Кроме того, было выявлено, что чем меньше проблем с управлением временем, тем ниже потребность быть защищённым от опасностей во враждебном мире ($p<0,05$).

У девушек в юношеском возрасте ($n=18$) обнаружены следующие кор-

реляционные связи между показателями психологических особенностей личности: чем выше личностная тревожность, тем более выражены компульсивные симптомы ($p<0,05$). При интернет-зависимости выраженные показатели внутриличностных проблем связаны со здоровьем ($p<0,01$). Интересно, что при высоком уровне реактивной тревожности компульсивные симптомы менее выражены ($p<0,05$). Обнаружена положительная корреляционная связь между потребностью в защите от непредвиденных обстоятельств: войны, общественных беспорядков и отменой интернет-зависимости ($p<0,05$), что показывает высокую потребность в безопасности. При интернет-зависимости у девушек в юношеском возрасте выявлена обратно-пропорциональная связь между выраженной потребностью быть любимой ($p<0,05$) и наличием толерантности ($p<0,05$), а также проблемой управления временем ($p<0,05$).

Проведённое исследование выявило, что у подростков мужского пола ($n=51$) и юношей мужского пола ($n=16$) меньше проблем с управлением временем по сравнению с подростками и девушками женского пола, но при высокой личностной тревожности у первой группы повышается склонность к интернет-зависимости.

Развитие интернет-зависимости у подростков и юношей ведёт к усилению тревожности, нейротизма при актуализации потребности в безопасности, что требует разработки современных психолого-педагогических технологий профилактики интернет-рисков.

Проведённое исследование связи интернет-зависимости с информа-

ционно-саногенной безопасностью личности позволяет выделить некоторые приоритетные направления профилактической деятельности для развития устойчивости подростков и юношей к интернет-рискам. Важным превентивным направлением является психологическое просвещение педагогов, родителей и общественности по проблемам наличия в информационном контенте интернет-ресурса агрессивной и антиобщественной информации, т. к. характер угроз может нанести невосполнимый вред личности подростка и юноши.

Реализация психолого-педагогических программ по развитию устойчивости к интернет-угрозам должна носить целенаправленный характер и проводиться как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Социально-психологические тренинги по обучению подростков и юношей противостоянию имеющихся интернет-угроз при активном групповом воздействии сформируют необходимые социальные навыки и вовлекут молодёжь в активную практическую общественно-значимую деятельность.

Профилактика интернет-зависимости у подростков и юношей предполагает разъяснительную работу о представленной в интернет-сети информации. Незнание возможных последствий от включённости в деструктивные интернет-сообщества может иметь не только психологические, но и юридические последствия.

Избегание интернет-угроз связано с формированием асертивного поведения и развитием способности брать на себя ответственность при сознательном выборе социальных ориентиров при анализе событий и поступков

людей. Необходимо развивать критичность мышления, умение воспринимать информацию с разных позиций, что даст возможность предвидеть последствия негативного поведения.

Развитие эмпатии у подростков и юношей, анализ мотивов их поступков с учётом собственных интересов и возможностей ведёт к устойчивости позитивных характерологических черт личности. Восприятие действительности через самоанализ поведения и чувство социальной уверенности даёт возможность подросткам и юношам влиять на собственную жизнедеятельность. Важно осуществлять просветительскую деятельность всех участников образовательного процесса, обучая их способам противодействия распространению негативной информации [11].

Выводы

Безопасность информационно-саногенной среды для подростков и юношей связана с нормированием времени, проведённом в виртуальном пространстве, с поиском интересного общественно-значимого контента, направленного на развитие познавательной сферы и коммуникативных способностей, а также с поиском единомышленников. В условиях активного участия в информационном пространстве подростки демонстрируют умеренный уровень реактивной и личностной тревожности, а юноши проявляют выраженную тревожность, чаще испытывают стресс, нервозность, озабоченность и беспокойство.

Заключение

Эмоциональная нестабильность, характерная для подростков и юно-

шей, выражается в повышенной тревожности и агрессии, конфликтности, виртуальной девиантной активности в поиске пути самореализации. Удовлетворение потребности в признании и недостаточно сформированные навыки противостояния чужому давлению, диффузная система ценностей, пробелы в правовых знаниях и невысокий уровень рефлексии у подростка приводит его к использованию негативного контента интернета, что создаёт интернет-зависимость.

При несоблюдении условий безопасности интернет-среды и наличии интернет-угроз у подростков и юношей наблюдаются выраженные

депрессивные состояния, уход от реального общения в виртуальное, социальная дезадаптация и неадекватность самооценки.

Информационно-саногенная безопасность молодого поколения связана с организацией целенаправленной комплексной профилактической работы в образовательной организации, заключающейся в своевременном актуальном информировании негативных последствий неумелого противостояния интернет-угрозам с выработкой копинг-стратегий и саногенного мышления всех участников образовательной среды.

Статья поступила в редакцию 17.05.2022

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова Е. Г., Ефимова О. И., Калинина Н. В. Организация Всероссийского педагогического совета «Профилактика интернет-рисков и угроз жизни детей и подростков» // Образование личности. 2017. № 2. С. 12–27.
2. Богомолова М. А., Бузина Т. С. Интернет-зависимость: аспекты формирования и возможности психологической коррекции // Медицинская психология в России: [сайт]. 2018. Т. 10. №2 (49). URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 03.04.2022).
3. Войкунский А. Е. Информационная безопасность: психологические аспекты // Национальный психологический журнал. 2010. № 1 (3). С. 48–53.
4. Воробьева К. А. Профилактика агрессивного и девиантного поведения подростков в образовательных учреждениях // Воспитание школьников. 2013. № 4. С. 45–49.
5. Зинченко Ю. П. Методологические основы психологии безопасности // Национальный психологический журнал. 2011. № 2 (6). С. 11–14.
6. Карпова Г. Г., Трухачева М. А. Ребёнок в информационном обществе: формирование политики в области информационной безопасности детей и молодёжи // Власть. 2016. № 9. С. 88–93.
7. Лунев А. Н., Пугачева Н. Б., Стуколова Л. З. Информационно-психологическая безопасность личности: сущностная характеристика // Современные проблемы науки и образования: [сайт]. 2014. № 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11882> (дата обращения: 08.06.2022).
8. Малюк А. А., Полянская О. Ю. Зарубежный опыт формирования в обществе культуры информационной безопасности // Безопасность информационных технологий. 2016. №4. С. 25–37.
9. Малыгин В. Л., Хомерики Н. С., Антоненко А. А. Индивидуально-психологические свойства подростков как факторы риска формирования интернет-зависимого поведения // Медицинская психология в России: [сайт]. 2015. № 7 (30). URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 11.04.2022).

10. Мишина М. М., Воробьева К. А. Индивидуально-психологические особенности подростков с разными предпочтениями в компьютерных играх // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 4. С. 143–155.
11. Плешаков В. А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a. М.: Прометей, 2012. 212 с.
12. Соболева А. Н. Риски интернет-пространства для здоровья подростков: возрастной и гендерный анализ // Образование личности. 2016. № 1. С. 60–66.
13. Солдатова Г. В., Зотова Е. Ю., Чекалина А. И. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете. М.: Фонд развития «Интернет», 2011. 176 с.
14. Теперик Р. Ф. Особенности эмоциональной регуляции подростков, зависимых от ролевых компьютерных игр // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме. М.: Московский педагогический государственный университет, 2019. С. 177–182.
15. Трухачева М. А. Культура детства в контексте информационной безопасности: исторический аспект и современные реалии // Общество: философия, история, культура. 2016. № 11. С. 115–117.
16. Block J. J. Issues for DSM. Internet Addiction // American Journal of Psychiatry. 2008. Vol. 165. Iss. 3. P. 306–307.
17. Griffiths M. D. A «components» model of addiction within a biopsychosocial framework // Journal of Substance Use. 2005. Vol. 10. P. 191–197.
18. Widianto L., Griffiths M., Brunson V. A psychometric comparison of the Internet Addiction Test, the Internet-Related Problem Scale and self-diagnosis // Cyberpsychology, behavior and social networking. 2011. № 14 (3). P. 141–149.

REFERENCES

1. Artamonova E. G., Efimova O. I., Kalinina N. V. [Organization of the All-Russian Pedagogical Council “Prevention of Internet risks and threats to the life of children and adolescents”]. In: *Obrazovanie lichnosti* [Personal Education], 2017, no. 2, pp. 12–27.
2. Bogomolova M. A., Buzina T. S. [Internet addiction: aspects of formation and possibilities of psychological correction]. In: *Medicinskaya psihologiya v Rossii* [Medical psychology in Russia], 2018, vol. 10, no. 2 (49). Available at: <http://mprj.ru> (accessed: 03.04.2022).
3. Vojkunskij A. E. [Information security: psychological aspects]. In: *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 2010, no. 1 (3), pp. 48–53.
4. Vorob'eva K. A. [Prevention of aggressive and deviant behavior of adolescents in educational institutions]. In: *Vospitanie shkol'nikov* [Education of schoolchildren], 2013, no. 4, pp. 45–49.
5. Zinchenko Yu. P. [Methodological foundations of security psychology]. In: *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 2011, no. 2 (6), pp. 11–14.
6. Karpova G. G., Truhacheva M. A. [A child in the information society: the formation of a policy in the field of information security of children and youth]. In: *Vlast'*, 2016, no. 9, pp. 88–93.
7. Lunev A. N., Pugacheva N. B., Stukolova L. Z. [Information and psychological security of personality: essential characteristic]. In: *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2014, no. 1. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=11882> (accessed: 08.06.2022).
8. Malyuk A. A., Polyanskaya O. Yu. [Foreign experience in the formation of information security culture in society]. In: *Bezopasnost' informacionnyh tekhnologij* [Security of information technologies], 2016, no. 4, pp. 25–37.

9. Malygin V. L., Homeriki N. S., Antonenko A. A. [Individual psychological properties of adolescents as risk factors for the formation of Internet-addicted behavior]. In: *Medicinskaya psihologiya v Rossii* [Medical psychology in Russia], 2015, no. 7 (30). Available at: <http://mprj.ru> (accessed: 11.04.2022).
10. Mishina M. M., Vorob'eva K. A. [Individual psychological characteristics of adolescents with different preferences in computer games]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psihologicheskie nauki*, 2021, no. 4, pp. 143–155.
11. Pleshakov V. A. *Kibersocializatsiya cheloveka: ot Homo Sapiens'a do Homo Cyberus'a* [Human cybersocialization: from Homo Sapiens to Homo Cyberus]. Moscow, Prometej Publ., 2012. 212 p.
12. Soboleva A. N. [Risks of the Internet space for the health of adolescents: age and gender analysis]. In: *Obrazovanie lichnosti*, 2016, no. 1, pp. 60–66.
13. Soldatova G. V., Zotova E. Yu., Chekalina A. I. *Pojmannye odnoj set'yu: social'no-psihologicheskoe issledovanie predstavlenij detej i vzroslykh ob internete* [Caught by the same network: a socio-psychological study of the ideas of children and adults about the Internet]. Moscow, Fond razvitiya "Internet" Publ., 2011. 176 p.
14. Teperik R. F. [Peculiarities of emotional regulation of adolescents dependent on role-playing computer games]. In: *Cifrovoe obshchestvo v kul'turno-istoricheskoy paradigme* [Digital Society in the Cultural-Historical Paradigm]. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2019, pp. 177–182.
15. Truhacheva M. A. [Childhood culture in the context of information security: historical aspect and modern realities]. In: *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura* [Society: philosophy, history, culture], 2016, no. 11, pp. 115–117.
16. Block J. J. Issues for DSM. Internet Addiction. In: *American Journal of Psychiatry*, 2008, vol. 165, iss. 3, pp. 306–307.
17. Griffiths M. D. A «components» model of addiction within a biopsychosocial framework. In: *Journal of Substance Use*, 2005, vol. 10, pp. 191–197.
18. Widyanto L., Griffiths M., Brunson V. A psychometric comparison of the Internet Addiction Test, the Internet-Related Problem Scale and self-diagnosis. In: *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 2011, no. 14 (3), pp. 141–149.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Мишина Марина Михайловна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики образования Института психологии им. Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета;
e-mail: mishinamm@yandex.ru; ORCID: 0000-0001-9348-7804-id

Воробьева Ксения Андреевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности Института психологии им. Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета;
e-mail: kseniaprimary@mail.ru; ORCID 0000-0002-9244-9336

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Marina M. Mishina – Dr. Sci. (Psychological Sciences), Prof. of the Department of Psychology and Pedagogy of Education, Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities;
e-mail: mishinamm@yandex.ru; ORCID: 0000-0001-9348-7804-id

Ksenia A. Vorobyeva – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Personality Psychology, Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities; e-mail: kseniaprivavera@mail.ru; ORCID 0000-0002-9244-9336

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Мишина М. М., Воробьева К. А. Взаимосвязь информационного контента и особенностей личности в подростковом и юношеском возрасте // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 3. С. 99–108. DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-99-108

FOR CITATION

Mishina M. M., Vorobyeva K. A. The relationship of information content and personality traits in adolescence and teen-age. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2022, no. 3, pp. 99–108. DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-99-108

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПОЛИТИЧЕСКАЯ И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.99

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-109-119

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ КУРСАНТАМИ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

Басина Т. А.

*Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний
160002, Вологодская обл., г. Вологда, ул. Щетинина, д. 2, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Изучение особенностей переживания субъективного психологического благополучия курсантами с разным уровнем эмоциональной устойчивости для их учёта при осуществлении профессионального отбора на службу.

Процедура и методы. В исследовании приняли участие 74 курсанта 1–2 курсов Вологодского института права и экономики России. Для изучения проблемы исследования использовались пятифакторный опросник личности в адаптации А. Б. Хромова («Большая пятёрка») и опросник психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко.

Результаты. Получены данные о преобладании среднего уровня эмоциональной устойчивости у курсантов, при этом почти половина из них имеет низкий уровень и является эмоционально неустойчивой. Установлены различия в особенностях переживания психологического благополучия у курсантов с разным уровнем эмоциональной устойчивости: низкая эмоциональная устойчивость сочетается с низким уровнем субъективного благополучия и негативным восприятием себя и окружающей действительности.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в изучение проблемы психологического благополучия и его детерминант.

Ключевые слова: психологическое благополучие, курсанты ведомственного вуза, эмоциональная устойчивость, личностный рост, самопринятие, цели в жизни, автономия

FEATURES OF EXPERIENCING PSYCHOLOGICAL WELL-BEING BY CADETS OF A DEPARTMENTAL UNIVERSITY WITH DIFFERENT LEVELS OF EMOTIONAL STABILITY

T. Basina

*Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service
ul. Shchetinina, 2, Vologda 160002, Vologda region, Russian Federation*

Abstract

Aim. The study of the peculiarities of experiencing subjective psychological well-being by cadets with different levels of emotional stability for their consideration in the implementation of professional selection for service.

Methodology. 74 cadets of 1–2 courses of Vologda Institute of Law and Economics of Russia took part in the study. To study the problem of the research, the five-factor personality questionnaire in the adaptation of A.B. Khromov ("Big Five") and the questionnaire of psychological well-being of K. Riff in the adaptation of T.D. Shevelenkova and P.P. Fesenko were used.

Results. Data on the predominance of the average level of emotional stability among cadets were obtained, while almost half of them have a low level and are emotionally unstable. Differences in the features of experiencing the psychological well-being of cadets with different levels of emotional stability were established. Low emotional stability is combined with a low level of subjective well-being and a negative perception of oneself and the surrounding reality.

Research implications. The results of the study contribute to the study of the problem of psychological well-being and its determinants.

Keywords: psychological well-being, cadets of a departmental university, emotional stability, personal growth, self-acceptance, goals in life, autonomy

Введение

В современном мире в условиях возрастающей экономической и социальной нестабильности наблюдается рост депрессии и агрессивности среди всех слоёв населения. Особенно данная тенденция характерна для подрастающего поколения, которое ещё не умеет эффективно справляться с трудностями, не имеет развитых психологических защит и копинг-стратегий, сформированных навыков самоконтроля и эффективных способов саморегуляции. Эмоциональная устойчивость как свойство личности, оформляющееся в юношеском возрасте, помогает эффективнее справляться и адаптироваться в современном быстроменяющемся мире [5; 11].

Эмоциональная устойчивость предполагает отчётливое доминирование положительных эмоций в поведении человека, способствует позитивной оценке происходящих событий, успешному осуществлению сложной и ответственной деятельности. В связи с этим можно предположить, что эмоционально устойчивые люди будут иметь более высокий уровень субъективного благополучия.

Курсанты как будущие сотрудники уголовно-исполнительной системы поступают на обучение в ведомственный вуз, имея определённый уровень эмоциональной устойчивости. Их будущая профессия предполагает работу с оружием, со сложным контингентом осуждённых, часто проходящую

в напряжённой, эмоциогенной обстановке. В этой связи очень важно осуществлять квалифицированный психологический отбор курсантов, чтобы предотвратить потенциальный риск возникновения чрезвычайных ситуаций и происшествий на службе или в процессе обучения. Чтобы успешнее справляться со служебными и учебными задачами, желательно иметь высокий уровень субъективного благополучия, ясно осознавать поставленные цели, иметь ресурсы и условия для их достижения, успешную реализацию деятельности и поведения. Выявление соотношения эмоциональной устойчивости и особенностей субъективного психологического благополучия поможет в осуществлении профессионального отбора курсантов в ведомственные учебные заведения.

Нам близко определение эмоциональной устойчивости, которое дали Н. В. Уварина и А. В. Савченков. Авторы пишут: «... эмоциональная устойчивость – это личностное качество ... позволяющее [субъекту] избежать эмоционального истощения, успешно адаптироваться к эмоционально напряжённым ситуациям. Эмоционально устойчивая личность способна управлять эмоциональным состоянием других людей, предотвращает конфликты, бережно расходует свои психические ресурсы» [10, с. 37]. Изучением такой личности занимались М. И. Дяченко, В. А. Пономаренко, К. Е. Изард, О. А. Черникова, Я. Рейковский, А. Е. Ольшанникова и другие. Юноши и девушки как будущие специалисты в разных отраслях деятельности должны быть эмоционально устойчивыми, чтобы выполнять все требования к их

эмоциональным ресурсам и быть конкурентоспособными. В юношеском возрасте завершается процесс формирования самосознания и эмоциональной устойчивости, поэтому важно учить юношей и девушек повышать свой уровень саморегуляции и выявлять и приводить в норму отклонения, касающиеся эмоциональной неустойчивости [4, с. 115].

Понятие психологического благополучия ввёл американский психолог Н. Бредберн. Он определил данный феномен как баланс между двумя комплексами эмоций, накапливаемых в течение жизни – позитивным и негативным [8, с. 23]. Проблемы психологического благополучия изучались такими исследователями, как Н. К. Бахарева, А. В. Воронина, Е. Е. Бочарова, О. А. Елисеева, Р. М. Шамионов и другими. Среди зарубежных психологов огромный вклад в изучение психологического благополучия внесли М. Аргайл, М. Селигман, Э. Динер, Г. Оллпорт, Б. Крамер и другие. Отметим, что по сравнению с зарубежными публикациями, в отечественной психологии это направление относится к числу малоизученных.

В настоящее время не существует единого определения психологического благополучия, как и однозначных его критериев. Термин «психологическое благополучие» зачастую отождествляется со сходными понятиями, такими как «психологическое здоровье», «эмоциональное благополучие», «эмоциональное самочувствие» и др. [9, с. 89]. Психологическое благополучие представляет собой целостное переживание, отражающее успешность функционирования индивида в социальной среде [2, с. 32]. Опираясь на исследова-

ния Н. Бредберна, в качестве базовых составляющих психологического благополучия человека К. Рифф выделила шесть компонентов: позитивные отношения с другими, управление средой, автономия, самопринятие, наличие целей, придающих жизни направленность и смысл, личностный рост как чувство непрекращающегося развития и самореализации [12, р. 1070].

На ощущение психологического благополучия влияют как внутренние факторы (состояние здоровья, общее самочувствие, настроение, личностные особенности), так и внешние (наличие близких и любимых друзей, благополучие семьи, хорошая работа, материальный достаток и др.) [1; 3; 6; 7; 9]. Таким образом, психологическое благополучие более устойчиво при гармонии личности и зависит от наличия ясных целей, успешности реализации планов деятельности, наличия ресурсов и условий для достижения целей.

Эмпирическое исследование

Для изучения особенностей переживания психологического благополучия курсантами с разным уровнем эмоциональной устойчивости было проведено исследование на базе ВПИЭ ФСИН России. В исследовании приняли участие 74 курсанта 1–2 курсов (26 юношей и 48 девушек) в возрасте 18–21 года. Для достижения целей исследования использовались следующие методики: пятифакторный опросник личности в адаптации А. Б. Хромова («Большая пятёрка») и опросник психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко. В обработке результатов методики «Большая пятёрка» участвовала только одна шкала в со-

ответствии с целью исследования. Результаты, полученные по фактору «эмоциональная устойчивость – неустойчивость» методики «Большая пятёрка», представлены в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

Распределение эмоциональной устойчивости в группе / Distribution of emotional stability in the group (%)

№	Уровень	Количество курсантов
1	низкий	46
2	средний	19
3	высокий	35

Источник: данные автора.

Подсчёт среднего значения эмоциональной устойчивости в группе показал, что курсантам свойственен её средний уровень. При этом анализ распределения из таблицы 1 показывает, что для исследуемой группы довольно характерен низкий уровень эмоциональной устойчивости. Он встречается почти у половины опрошенных курсантов (46%). Такие люди не способны контролировать свои эмоции и импульсы, обидчивы и не уверены в себе, вспыльчивы и тревожны.

Треть опрошенных курсантов (35%), наоборот, имеет высокий уровень эмоциональной устойчивости, т. е. они самодостаточны, уверены в себе, спокойны, уравновешенны и хладнокровны. Средний уровень характерен для 19% опрошенных, их эмоциональное состояние зависит от ситуаций и жизненных обстоятельств.

Дадим характеристику уровню психологического благополучия и его компонентам в группе опрошенных. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 / Table 2

Выраженность компонентов психологического благополучия в группе / The severity of the components of psychological well-being in the group (%)

№	шкала	Позитивные отношения	Автономия	Управление средой	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие	Баланс аффекта	Осмысленность жизни	Человек как открытая система	Психологическое благополучие
	уровень										
1	Высокий	0	17	0	8	0	12	42	0	0	0
2	Средний	67	50	54	67	58	67	50	58	42	67
3	Низкий	33	33	46	25	42	21	8	42	58	33
4	Средние значения (в стенах)	4,3	5,2	3,8	5,1	4	5,3	7,1	4	3	4,7

Источник: данные автора.

Анализ данных таблицы 2 показывает, что среди опрошенных отсутствуют курсанты с высоким уровнем психологического благополучия. Преобладает средний уровень (67%). Низкий уровень психологического благополучия свойственен трети опрошенным (33%).

Рассматривая отдельные компоненты психологического благополучия в группе, мы отмечаем, что высокий уровень представлен балансом аффекта, высокой автономией, самопринятием и личностным ростом. Почти половина опрошенных курсантов отличаются высоким балансом аффекта, что свидетельствует об их негативной самооценке, неудовлетворённости обстоятельствами собственной жизни, ощущениях беспомощности и бессилия.

При этом 12,5% опрошенных, наоборот, продемонстрировали высокое самопринятие, позитивное отношение к себе. 17% курсантов имеют высокую автономию, что характеризует их как самостоятельных, независимых, способных противостоять давлению большинства. 8% курсантов продемонстри-

ровали высокий уровень личностного роста, открыты новому опыту и склонны к самореализации.

По остальным шкалам методики наблюдается средний уровень представленности, кроме шкалы «Человек как открытая система», где чаще встречается низкий уровень, т. е. большая часть опрошенных (58%) отличается неспособностью интегрировать отдельные аспекты своего жизненного опыта и иметь целостный взгляд на жизнь. Можно также отметить, что почти половина курсантов продемонстрировала низкий уровень возможностей управлять средой (46%), осмысленности жизни (42%) и отсутствие целей в жизни (42%),

Анализ средних значений в выборке показывает, что у опрошенных на низкой уровне сформирована реалистичность восприятия, близко к низкому уровню находится оценка возможности управлять средой, а выше всего выражена неудовлетворённость обстоятельствами собственной жизни и неверие в собственные силы, однако она не превышает среднего уровня.

Полученные результаты могут быть объяснены особенностями обучения в ведомственном учреждении, где предусматривается жёсткая регламентация жизни, быта и деятельности курсантов, особенно младших курсов (проживание в казарме, раннее прибытие в институт, несение службы в наряде и др.), что лишает их возможности самостоятельного выбора, ограничивает самостоятельность и формирует убеждение, что всё решено за них, и им лишь нужно выполнять приказы вышестоящего руководства.

Рассмотрим более подробно особенности переживания психологического благополучия у курсантов с разным уровнем эмоциональной устойчивости. Представим результаты методики К. Рифф для группы курсантов с низкой эмоциональной устойчивостью (ЭГ 1) в таблице 3.

Согласно данным таблицы 3, в группе эмоционально неустойчивых курсантов преобладает низкий уровень психологического благополучия. При этом в данной группе выражен высокий баланс аффекта, низкая способность

управлять средой и осмысленность жизни, фрагментарное, нереалистичное восприятие различных аспектов жизни. Для них характерно малое количество целей в жизни и отсутствие перспектив, определяющих смысл жизни. Такие курсанты склонны зависеть от мнений и оценок окружающих, при принятии важных решений они полагаются на мнение других, испытывают сложности в организации повседневной деятельности, чувствуют себя неспособными улучшить складывающиеся обстоятельства. При этом чуть больше половины курсантов неплохо себя знают и соответственно относятся к себе, чуть меньше половины имеет среднее число доверительных отношений с окружающими, может проявлять теплоту и заботиться о других.

Дадим характеристику переживанию эмоционального благополучия для группы курсантов со средней эмоциональной устойчивостью (ЭГ 2) (табл. 4).

Согласно данным таблицы 4, в группе средне эмоционально устойчивых курсантов преобладает средний уро-

Таблица 3 / Table 3

Выраженность компонентов психологического благополучия в ЭГ1 / The severity of the components of psychological well-being in EG 1 (%)

№	шкала уровень	Позитивные отношения	Автономия	Управление средой	Личностный рост	Цели в жизни	Самоприятие	Баланс аффекта	Осмысленность жизни	Человек как открытая система	Психологическое благополучие
1	Высокий	0	0	0	0	0	0	83	0	0	0
2	Средний	42	37	17	46	25	54	17	17	8	29
3	Низкий	58	63	83	54	75	46	0	83	92	71
4	Среднее значение (в стенах)	3	2,8	2,5	3	2,4	4,8	8,6	2,4	2,2	2

Источник: данные автора.

Таблица 4 / Table 4

Выраженность компонентов психологического благополучия в ЭГ2 / The severity of the components of psychological well-being in EG 2 (в %).

№	уровень	Позитивные отношения	Автономия	Управление средой	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие	Баланс аффекта	Осмысленность жизни	Человек как открытая система	Психологическое благополучие
1	Высокий	0	10	0	10	0	10	20	0	0	0
2	Средний	70	70	60	90	60	90	80	80	30	100
3	Низкий	30	20	40	0	40	0	0	20	70	0
4	Среднее значение (в стенах)	5	5,5	5,5	7	5	7,5	6,5	5	4,5	5,5

Источник: данные автора.

вень психологического благополучия в целом и всех его компонентов в частности. Исключением является низкий уровень интеграции отдельных аспектов своего жизненного опыта и недостаточно реалистичное восприятие различных аспектов жизни, свойственное двум третям опрошенных ЭГ2 (70%). Также можно отметить наличие в опрошенной группе 10 % испытуемых с высоким уровнем автономии, личностного роста и самопринятия, т. е. курсанты со средней эмоциональной устойчивостью в основном об-

ладают средним уровнем автономии, личностным ростом, самопринятием и осмысленностью жизни. Они склонны иметь достаточно удовлетворительные отношения с окружающими, иногда заботятся о благополучии других и способны идти на взаимные уступки, имеют некоторое количество целей в жизни и способны их достичь.

Представим результаты диагностики переживания эмоционального благополучия для группы курсантов с высокой эмоциональной устойчивостью (ЭГ3) в таблице 5.

Таблица 5 / Table 5

Выраженность компонентов психологического благополучия в ЭГ3 / The severity of the components of psychological well-being in EG 3 (%).

№	уровень	Позитивные отношения	Автономия	Управление средой	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие	Баланс аффекта	Осмысленность жизни	Человек как открытая система	Психологическое благополучие
1	Высокий	0	44	0	17	0	28	0	0	0	0
2	Средний	100	56	100	83	100	72	78	100	94	100
3	Низкий	0	0	0	0	0	0	22	0	6	0
4	Среднее значение (в стенах)	6,5	7,5	6	7,2	7	7,4	4,5	6,7	7,1	6,8

Источник: данные автора.

Согласно данным таблицы 5, эмоционально устойчивые курсанты также, как и курсанты со средней эмоциональной устойчивостью, имеют средний уровень психологического благополучия. Однако выраженность его компонентов выше, чем в ЭГ 2. Почти половина курсантов данной группы (44%) имеет высокий уровень автономии, т. е. является самостоятельной и независимой. Треть курсантов отличается высоким уровнем самопринятия, и 17% склонны к высокому личностному росту. Среди эмоционально устойчивых курсантов практически не встречается низкий уровень компонентов психологического благополучия, за исключением реалистичности восприятия жизненного опыта, который продемонстрировали 6% курсантов.

Для установления значимых различий в переживании субъективного благополучия курсантов с разным уровнем эмоциональной устойчивости нами был использован расчёт критерия Манна-Уитни (табл. 6).

Анализ данных таблицы 6 показывает, что имеются значимые различия по многим компонентам психологического благополучия курсантов с разным

уровнем эмоциональной устойчивости. Больше всего различий выявлено в особенностях переживания благополучия курсантами с низкой и высокой эмоциональной устойчивостью. Их психологическое благополучие отличается по всем параметрам, за исключением управления окружением. Уровень психологического благополучия курсантов с высокой эмоциональной устойчивостью значимо выше, чем у эмоционально неустойчивых курсантов.

Следовательно, эмоционально устойчивые курсанты отличаются более позитивными отношениями с окружающими, они открыты для близких отношений, более самостоятельны и независимы, открыты новому опыту, имеют цели в жизни, достаточно позитивно относятся к себе, имеют более реалистичный взгляд на жизнь.

Значимые различия выявлены по семи параметрам психологического благополучия курсантов с низкой и средней эмоциональной устойчивостью, за исключением возможности управлять средой, наличием целей в жизни и реалистичностью восприятия действительности.

Таблица 6 / Table 6

Эмпирические значения критерия Манна-Уитни / Empirical values of the Mann-Whitney criterion

№	шкалы группы	Позитивные отношения	Авто- номия	Управ- ление средой	Лич- ност- ный рост	Цели в жизни	Само- при- нятие	Баланс аффек- та	Ос- мыс- лен- ность жизни	Чело- век как откры- тая си- стема	Психо- логи- ческое благопо- лучие
1	ЭГ1-ЭГ2	73,4*	54,4**	78	53,3**	93,3	52,1**	35,3**	45,1**	78,1	49,3**
2	ЭГ2-ЭГ3	54,4	39,9**	50,9*	59,8	34,9**	99	52*	67,7	34,6**	109,2
3	ЭГ1-ЭГ3	75,5**	99**	151,1	79,1**	103**	94,4**	58,8**	101**	76,7**	85,4**

** уровень значимости $p < 0,01$, * уровень значимости $p < 0,05$

Источник: данные автора.

Курсанты со средним уровнем эмоционального благополучия отличаются более высокой автономией, имеют средний уровень управления средой, имеют более чёткие цели в жизни и позитивное самопринятие по сравнению с эмоционально неустойчивыми курсантами. При этом они менее реалистично воспринимают окружающую действительность, менее автономны и склонны управлять средой по сравнению с эмоционально устойчивыми курсантами.

Курсанты с низкой эмоциональной устойчивостью имеют негативное самопринятие, не испытывают интереса жизни, зависят от мнений и оценок окружающих, конформны, безынициативны, не верят в собственные силы, испытывают сложность в налаживании и поддержании контактов с другими людьми, в целом имеют низкий уровень психологического благополучия.

Заключение

Проведённое исследование позволило описать особенности переживания психологического благополучия курсантами с разным уровнем эмоциональной устойчивости. Было выявлено, что почти половина опрошенных курсантов, участвовавших в исследовании, имеет низкий уровень эмоциональной устойчивости, что проявляется в повышенной тревожности, импульсивности и несдержанности. Они обидчивы и плохо работают в

стрессовых ситуациях, которыми избивает их будущая служба в УИС.

Кроме того, были установлены значимые различия по большинству компонентов благополучия в зависимости от эмоциональной устойчивости обучающихся. Высокая эмоциональная устойчивость курсантов сочетается с переживанием ими ощущения психологического благополучия. Эмоциональная неустойчивость сочетается с низким психологическим благополучием, негативным самовосприятием, отсутствием самостоятельного мнения, ведомостью, что создаёт неблагоприятный прогноз для их будущей профессиональной деятельности.

Полученные результаты показывают, что важно формировать эмоциональную устойчивость с детства и учитывать её уровень при осуществлении профессионального отбора в ведомственные учреждения. В рамках психологического сопровождения важно обучать курсантов приёмам самообладания, способам эффективной саморегуляции, корректировать уровень тревожности, формировать адекватные копинг-стратегии. Эмоциональная устойчивость в дальнейшем будет способствовать более успешной адаптации к сложной и напряжённой обстановке, поможет положительно воспринимать события жизни, поможет ставить адекватные цели и уметь их достигать, быть в гармонии с самой собой.

Статья поступила в редакцию 01.07.2022

ЛИТЕРАТУРА

1. Биктагирова А. Р. Индикаторы профессионального благополучия госслужащих // *European Social Science Journal*. 2016. № 8. С. 225–231.
2. Бессонова Ю. В. О структуре психологического благополучия // *Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сборник ста-*

- тей / под. ред. Ю. В. Братчиковой. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2013. С. 30–35.
3. Дубровина И. В. Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития // Вестник практической психологии образования. 2020. Т. 17. № 3. С. 9–21. DOI: 10.17759/bppe.2020170301
 4. Капустина К. О., Азлецкая Е. Н. Эмоциональная устойчивость личности в юношеском возрасте // Педагогика: история, перспективы. 2020. Т. 3. № 5. С. 113–119. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-113-119
 5. Капустина К. О. Динамика эмоциональной устойчивости студентов-психологов на протяжении периода адаптации // Педагогика: история, перспективы. 2021. Т. 4. № 3. С. 124–138. DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-124-138
 6. Карапетян Л. В. Предикторы эмоционально-личностного благополучия. Часть 1: интернальные позитивные предикторы // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2018. № 2. С. 65–73.
 7. Кислицына О. А. Измерение качества жизни и благополучия: международный опыт. М.: Институт экономики РАН, 2016. 62 с.
 8. Орлова Д. Г. Психологическое благополучие в структуре индивидуальности: интегративный подход. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. 57 с.
 9. Скорынин А. А. К вопросу о структуре психологического благополучия // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 2. С. 87–93. DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10210
 10. Уварина Н. В., Савченков А. В. Эмоциональная устойчивость как важнейший компонент профессиональной устойчивости педагога // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. № 2. С. 36–46. DOI: 10.14529/ped190204
 11. Широкоштанова А. О. Эмоциональная устойчивость как психологический феномен // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2016. № 4. С. 45–52.
 12. Ryff C. D., Singer B. The contours of positive human health // Psychological Inquiry. 1998. Vol. 9. P. 11–28.

REFERENCES

1. Biktagirova A. R. [Indicators of the life expectancy of civil servants]. In: *European Social Science Journal*, 2016, no. 8, pp. 225–231.
2. Bessonova Yu. V. [On special psychological costs]. In: Bratchikova Yu. V., ed. *Psichologicheskoe blagopoluchie lichnosti v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve* [Psychological well-being of the individual in various educational spaces]. Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2013, pp. 30–35.
3. Dubrovina I. V. [The phenomenon of “psychological well-being” in professional social development]. In: *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya* [Bulletin of Practical Psychology of Education], 2020, vol. 17, no. 3, pp. 9–21. DOI: 10.17759/bppe.2020170301
4. Kapustina K. O., Azleckaya E. N. [Emotional randomness of personality in adolescence]. In: *Pedagogika: istoriya, perspektivy* [Pedagogy: history, perspectives], 2020, vol. 3, no. 5, pp. 113–119. DOI: 10.17748/2686-9969-2020-3-5-113-119
5. Kapustina K. O. [Dynamics of emotional stability of students-psychologists during the period of adoption]. In: *Pedagogika: istoriya, perspektivy* [Pedagogy: history, perspectives], 2021, vol. 4, no. 3, pp. 124–138. DOI: 10.17748/2686-9969-2021-4-3-124-138

6. Karapetyan L. V. [Predictors of emotional and personal account. Part 1: internal positive predictors]. In: *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury* [Proceedings of the Ural Federal University. Series 1: Problems of education, science and culture], 2018, no. 2, pp. 65–73.
7. Kislicyna O. A. *Izmerenie kachestva zhizni i blagopoluchiya: mezhdunarodnyy opyt* [Measuring the quality of life and justice: international experience]. Moscow, Institute of Economics RAS Publ., 2016. 62 p.
8. Orlova D. G. *Psihologicheskoe blagopoluchie v strukture individual'nosti: integrativnyy podhod* [Psychological well-being in special individuality: an integrative approach]. Perm, Perm State Humanitarian and Pedagogical University Publ., 2017. 57 p.
9. Skorynin A. A. [On the issue of special psychological research]. In: *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya* [Humanitarian research. Pedagogy and psychology], 2020, no. 2, pp. 87–93. DOI: 10.24411/2712-827X-2020-10210
10. Uvarina N. V., Savchenkov A. V. [Emotional reason as a primary component of the teacher's professional stability]. In: *Vestnik Yuzhno-ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences], 2019, no. 2, pp. 36–46. DOI: 10.14529/ped190204
11. Shirokostupova A. O. [Emotional reaction as a psychological phenomenon]. In: *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical and critical reviews and modern research], 2016, no. 4, pp. 45–52.
12. Ryff C. D., Singer B. The contours of positive human health. In: *Psychological Inquiry*, 1998, vol. 9, pp. 11–28.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Басина Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей психологии Вологодского института права и экономики ФСИН России; e-mail: tat-basina25@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Tatyana A. Basina – Cand. Sci (Psychology), Senior Lecturer, Department of General Psychology, Vologda Institute of Law and Economics, Federal Penitentiary Service of Russia; e-mail: tat-basina25@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Басина Т. А. Особенности переживания психологического благополучия курсантами ведомственного вуза с разным уровнем эмоциональной устойчивости // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 3. С. 109–119.

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-109-119

FOR CITATION

Basina T. A. Features of experiencing psychological well-being by cadets of a departmental university with different levels of emotional stability. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2022, no. 3, pp. 109–119.

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-109-119

УДК: 316.6

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-120-132

УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ БРАКОМ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ЖЕНЩИН, ЗАКЛЮЧИВШИХ БРАК С ИНОСТРАНЦАМИ

Миронова О. И.¹, Руонала Л. А.²

¹ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
101000, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20, Российская Федерация

² Московский государственный областной университет
141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24,
Российская Федерация

Аннотация

Цель. Изучение влияния фактора удовлетворённости браком на успешность социально-психологической адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами.

Процедуры и методы. Исследование проводилось на базе социальных сетей при помощи Google-формы. Выборку составили 65 женщин, переехавших в новую страну в связи с заключением брака с иностранцами, из них 41 удовлетворены своим браком и 24 не удовлетворены. Применялись методики «Опросник межличностных отношений» под редакцией А. А. Рукавишникова, «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой, методика Роджерса-Даймонд «Тест-опросник социально-психологической адаптации» под редакцией А. К. Осницкого. Для анализа полученных данных были использованы описательная статистика и корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты исследования выявили различия в адаптации между группами женщин, удовлетворённых и неудовлетворённых своими отношениями. Было установлено, что эти различия можно оценивать с позиции межличностной коммуникации. Тип этнокультурной адаптации не связан с различиями в адаптации женщин, переехавших в новую страну в связи с браком.

Теоретическая и/или практическая значимость исследования заключается в уточнении представлений о факторах, влияющих на успешность социально-психологической адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами. Полученные данные могут быть использованы практическими психологами и сотрудниками социальных служб для оказания адекватной помощи и поддержки.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, удовлетворённость браком у женщин, этнокультурная идентичность, межличностное взаимодействие

SATISFACTION WITH MARRIAGE AS A FACTOR OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF WOMEN WHO MARRIED FOREIGNERS

O. Mironova¹, L. Ruonala²

¹ HSE University,

ul. Myasnitskaya, 20, Moscow 101000, Russian Federation

² Moscow Region State University,

ul. Very Voloshinoy 24, Mytichshi 141014, Moscow Region, Russian Federation

Abstract

Aim. To study the influence of the factor of satisfaction with marriage on the success of socio-psychological adaptation of women who married foreigners.

Methodology. The study was conducted based on social networks using a Google form. The sample consisted of 65 women who moved to a new country in connection with marriage with foreigners, of which 41 were satisfied with their marriage and 24 were not satisfied. The following methods were used: "Questionnaire of interpersonal relations" edited by A. Rukavishnikova, "Types of Ethnic Identity" by G. U. Soldatova and S. V. Ryzhova, Rogers-Diamond's "Test Questionnaire for Social and Psychological Adaptation" edited by A. K. Osnitsky. To analyze the obtained data, descriptive statistics and correlation analysis the Spearman correlation coefficient were used.

Results revealed differences in adaptation between groups of women who were satisfied and dissatisfied with their relationships. It was found that these differences can be assessed from the perspective of interpersonal communication. The type of ethno-cultural adaptation is not associated with differences in the adaptation of women who moved to a new country due to marriage.

Research implications. Lie in clarifying the ideas about the factors influencing the success of the socio-psychological adaptation of women who married foreigners. The data obtained can be used by practical psychologists and social workers to provide adequate assistance and support.

Keywords: socio-psychological adaptation, women's marital satisfaction, adaptation of migrants, ethno-cultural identity, interpersonal interaction

Введение

Вопрос изучения адаптации мигрантов не теряет своей актуальности. Разработкой этого вопроса занимаются отечественные и зарубежные учёные на протяжении последних 100 лет. Основными направлениями в подходах к описанию процесса социально-психологической адаптации мигранта к новой среде считаются теории ассимиляции и аккультурации [4; 13]. Первые из теорий предполагают, что для успешной адаптации мигрант теряет связь с идентичностью страны

исхода и формирует новую идентичность, связанную с новым, доминантным обществом [12]. Вторые рассматривают адаптацию как двусторонне направленный динамический процесс, в рамках которого идентичность обогащается в результате культурного обмена [6].

Однако возникает вопрос: «Насколько имеющиеся модели помогают понять процесс адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами?». Изучение исследований на эту тему позволило обнаружить, что в фо-

кусе внимания учёных чаще всего оказываются следующие темы:

- женская трудовая миграция, включающая вовлечение в криминальные формы эксплуатации [9; 10; 11];
- вопросы здоровья, в том числе психического [8; 16; 17],
- особенности репродуктивного выбора и фертильности у мигранток [5; 14; 15].

Специфические сложности адаптации женщин, переехавших в новую страну в связи с браком, остаются вне поля внимания исследователей. Становится затруднительным делать выводы о содержании, механизмах и условиях успешной социально-психологической адаптации этой группы мигрантов.

Однако, предполагаем, что важным фактором может выступать удовлетворённость браком, поскольку этот параметр связан с причиной переезда.

Особенности изучения социально-психологической адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами

Одним из ведущих исследователей понятия аккультурации как показателя самоопределения стал канадский психолог Дж. Берри. Он рассматривал этот процесс как на культурном (межгрупповом) уровне, так и на психологическом уровне (уровне индивида), а результатом его исследования стал анализ формирования этнической идентичности [6; 7].

По мнению Т. Г. Стефаненко, этническая идентичность может быть рассмотрена не только как этническая принадлежность, но и как переживания, возникающие внутри взаимодействия «Я» индивида и окружающей

этнической среды через осознание принадлежности и отдельности [3]. У мигрантов возникает особая ситуация нарастающего разрыва с родной страной, при этом ощущение принадлежности к новой стране проживания остаётся неполноценным.

Этническую идентичность, с точки зрения Г. У. Солдатовой, следует рассматривать как компонент множественной идентичности, которая относится к структуре группового самосознания. Этническая идентичность также является социальным и психологическим результатом эмоционально-когнитивных и ценностных процессов [2].

Наилучшим результатом при адаптации к новому обществу, по мнению Дж. Берри, выступает бикультурализм, при котором сохраняется этническая принадлежность к родной культуре, но происходит обогащение культурой принимающего общества. Соответственно, перед мигрантом стоят две задачи: сохранение своей культурной идентичности и участие в межкультурной коммуникации [7]. Результатом процесса адаптации в таком случае выступает бикультуральная идентичность, возникающая в результате межкультурной коммуникации.

Бикультуральная идентичность формируется в процессе общения мигранта с представителями принимающего общества. Следует отметить, что у женщин, переехавших к супругам-иностранцам, межкультурная коммуникация выступает одной из ведущих. Логично предположить, что на качество общения будет влиять удовлетворённость или неудовлетворённость браком.

По мнению Н. А. Ананьевой, межличностный контакт содержит внутренний интенциональный мир, имеющий направленность на значимого другого и конструирующего программу замыслов и действий, связанных с приближением к этому другому [1]. Активное разворачивание данной программы в ситуации межкультурной коммуникации может быть затруднено. Следствием таких затруднений могут выступать сложности с адаптацией, из-за которых бикультуральная идентичность не может быть сформирована.

Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, изучив современные западных теории межкультурной коммуникации, приходят к выводу о существовании пяти групп теорий, фокусом которых выступают: 1) идентичность; 2) адаптация (главная роль отводится особенностям личности); 3) результат взаимодействия (главная роль отводится интенсивности межкультурных контактов); 4) процесс развития межкультурной компетентности, где собственную культуру предлагается рассматривать в контексте других культур и 5) интегральные теории, где рассматривается как социальный контекст, так и результаты достижений в процессе коммуникации [2].

Чтобы понять, как адаптируется изучаемая нами группа в принимающем обществе, считаем важным рассмотреть такие характеристики как идентичность, межличностное общение, а также удовлетворённость браком как фактор, связанный с мотивацией переезда.

Таким образом, гипотезами данного исследования выступают следующие положения: 1) существуют различия

в адаптации у женщин, удовлетворённых и неудовлетворённых браком; 2) эти различия связаны с типом межличностного общения и этнической адаптации.

Методики

В целях изучения особенностей социально-психологической адаптации у женщин, заключивших брак с иностранцами, были использованы методики, качественно оценивающие показатели адаптивности и дезадаптивности, межличностной коммуникации и этнической идентичности.

Для оценки характеристик коммуникации в диадах и группах была использована методика «Опросник межличностных отношений» под ред. А. А. Рукавишникова. Опросник состоит из 54 утверждений, а результаты исследования оцениваются по шести основным шкалам, которые ложатся в основу описания особенностей межличностного поведения респондентов при помощи интегральных показателей.

Оценка этнической идентичности проводилась при помощи опросника «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой. Респондентам предлагается оценить своё согласие или несогласие со специально отобранными 30 утверждениями по пятибалльной шкале. Полученные результаты будут демонстрировать выраженность шести типов этнокультурной идентичности у опрошенных.

Оценка адаптации проводилась при помощи методики Роджерса-Даймонд «Тест-опросник социально-психологической адаптации» под редакцией А. К. Осницкого. Анкетированным пред-

лагается 101 утверждение, приведённое в обезличенной форме, что помогает нейтрализовать возможность социально-одобряемых ответов. Из них по 37 утверждений относятся к характеристикам адаптивности и дезадаптивности. Именно эти шкалы использовались в исследовании для анализа особенностей социально-психологической адаптации у опрошенных.

Процедура исследования

В исследовании приняли участие русскоговорящих 65 женщин (N=65), переехавших по причине воссоединения семьи, из них 41 женщина удовлетворена своими отношениями с партнёром, к которому она переехала; 24 женщины или расстались с партнёрами, к которым они переехали, или находятся в процессе расставания. На данный момент респондентки проживают в следующих странах (в кавычках указано количество опрошенных из этой страны): Австралия (1), Германия (6), Египет (1), Италия (4), Словения (15), Швейцария (1), Швеция (24), Турция (1). В некоторых странах для воссоединения с партнёром необходимо заключать брак, в некоторых – доказать факт отношений и жить вместе.

Респонденты были набраны через группы для общения русскоязычных женщин за рубежом в социальной сети Facebook¹. Опрос проводился при помощи Google-формы, в которой были приведены методики на русском языке, а также вопросы. Все участницы были проинформированы о том, что собранные данные будут использованы для исследований. Участие в опросе было полностью добровольным,

анонимным и проводилось на безвозмездной основе.

На момент проведения исследования в группе удовлетворённых отношениями 35 женщин находятся в официальном браке, 5 – в социальном партнёрстве (совместное проживание без регистрации брака), 1 – проживает отдельно. Среди женщин, неудовлетворённых своими отношениями, 7 находятся в официальном браке и проживают вместе с партнёром, 7 в разводе, 5 в официальном браке и проживают отдельно и 2 в социальном партнёрстве.

Причинами неудовлетворённости отношением с партнёром 11 человек указали на сложности, связанные с личностью партнёра (неуважительное отношение, нежелание вкладываться в отношения, измены, абьюз), 1 – разные взгляды на институт брака, 5 – расстались по инициативе мужа, другие 5 человек затруднились назвать причину неудовлетворённости браком.

По возрасту опрошенные в первой группе распределились следующим образом: 42% в возрасте от 31 до 40 лет, 26% в возрасте от 41 до 50 лет, 23% от 50 до 60 лет, 6% от 23 до 30 лет и 3% от 23 до 30 лет.

Большинство опрошенных проживает в новой стране от 4 до 10 лет – 40%; 29% находится в новой стране от 11 до 20 лет, 15% живут в ней более 20 лет, 12% – от года до четырёх, и 3% переехали менее года назад.

Большинство опрошенных имеют высшее образование (77%); ещё 9% указали наличие незаконченного высшего, по 6% женщин со средним специальным образованием и научной степенью и 2% – только среднее образование. В группе неудовлетворённых

¹ Запрещён на территории РФ (прим. ред.)

браком 8% в настоящий момент безработные, но находятся в поиске работы. Среди удовлетворённых браком 7% ищут работу и 20% домохозяйки. Никто из опрошенных не достиг пенсионного возраста.

57% не думали о переезде из новой страны; 34% думали о переезде, но не рассматривают эти мысли всерьёз; 6% планируют вернуться на родину на пенсии и 3% планируют переехать в другую страну.

Полученное описание выборки показывает, что опрошенные в основном проживают в новой стране более 4 лет, имеют работу и образование, планируют продолжать жить в стране, в которую они переехали в связи с замужеством.

Анализ результатов исследования

Для валидации и детализации полученных в результате анкетирования данных были использованы статистические методы обработки данных (описательная статистика, корреляци-

онный анализ с применением коэффициента корреляции Спирмена, использующегося для оценки на малых выборках), анализ данных осуществлялся с помощью программ MS Excel и SPSS v.23.

На рисунке 1 наглядно отображены средние арифметические значения баллов по результатам проведённого теста. Интерпретация полученных результатов даёт возможность сделать следующие выводы и приводится для всей выборки в целом:

– по шкале «включение» отмечены личности, сочетающие противоречивые тенденции относительно включённости в общение, избегающие открытый конфликт;

– по шкале «контроль» средние значения показывают, что респонденты могут как контролировать, так и отдавать контроль другим, при этом не ощущая неприятия контроля со стороны других (больше выражено в группе, где женщины не были довольны отношениями);

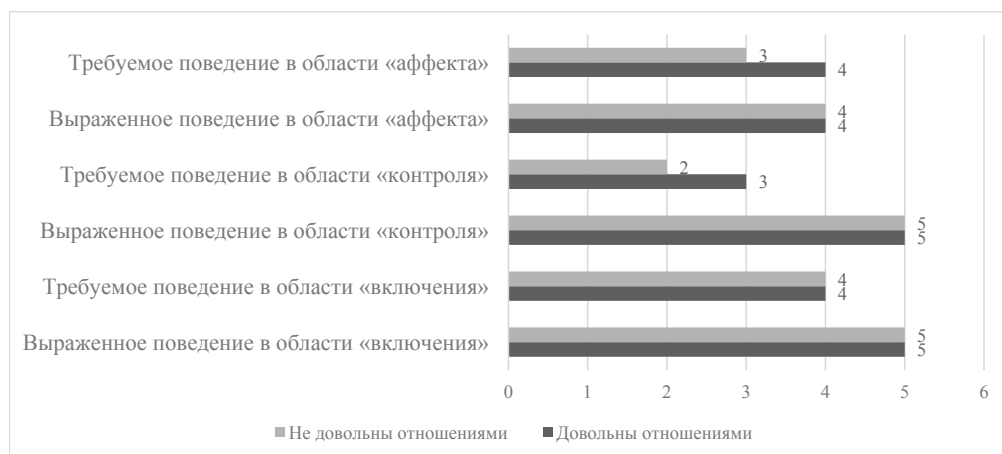


Рис. 1 / Fig. 1. Результаты диагностики межличностных отношений опрошенных в средних баллах / The results of the diagnostics of the respondents' interpersonal relations in average points

Источник: данные авторов.

– по шкале «аффект» – потребность в близких отношениях средняя, не довольные своими отношениями респонденты склонны проявлять насторожённость по отношению к другим при построении интимных отношений.

Интегральные показатели межличностных отношений приведены на рисунке 2.

Полученные результаты аналогичны для обеих групп испытуемых и демонстрируют тенденцию опрашиваемых к самоконтролю и высоким требованиям к себе при сниженных требованиях к окружающим. Опрошенные стремятся строить близкие отношения, но подходят к этому вопросу с осторожностью, могут опасаться самораскрытия. Интегральные показатели адаптивности и дезадаптивности выходят

за границы нормы (136 для индекса адаптивности и 68 для индекса дезадаптивности).

На рисунке 3 наглядно представлены показатели адаптации у опрошенных.

Показатели дезадаптивности находятся на нижней границе нормы у женщин, довольных отношениями, и ниже нормы у женщин, недовольных отношениями. Эти значения могут говорить о дисбалансе и повышенной ориентации на требования общества, особенно это касается женщин из второй группы.

На рисунке 4 демонстрируется выраженность типов этнической идентичности у исследуемых групп женщин.

Позитивный тип этнической идентичности выступает ведущим типом у обеих групп опрошенных. Если рас-

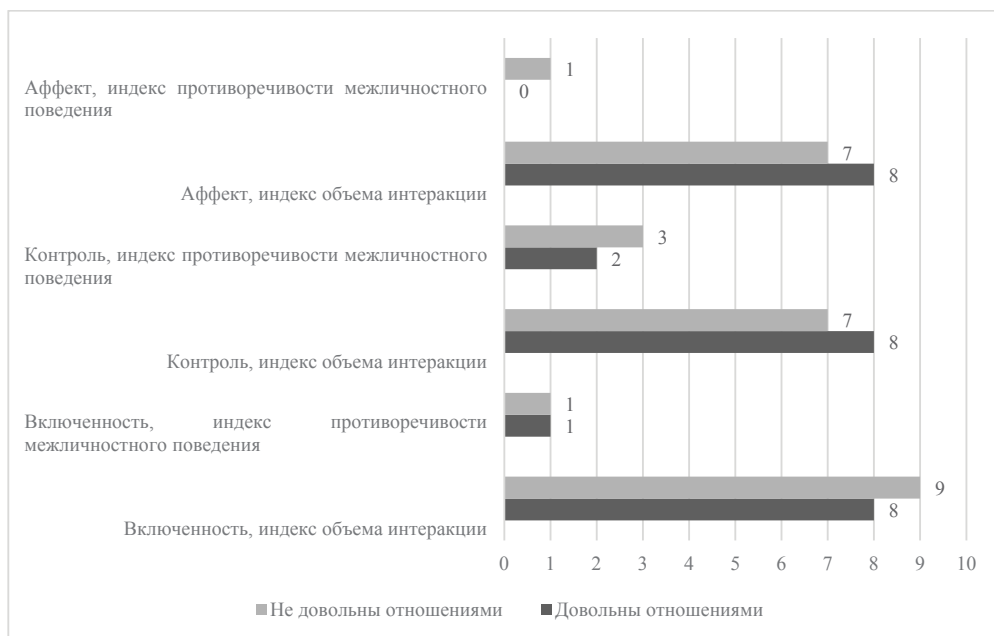


Рис. 2 / Fig. 2. Интегральные показатели межличностных отношений и адаптации опрошенных в баллах / Integral indicators of the respondents' interpersonal relations and adaptation in points

Источник: данные авторов.

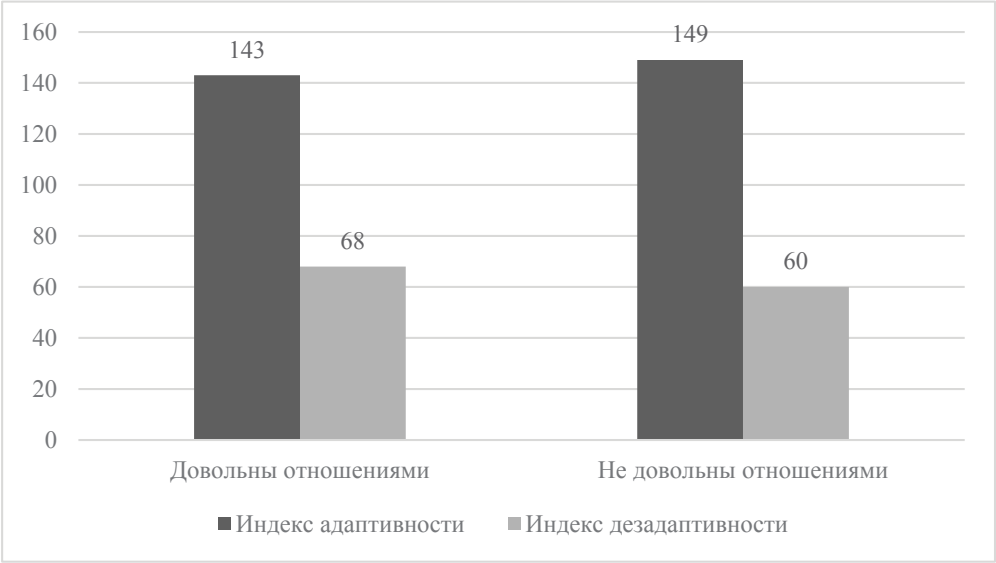


Рис. 3 / Fig. 3. Индексы адаптивности и дезадаптивности опрошенных в баллах / Indices of respondents' adaptability and maladaptation in points

Источник: данные авторов.

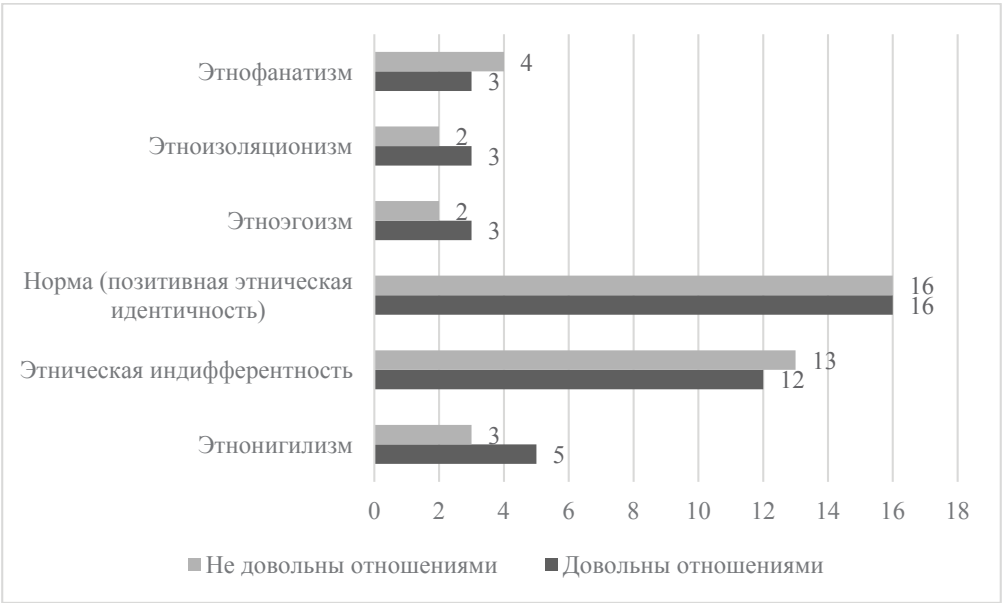


Рис 4 /Fig. 4 Тип этнической идентичности / Type of ethnic identity

Источник: данные авторов.

смаывать всю выборку, то у 76% опрошенных ($N=65$) ведущим выступает именно этот тип. Ещё у 16% лидирующим выступает этническая индифферентность, и 8% опрошенных присутствуют оба типа этнической идентичности.

Рассматривая различия между группами опрошенных, следует отметить более яркую выраженность типа этнической индифферентности у женщин, не довольных отношениями. Среди довольных отношениями больше выражена склонность к этнонигилизму, этноизоляционизму и этноэгоизму.

Для валидации и детализации полученных в результате анкетирования данных был проведён корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Спирмена.

Проведённый корреляционный анализ показал прямую связь между адаптивностью и стремлением быть включёнными в межгрупповые отношения у женщин, довольных своими отношениями ($KC=0,401$, $p \geq 0,01$). У группы, не довольной своими отношениями, наблюдается обратная корреляция ($KC=-0,431$, $p \geq 0,05$) между адаптивностью и фрустрацией в межгрупповом отношении. Данные различия могут говорить о том, что у первой группы женщин сильнее выражено стремление быть в отношениях, а на адаптацию второй группы женщин скорее влияет их негативный опыт.

У обеих групп наблюдается прямая зависимость между уровнем адаптивности и позитивной этнической идентичностью. У женщин, довольных своими отношениями, этот коэффициент составляет 0,434 при $p \geq 0,05$ у женщин, недовольных отношениями 0,467 при $p \geq 0,05$. При этом в группе женщин,

удовлетворённых своими отношениями, наблюдается также обратная зависимость между этнонигилизмом и адаптивностью ($KC=-0,311$, $p \geq 0,05$).

Полученные результаты корреляции межличностных отношений и дезадаптивности демонстрируют связь дезадаптивности и потребности в контроле в группе женщин, удовлетворённых своими отношениями ($KC=0,391$, $p \geq 0,05$). У второй группы корреляции между показателями межличностных отношений и дезадаптацией выявлено не было.

Для обеих групп уровень дезадаптивности положительно связан с этнонигилизмом и обратно связан с позитивной идентичностью: значение коэффициентов корреляции для первой группы $KC=0,602$ на уровне значимости $p \geq 0,01$ и для второй группы 0,596 на уровне значимости $p \geq 0,01$.

Позитивная этническая идентичность обратно связана с показателями дезадаптивности также у обеих групп: для первой группы $KC=-0,389$ при $p \geq 0,05$ и для второй группы $KC=-0,514$ при $p \geq 0,05$.

Обсуждение результатов

Полученные данные подтверждают зависимость адаптации от типа этнической идентичности и удовлетворённости браком. Необходимо отметить, что идентичность не вызывает различий, а межличностная коммуникация раскрывает особенности. Удовлетворённость выступает тем фактором, которые делит эту группу на две принципиально разные части.

Анализируя полученные данные в общем, следует отметить следующие тенденции, свойственные обеим группам опрошенных. Обеим группам присущ самоконтроль в межлич-

ностных отношениях и попустительством в требованиях к окружающим. Наблюдаются проявления осторожности, опасения проявлять себя. При этом самоконтроль более выражен в группе женщин, довольных своими отношениями.

В обеих группах респондентки демонстрируют тенденцию чрезмерно приспосабливаться к окружающей среде с целью последующей интеграции, что выражается в завышенных количественных показателях адаптивности. Таким образом, у обеих групп испытуемых есть трудности с адаптацией, но на них влияют разные факторы.

Женщины, довольные своими отношениями, хотят быть включёнными в межличностную коммуникацию. Будучи заинтересованы в сохранении отношений, женщины могут больше внимания уделять тому, насколько они соответствуют ожиданиям своего окружения (мужа, его семьи и близких). В результате женщины сильно контролируют свои проявления (шкалы ожидаемого контроля и аффекта). Межличностная коммуникация способствует дезадаптивности у первой группы женщин.

Ценность брака, таким образом, может выступать негативным фактором, мешающим женщине выстраивать свою идентичность независимо. Следует более подробно изучить влияние успешности брака на возможность создания неблагоприятных условий адаптации женщины, среди которых можно отметить депрессивные состояния в результате подавления своих потребностей и пренебрежение ими.

Можно предположить, что на женщин, недовольных своими отношениями, влияет их пережитый негатив-

ный опыт. Адаптация строится скорее «вопреки» тому, что они пережили. Женщины получают возможность меньше ориентироваться на ожидания других. Однако фрустрация, связанная с противоречивостью межличностного поведения, может формировать у них мотивацию «от противного», что может вызывать повышенный стресс и общую неудовлетворённость. Данные гипотезы требуют проверки в будущем на больших выборках.

Теоретическая значимость проведённого исследования заключается в уточнении представлений о факторах, влияющих на успешность социально-психологической адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами. Полученные данные могут быть использованы практическими психологами и сотрудниками социальных служб для оказания адекватной помощи и поддержки.

Выводы

Проведённое исследование показало, что межличностная коммуникация и тип этнической идентичности влияют на адаптацию женщин, заключивших брак с иностранцами.

Следует отметить, что тип этнической идентичности не раскрывает возможных сложностей с социально-психологической адаптацией у женщин, заключивших брак с иностранцами. Тип межличностной коммуникации при этом позволяет увидеть и оценить различия в проблемах адаптации исследуемых групп.

В зависимости от удовлетворённости своими отношениями женщины могут оказываться по разные стороны одного процесса, и для успешной адаптации удовлетворённым браком необходимо

учиться больше внимания уделять себе и своим интересам, а неудовлетворенным – искать способы снижения стресса, связанного с желанием отстаивать себя во что бы то ни стало.

К сожалению, на данный момент недостаточно теоретических и практических знаний, связанных с особенностями социально-психологической адаптации женщин, переехавших в новую страну в связи с замужеством.

Следует учитывать ограничения полученных результатов, связанные с объёмом и особенностями выборки.

Результаты проведённого исследования показывают, что основная масса исследований, описывающих социально-психологическую адаптацию, не даёт возможности увидеть сложности адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами, которые возникают в результате межкультурного общения.

Статья поступила в редакцию 03.06.2022

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьева Н. А. Антропоцентрическая феноменология межличностного контакта: памяти Филонова Льва Борисовича (01.08.1925—11.04.2016) // Человеческий капитал. 2018. № 6 (114). С. 42–57.
2. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А. Рефлексия множественности выбора в психологии межкультурных коммуникаций // Психологические исследования: [сайт]. 2015. Т. 8. № 40. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.05.2022).
3. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН: Академический проект, 1999. 320 с.
4. Эндрюшко А. А. Теоретические подходы к изучению адаптации мигрантов в принимающем обществе: зарубежный опыт // Вестник Института социологии. 2017. № 4. С. 45–70.
5. Alarcro V. Fertility, Migration and Acculturation (FEMINA): a research protocol for studying intersectional sexual and reproductive health inequalities // Reproductive Health: [сайт]. 2019. № 16. URL: <https://reproductive-health-journal.biomedcentral.com> (дата обращения: 20.05.2022).
6. Berry J. W. Theories and models of acculturation // The Oxford Handbook of Acculturation and Health / Ed. S. J. Schwartz, J. Unger. Oxford: Oxford University Press, 2017. P. 15–28.
7. Berry J. W. Migrant acculturation and adaptation // The Oxford Textbook of Migrant Psychiatry. Oxford: Oxford University Press, 2021. P. 311–318.
8. Carroll H., Luzes M. The migration journey and mental health: Evidence from Venezuelan forced migration [Электронный ресурс] // SSM-Population Health. 2020. №10. URL: <http://www.elsevier.com> (дата обращения: 20.05.2022).
9. Crawford C. Decolonizing Reproductive Labor: Caribbean Women, Migration, and Domestic Work in the Global Economy // The Global South. № 12. P. 33–55.
10. Gerber R., Wanner P. De-Qualification and De-Emancipation among Recently Arrived Highly Skilled Immigrant Women in Switzerland [Электронный ресурс] // The National Centres of Competence in Research. 2019. URL: <https://journals.sagepub.com> (дата обращения: 20.05.2022).
11. Maduforo E. Trafficking of Nigerian Women and Young Girls for Sex Trade and Forced Servitude in Europe // International Journal of African and Asian Studies. 2021. № 73. P. 32–48.
12. McKowen K., Borneman J. Digesting Difference: Migrants, Refugees, and Incorporation in Europe. New York: Palgrave Macmillan, 2020. 276 p.

13. Murniati T. Migrant Crossing Borders: Bridging Cultural Difference and Securing a Third Space in the Host Country // *Jurnal Ilmiah Lingua Idea*. 2020. № 1. P. 70–79.
14. Mussino E., Cantalini S. Multiple-origin and Multiple-destination: the fertility of migrants in Europe [Электронный ресурс] // *Stockholm Research Reports in Demography*. 2020. № 47. URL: <https://www.su.se>. (дата обращения: 20.05.2022).
15. Mussino E., Gabrielli G. Fertility Intentions Within a 3-Year Time Frame: a Comparison Between Migrant and Native Italian Women [Электронный ресурс] // *Journal of International Migration and Integration*. 2020. URL: <https://link.springer.com> (дата обращения: 20.05.2022).
16. Peters R., Amugsi D. A., et al. Nutrition transition, overweight and obesity among rural-to-urban migrant women in Kenya [Электронный ресурс] // *Public Health Nutrition*. 2019. Vol. 17. № 22. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/public-health-nutrition> (дата обращения: 20.05.2022).
17. Pongthipatt P., Östlund G. Illuminating Health Aspects for Immigrant Thai Women Living in Swedish Transnational Marriages [Электронный ресурс] // *BMC Women Health*. 2021. URL: <https://www.researchsquare.com/article/rs-923410/v1> (дата обращения: 20.05.2022).

REFERENCES

1. Anan'eva N. A. [Anthropocentric phenomenology of interpersonal contact: in memory of Lev Borisovich Filonov (01.08.1925—11.04.2016)]. In: *Chelovecheskij kapital* [Humans' capital], 2018, no. 6 (114), pp. 42–57.
2. Soldatova G. U., Shaigerova L. A. [Reflection upon multiplicity of choice in psychology of intercultural communication]. In: *Psihologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2015, vol. 8, no. 40. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 20.05.2022).
3. Stefanenko T. G. *Etnopsihologiya* [Ethnopsychology]. Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., Academic project Publ., 1999. 320 p.
4. Endryushko A. A. [Theoretical approaches to studying the adaptation of migrants in the host society: foreign experience]. In: *Vestnik Instituta sociologii* [Bulletin of the Institute of Sociology], 2017, no. 4, pp. 45–70.
5. Alarcro V. Fertility, Migration and Acculturation (FEMINA): a research protocol for studying intersectional sexual and reproductive health inequalities. In: *Reproductive Health*, 2019, v. 16. Available at: <https://reproductive-health-journal.biomedcentral.com> (accessed: 20.05.2022).
6. Berry J. W. Theories and models of acculturation. In: *The Oxford Handbook of Acculturation and Health*. Oxford, Oxford University Press, 2017, pp. 15–28.
7. Berry J. W. Migrant acculturation and adaptation. In: *The Oxford Textbook of Migrant Psychiatry*. Oxford, Oxford University Press, 2021, pp. 311–318.
8. Carroll H., Luzes M. The migration journey and mental health: Evidence from Venezuelan forced migration. In: *SSM-Population Health*, 2020, no. 10. Available at: <http://www.elsevier.com> (accessed: 20.05.2022).
9. Crawford C. Decolonizing Reproductive Labor: Caribbean Women, Migration, and Domestic Work in the Global Economy. In: *The Global South*, no. 12, pp. 33–55.
10. Gerber R., Wanner P. De-Qualification and De-Emancipation among Recently Arrived Highly Skilled Immigrant Women in Switzerland. In: *The National Centres of Competence in Research*. 2019. Available at: <https://journals.sagepub.com> (accessed: 20.05.2022).
11. Maduforo E. Trafficking of Nigerian Women and Young Girls for Sex Trade and Forced Servitude in Europe. In: *International Journal of African and Asian Studies*, 2021, no. 73, pp. 32–48.
12. McKowen K., Borneman J. *Digesting Difference: Migrants, Refugees, and Incorporation in Europe*. New York, Palgrave Macmillan, 2020. 276 p.

13. Murniati T. Migrant Crossing Borders: Bridging Cultural Difference and Securing a Third Space in the Host Country. In: *Jurnal Ilmiah Lingua Idea*, 2020, no. 1, pp. 70–79.
14. Mussino E., Cantalini S. Multiple-origin and Multiple-destination: the fertility of migrants in Europe. In: *Stockholm Research Reports in Demography*, 2020, no. 47. Available at: <https://www.su.se>. (accessed: 20.05.2022).
15. Mussino E., Gabrielli G. Fertility Intentions Within a 3-Year Time Frame: a Comparison Between Migrant and Native Italian Women. In: *Journal of International Migration and Integration*, 2020. Available at: <https://link.springer.com> (accessed: 20.05.2022).
16. Peters R., Amugsi D. A., et al. Nutrition transition, overweight and obesity among rural-to-urban migrant women in Kenya. In: *Public Health Nutrition*, 2019, vol. 17, no. 22. Available at: <https://www.cambridge.org/core/journals/public-health-nutrition> (accessed: 20.05.2022).
17. Pongthippat P., Östlund G. Illuminating Health Aspects for Immigrant Thai Women Living in Swedish Transnational Marriages. In: *BMC Women Health*, 2021. Available at: <https://www.researchsquare.com/article/rs-923410/v1> (accessed: 20.05.2022).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Миронова Оксана Ивановна – доктор психологических наук, профессор, профессор департамента психологии факультета социальных наук, Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»;

e-mail: miroнова_oksana@mail.ru;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4822-5877>

Руонала Лидия Александра – аспирант 3 курса кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета;

e-mail: lydia.ruonala@gmail.com;

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6838-3373>

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Oksana I. Mironova – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Prof. of the Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, HSE University;

e-mail: miroнова_oksana@mail.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4822-5877>

Lydia A. Ruonala – Postgraduate Student, Department of Social Psychology, Moscow Region State University;

e-mail: lydia.ruonala@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6838-3373>

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Миронова О. И., Руонала Л. А. Удовлетворённость браком как фактор социально-психологической адаптации женщин, заключивших брак с иностранцами // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 3. С. 120–132.

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-120-132

FOR CITATION

Mironova O. I., Ruonala L. A. Satisfaction with marriage as a factor of socio-psychological adaptation of women who married foreigners. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2022, no. 3, pp. 120–132.

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-120-132

УДК 740

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-133-145

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ У ПРАВОСЛАВНЫХ С РАЗЛИЧНОЙ ВЫРАЖЕННОСТЬЮ РЕЛИГИОЗНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Чибисова М. Ю., Белая А. К.

*Московский педагогический государственный университет,
119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. В статье представлены результаты пилотажного исследования, целью которого выступило изучение социальных представлений респондентов с различной выраженностью религиозной идентичности о психологической помощи.

Процедура и методы. В качестве методов исследования выступили модификация «Методики измерения ингрупповой идентификации» К. Лича и метод глубинного интервью. Транскрипты фокус-групп были подвергнуты анализу с использованием как феноменологического подхода, так и «обоснованной теории».

Результаты. Показано, что содержание представлений о психологической помощи у лиц с высокой и низкой выраженностью религиозной идентичности достаточно близко, имеет реалистический характер и отражает различные составляющие психологической помощи (организацию, задачи, характеристики психолога). Обнаружены различия в содержании представлений о психологической помощи: для лиц с высокой выраженностью религиозной идентичности характерна дифференциация психологических (душевных) и экзистенциальных (духовных) проблем, причём последние не рассматриваются как релевантные работе с психологом.

Теоретическая и/или практическая значимость. Полученные данные углубляют понимание содержания социальных представлений о психологической помощи у различных социальных групп. Результаты исследования могут использоваться в консультировании религиозных клиентов.

Ключевые слова: религиозная идентичность, социальные представления, психологическая помощь

SOCIAL REPRESENTATION OF COUNSELING AMONG ORTHODOX RESPONDENTS WITH DIFFERENT RELIGIOUS IDENTITY INTENSITY

M. Chibisova, A. Belaia

*Moscow Pedagogical State University,
ul. Malaya Pirogovskaya, 1/1, Moscow 119991, Russian Federation*

Abstract

Aim. The article presents the results of a pilot study. The purpose of the study was to examine the social representations of counseling among respondents with different religious identity intensity.

© СС BY Чибисова М. Ю., Белая А. К., 2022.

Methodology. The “Modification of the in-group identification measure” by K. Leach and the “Method of in-depth interview” were used as research methods. The focus group transcripts were analyzed in accordance with a phenomenological approach and a “grounded theory” approach.

Results. It is shown that the content of ideas about counseling among people with high and low religious identity intensity is quite close. It is realistic and reflects various components of counseling (organization, tasks, characteristics of a psychologist). The content differences about psychological assistance were found: for people with high religious identity intensity tend to differentiate psychological (mental) and existential (spiritual) problems. Spiritual problems are not considered relevant for counseling.

Research implications. Research data deepen understanding of social representations of counseling among different social groups. Research results may be used in providing counseling support for religious clients.

Keywords: religious identity, social representations, counseling.

Введение

В настоящее время в российском обществе формируется представление о значимости психологического здоровья, и профессиональная психологическая помощь рассматривается как важнейший инструмент его обеспечения. Эта тенденция отражается в росте частоты и распространённости обращения к психологам.

Вместе с тем значимую роль в предоставлении помощи в вопросах психологического характера играют религиозные институты, особое место среди которых в российском обществе принадлежит православной церкви. Идеи православного христианства находят отражение в отдельных концепциях психологической помощи (Ф. Е. Василюк, Б. С. Братусь, В. И. Слободчиков, Н. В. Инина и др.) [11]. Кроме того, взаимодействие со священнослужителем и участие в религиозных ритуалах могут также рассматриваться как способы оказания помощи.

Проблемы смыслового и содержательного пересечения идей православия и психологической помощи рассматривались в работах Ф. Е. Василюка [2],

А. А. Васильченко [1], Ю. П. Тобалова [10], Л. Н. Грошевой [4], О. В. Сучковой [9], М. А. Разумовой [7] и др.

При этом вопросы о содержании представлений о психологической помощи у людей, осознающих себя как православные, остаются практически не исследованными. В рамках нашего исследования мы предприняли попытку выяснить, каково содержание социальных представлений о психологической помощи у лиц с различным типом религиозной идентичности (мы исследовали респондентов, идентифицирующих и не идентифицирующих себя как православных христиан).

Методами исследования выступили модификация методики «Измерения ингрупповой идентификации» К. Лича [13, р. 144–165], позволившая разделить выборку на две группы – с высокой и низкой выраженностью религиозной идентичности, и метод глубинного интервью¹. Выбор метода глубинного интервью как качественного метода исследования обусловлен инновационным характером исследо-

¹ Белановский С. А. Глубокое интервью: учебное пособие. М.: Никколо-Медиа, 2001. 320 с.

вательской проблемы и отсутствием соответствующего инструментария. Интервью с каждым участником проводилось индивидуально и варьировалось от 40 минут до 1,5 часов. Во время проведения глубинного интервью велась запись встречи, разговор которой затем были дословно расшифрован и проанализирован авторами.

План глубинного интервью включал в себя следующий перечень вопросов: «Как Вы обычно справляетесь со сложными ситуациями в вашей жизни? К кому Вы обращаетесь за поддержкой?», «Обращались ли Вы когда-либо к психологу?», «Расскажите, как проходила встреча с психологом? Чего Вы ждали? Какой результат получили?», «Какие выводы Вы для себя сделали про психологов и психологическую помощь?», «Откуда Вы узнали, чем занимается психолог?», «Какие преимущества и ограничения психологической помощи Вы бы выделили?», «Как бы Вы для себя определили, что психолог, к которому Вы обратились, компетентен?», «Что для Вас было бы важным при выборе психолога?», «Как, по Вашему мнению, проходит встреча с психологом? Что психолог делает и как может помочь?», «С какими вопросами Вы готовы были бы обратиться к психологу?».

Описание выборки. Проведение глубинного интервью осуществлялось с 12 респондентами, 7 из которых – респонденты с высокой выраженностью религиозной идентичности, 5 – респонденты с низкой выраженностью религиозной идентичности.

Выборку составили люди в возрасте от 20 до 30 лет, имеющие высшее образование, проживающие в Москве и Санкт-Петербурге.

Результаты оригинального авторского исследования

Модификация методики измерения ингрупповой идентификации К. Лича позволила нам определить группу респондентов с высокой и низкой выраженностью религиозной идентичности. Респондентам предлагалось оценить степень согласия (от 1 до 7) с утверждениями, отражающими шкалы «сплочённость в группе», «удовлетворённость группой», «выраженность ингрупповой идентификации», «самостереотипизация», «ингрупповая гомогенность». В группу с высокой выраженностью религиозной идентичности вошли респонденты, имеющие высокие показатели, по сравнению с группой с низкой выраженностью религиозной идентичности, по таким шкалам как «сплочённость» (показатель среднего значения по двум группам: 6,19/2,13), «удовлётворенность» (показатели среднего значения по двум группам: 5,53/1,8), «выраженность ингрупповой идентификации» (показатели среднего значения по двум группам: 5,61/2,2). При этом такие показатели как «самостереотипизация» (показатели среднего значения по двум группам: 3,35/3,2) и «ингрупповая гомогенность» (показатели среднего значения по двум группам: 3,5/3,5) имеют средние показатели среди обеих групп.

Помимо методики К. Лича, мы также учли ответы самих респондентов, характеризующие их религиозную идентичность. Респонденты с высокой выраженностью религиозной идентичности представляют собой православных воцерковлённых людей, соблюдающих религиозные обряды и правила. Группу респондентов с низким уровнем

нем религиозной идентичности составили люди, выросшие в православной социокультурной среде, но при этом субъективно не причисляющие себя к данной конфессии либо понимающие её «по-своему», что разнится от традиционного верования. Среди респондентов с высокой выраженностью религиозной идентичности только 1 человек из 7 обращался за помощью к психологу, в то время как в группе с низкой выраженностью религиозной идентичности – 4 из 5.

Мы использовали процесс интерпретации данных качественного исследования, разработанный в рамках «обоснованной теории» [10]: в рамках открытого кодирования были идентифицированы основные категории, выделенные из глубинного интервью с респондентами. В качестве категорий мы выделили «характеристики психолога», «задачи психолога», «сбывшиеся и несбывшиеся ожидания», «потенциал и ограничения психологической помощи», «представления об организации и проведении консультации».

Основной целью данного подхода является разработка объяснительной теории основных социальных процессов¹ [3; 5; 6; 8; 14; 15; 16; 17]. Концептуально близкие явления из транскриптов группируются вместе, образуя категории и подкатегории, что позволяет проанализировать центральное явление, представленное в данных. Таким образом, анализ включает в себя категоризацию данных, интерпретацию и поиск основного, осевого феномена.

Методология феноменологического подхода (Дж. Кресвелл) [12] позволяет проанализировать сущность переживания. При кодировании данных феноменологического исследования конкретные утверждения анализируются и классифицируются на релевантные тематике исследования кластеры значений.

Далее представим содержательное описание каждой из категорий, а также покажем отношение к ним респондентов.

1. Категория «качества и умения психолога». Для респондентов с высокой выраженностью религиозной идентичности характерно следующее содержательное наполнение данной категории, представленное в суб-категориях:

– суб-категория *«Психолог знает свои профессиональные возможности»*. «Психологу важно осознавать, что есть граница его возможностей, граница того, с чем он может справиться; есть острые жизненные вопросы, с которыми психолог может помочь разобраться, но в конечном счёте – выбор за человеком, и многое зависит от последнего»;

– суб-категория *«Психолог ориентирован на клиента»* отражает ценностный контекст терапевтических отношений клиента-психолога, раскрывающий гуманистическую ориентацию терапевтической помощи. «Психолог – бережный товарищ, человек, который может помочь осознать то, до чего человек не может сам дойти. Психолог аккуратно работает с травмой, чтобы не навредить»;

– суб-категория *«Психолог – это женщина...»*. Данная суб-категория отражает социальные представления о поле психолога. «Психологи – это

¹ Шнейдер Л. Б. Психология идентичности: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., пер. и доп. М.: Юрайт, 2019. 328 с.

женщины, которые всегда очень внимательно рассматривают человека, как будто пытаются взглядом изучить»;

– суб-категория **«Психолог на стороне клиента»**. «Психолог ни в коем случае не давит, не обвиняет. Психолог всегда на твоей стороне, но он может показать взгляд со стороны»;

– суб-категория **«Психолог понимает меня»**. «Психологу понятно, что я говорю, он может понять, чем мне можно помочь, или о чём спросить, чтобы узнать меня лучше»;

– суб-категория **«Психолог стремится помочь»**. «Для меня было бы важно, чтобы у него (психолога) было искреннее желание помочь, а не просто поговорить, т. к. это работа, ему должно быть действительно не безразлично обсуждать мои проблемы».

– суб-категория **«Психолог уважает личные границы»**. «Важно, чтобы психолог был сострадательным, не посягал на мою свободу, не старался переделывать меня по своим понятиям, но пытался бы помочь мне, не нарушая мою личностную целостность»;

– суб-категория **«Психолог объективно анализирует проблему»**. «Объективность, опыт, знание приёмов. Психолог рассматривает целостно, системно, выстраивает психологические цепочки».

Респонденты с низкой выраженной религиозной идентичности раскрыли свои ответы через следующие суб-категории:

– суб-категория **«Психолог – обычный человек»**. «Психолог – это абсолютно такой же человек как я, но он эмпатичный, умеет слушать»;

– суб-категория **«Психолог должен располагать к себе»**. «Важно, чтобы психолог был мне приятен...»;

– суб-категория **«Психолог уважает моё мнение»**. «Психолог не навязывает что-то, когда я сопротивляюсь. Важно, чтобы не отрицал то, что моему мировоззрению близко»;

– суб-категория **«Психолог должен быть образованным»**. «Мне нужна от психолога инструкция о сессии, образование, курсы, научный метод, грамотная речь».

2. Категория «задачи психолога». Респонденты с высокой выраженной религиозной идентичности раскрыли задачи психолога через следующие ответы:

– суб-категория **«Психолог несёт ответственность за свои действия»**. «Терапевт несёт ответственность за то, что он привносит в жизнь клиента, за то, куда он его направляет, что он в нём раскрывает»;

– суб-категория **«Психолог помогает достичь устойчивости»**. «Психологическая помощь, психолог – это “весы внутри головы каждого из нас”, которые помогают взвешивать и уравнивать всё»;

– суб-категория **«Психолог выявляет психологические трудности»**. Данная суб-категория раскрывает каузальный принцип терапевтической работы. «Психолог выявляет психологические трудности, зажимы, выявляет их причины и определяет тактики работы, чтобы помочь человеку выйти из негативного мироощущения»;

– суб-категория **«Психолог помогает понять собственные чувства»**. «Психолог слушает и задаёт вопросы, помогает человеку понять свои чувства»;

– суб-категория **«Психолог находит причину проблемы»**. «Клиент озвучивает проблему, психолог зрит в

корень проблемы, понимает и находит причины возникновения, объясняет это клиенту»;

– суб-категория **«Психолог предлагает методы работы с проблемой»**. «Для меня профессионализм – понимание того, что меня слушают и предлагают техники, т. е. берут за руку и ведут, а не просто сидят и слушают».

Респонденты с низкой выраженностью религиозной идентичности отмечают следующие задачи психолога:

– суб-категория **«Психолог находит причину проблемы»**. «Психолог находит точку отсчёта, причину, почему так происходит. Нужно найти причину, проработать её, чтобы она потом не влияла на всё остальное».

3. Категория «несбывшиеся ожидания». Респонденты с высокой выраженностью религиозной идентичности:

– суб-категория **«Отсутствие инсайтов»** отражает ожидание «озарения» от психотерапевтической помощи. «После волебных и хвалебных откликов от людей о терапии, мои ожидания были очень высокими. Я ждала от неё откровений, но я их не получила».

Респонденты с низкой выраженностью религиозной идентичности раскрывают следующее содержательное наполнение данной категории:

– суб-категория **«Возможность понять причину проблемы»** отражает ожидание «исцеления» в случае нахождения объяснения причины проблемы. «Я думала, что на сессии с психологом мы сейчас что-то вскроем, (а самый главный вопрос был: «Почему это со мной всё происходит?»), и мне казалось, что я вылечусь, если отвечу на свой вопрос».

3. Категория «потенциал психологической помощи» отражает размышления респондентов о преимуществах, позитивных сторонах психологической помощи. Среди ответов респондентов с высокой выраженностью религиозной идентичности мы выделили следующие суб-категории:

– суб-категория **«Психологическая помощь даёт поддержку и осознанность»**. «В первую очередь психотерапия – это поддержка, обретение спокойствия в общении с психологом. А второе – это понимание того, что человек на уровне сознания может что-то поменять в жизни».

– суб-категория **«Психологическая помощь помогает разрешить свои проблемы»**. «Психологическая помощь отличается от другой тем, что каждый из нас начинает находить в себе проблемы и не стыдится их исправлять».

Среди ответов респондентов с низкой выраженностью религиозной идентичности нами описаны следующие суб-категории, отражающие позитивный аспект психотерапии:

– суб-категория **«Психолог беспристрастен»**. «Клиенту легче сказать о проблеме чужому человеку, т. к. он не боится осуждения, нежели если он обратится к близким, которые могут жёстко отреагировать»;

– суб-категория **«Психолог владеет теорией»**. «Сила психологической помощи заключается в том, что психолог понимает и знает о психологических закономерностях, паттернах, о нормах и патологиях»;

– суб-категория **«Убедиться, что со мной всё в порядке»**. «Во время работы с психологом хочется со стороны убедиться, что ты нормальный, что

все твои проблемы нормальные, что проблем как таковых нет, что всё это естественно».

4. Категория «ограничения психологической помощи». Респонденты с высокой выраженностью религиозной идентичности в качестве недостатков психологической помощи отмечают следующие суб-категории:

– суб-категория **«Стоимость».** «Встаёт вопрос денег, поэтому многое зависит от срочности»;

– суб-категория **«Недоверие психологу».** «Сложно, т. к. не знаешь, к кому идти. Есть недоверие, страх, размышления о том, будет ли психолог хорошим»;

– суб-категория **«Излишняя опора на психолога в решении проблемы».** «Психологи – это не протезы. Это врачи, они лечат душу, а не заменяют её собой. Люди забывают, что жить можно и нужно без психологов»;

– суб-категория **«Психолог не даёт ответ на экзистенциальные вопросы».** «Психолог не может дать мне то, что даёт христианство – смысл жизни, надежду. Он не может дать ответы на самые остро жизненно важные вопросы, например “Зачем жить?”, т. к. корень этого вопроса лежит в духовном поле»;

– суб-категория **«Психология не связана с духовной жизнью».** «Сложно разделять ценности, которые могут быть у терапевта, если они не созвучны религиозным, гуманистическим началам».

Следующие суб-категории отражают неприятие психологической помощи, представленное в ответах респондентов с низкой выраженностью религиозной идентичности;

– суб-категория **«Отсутствие связи психологии и религии».**

«Ограничением для меня является то, что в психологии нет соединения с религией.... Психология как будто рассматривает только тело, мозг, а душу не рассматривает»;

– суб-категория **«Необходимость регулярно посещать встречи с психологом».** «Возможно, меня отталкивает сама надобность, будто “надо идти!”. Когда есть эмоции, есть необходимость обращения, а после приходит успокоение, и надобность отпадает»;

– суб-категория **«Разные мировоззрения клиента и психолога».** «Психолог не знает тебя, нужно время, чтобы тебя правильно поняли, отметили все твои тонкости. Если с психологом не совпадает мировоззрение, даже если в каких-то мелочах, то это проблема»;

– суб-категория **«Субъективность психолога».** «У каждого психолога свой характер, свои плюсы и минусы, не каждый человек рождён быть психологом, и не каждый специалист находит своё место. Человеческий фактор – это ограничение, и психологи ошибаются, они могут в какую-то сессию недостаточно хорошо тебя послушать»;

– суб-категория **«Шаблонность работы психолога».** «Психолог использует одни и те же инструменты работы, и они не всегда могут подходить конкретному человеку»;

– суб-категория **«Длительность работы».** «Есть методы, которые предполагают много сеансов и разговоров, мне такая модель не близка. Мне нравится за пару сеансов получить результат и проработать запрос».

6. Последняя категория, выделенная нами, – «Представления об организации и проведении консультации».

Респонденты с высокой выраженностью религиозной идентичности выражали следующие представления о том, как, по их мнению, организована психотерапия:

– **суб-категория «Психолог не даёт советы»**. «Раньше я надеялась, что психолог – это человек, который даёт правильные советы, берёт ответственность на себя, но это неправильно. Психолог повторяет, переформулирует фразу, которую ты говоришь, чтобы ты услышал её со стороны; а затем задаёт наводящие вопросы...»;

– **суб-категория «Посещение психолога – это нормально»**. «Мне нравится западная стратегия: люди ходят к психологу, и для них это нормально. У нас только сейчас начинается эта тенденция».

С другой стороны, присутствует **суб-категория «Обращение за помощью показатель одиночества или слабости»**. «К психологам обращаются люди, у которых не так много друзей, либо если не хватает рефлексии и внутреннего стержня, на который человек опирается, чтобы справиться со сложной ситуацией»;

– **суб-категория «Психологическая помощь – это профессиональный взгляд со стороны»**. «Я пошла, понимая, что мне нужна оценка со стороны, а именно – оценка профессионала и человека, чья суть деятельности – умение выслушать беспристрастно других и находить к ним подход, чтобы говорить на одном языке, открыть человеку глаза на вещи, которые он не замечает»;

– **суб-категория «Психологическая помощь – это долго»**. «Чтобы идти к психологу, надо понимать, что в работу с ним надо вкладываться, нужно время, это надолго, не будет эффекта от пары месяцев работы»;

– **суб-категория «Психологическая помощь полезна каждому»**. «Психолог нужен всем, у кого были родители»;

– **суб-категория «Последовательность действий психолога на сессии»** отражает представления о структуре и организации психологической сессии. «Первое время происходит сбор психологического анамнеза, сведений про жизнь человека, о способах реагирования, о том, как он видит проблему. Далее, если человек готов работать, то уже даются психотерапевтические задания».

Представления и переживания респондентов с низкой выраженностью религиозной идентичности данной категории отражаются следующим образом:

– **суб-категория «Соблюдение дистанции в общении»**. «Я бы не хотела находиться рядом с психологом на первой встрече, хотела бы быть отстранённой и даже не смотреть на него»;

– **суб-категория «Последовательность действий психолога на сессии»**. «Клиент рассказывает предысторию, психолог задаёт наводящие вопросы «Почему?», «Что Вы при этом чувствуете?» и т. д.»;

– **суб-категория «Психологическая помощь полезна тем, кто плохо понимает себя»**. «Я думаю, что посещение психолога необходимо, особенно для тех людей, у кого не сильно развита саморефлексия, кто не задумывается о том, счастлив он или нет, как он себя чувствует в той или иной ситуации».

Обсуждение результатов

В ходе пилотажного исследования нами были собраны следующие представления о психологической помощи среди респондентов с различной выраженностью религиозной идентичности (см. табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Представления респондентов с высокой и низкой выраженностью религиозной идентичности о психологической помощи / Representations of respondents with high and low religious identity intensity of psychological assistance

	Суб-категории респондентов с высокой выраженностью религиозной идентичности	Суб-категории респондентов с низкой выраженностью религиозной идентичности
Категория «Качества и умения психолога»	1. «Психолог знает свои профессиональные возможности». 2. «Психолог ориентирован на клиента». 3. «Психолог – это женщина». 4. «Психолог на стороне клиента». 5. «Психолог понимает меня». 6. «Психолог должен искреннее желать помочь». 7. «Психолог уважает личные границы» 8. «Психолог объективно анализирует проблему».	1. «Психолог – обычный человек». 2. «Психолог должен располагать к себе». 3. «Психолог уважает моё мнение». 4. «Психолог должен быть образованным».
Категория «Задачи психолога»	1. «Психолог несёт ответственность за свои действия». 2. «Психолог помогает достичь устойчивости». 3. «Психолог выявляет психологические трудности». 4. «Психолог помогает понять собственные чувства». 5. «Психолог находит причину проблемы». 6. «Психолог предлагает методы работы с проблемой»	1. «Психолог находит причину проблемы»
«Несбывшиеся ожидания»	1. «Отсутствие инсайтов»	1. «Возможность понять причину проблемы»
«Потенциал психологической помощи»	1. «Психологическая помощь даёт поддержку и осознанность». 2. «Психологическая помощь помогает разрешить свои проблемы».	1. «Психолог беспристрастен». 2. «Психолог владеет теорией». 3. «Убедиться, что со мной всё в порядке».
«Ограничения психологической помощи»	1. «Стоимость». 2. «Недоверие психологу». 3. «Излишняя опора на психолога в решении проблемы». 4. «Психолог не даёт ответ на экзистенциальные вопросы». 5. «Психология не связана с духовной жизнью»	1. «Отсутствие связи психологии и религии». 2. «Необходимость регулярно посещать встречи с психологом». 3. «Разные мировоззрения клиента и психолога». 4. «Субъективность психолога». 5. «Шаблонность работы психолога». 6. «Длительность работы»
«Представления об организации и проведении консультации»	1. «Психолог не даёт советы». 2. «Посещение психолога – это нормально». 3. «Обращение за помощью показатель одиночества или слабости». 4. «Психологическая помощь – это профессиональный взгляд со стороны». 5. «Психологическая помощь – это долго». 6. «Психологическая помощь полезна каждому». 7. «Последовательность действий психолога на сессии».	1. «Соблюдение дистанции в общении». 2. «Последовательность действий психолога на сессии». 3. «Психологическая помощь полезна тем, кто плохо понимает себя».

Источник: данные авторов.

Таким образом, содержание социальных представлений о психологической помощи у лиц с различной выраженностью религиозной идентичности включает представления о качествах и умениях психолога, его задачах, возможностях и ограничениях психологической помощи, а также об её организации.

Респонденты с высокой и низкой выраженностью религиозной идентичности обладают реалистичными представлениями о процедуре психологической помощи и её составляющих: о профессиональных задачах психолога, возможностях и ограничениях психологической помощи, профессиональных границах и правилах работы, о процессе и этапах реализации психотерапии. У обеих групп респондентов имеется представление о том, что психологическая помощь – это профессиональная работа, где психолог опирается на теоретические научные знания, а не на личный опыт, чтобы разобраться в причине проблемы. Психолог предлагает методы и техники, чтобы помочь клиенту в решении проблемы. Респонденты обеих групп обладают позитивным представлением о фигуре психолога, о его профессиональных качествах и умениях и обладают пониманием принципа разделения ответственности за решение проблемы психолога и клиента. Также они отмечают важность ориентации психолога на клиента в процессе работы и важность совпадения мировоззрений психолога и клиента.

Мы хотим отметить, что полученные результаты могут объясняться спецификой нашей выборки. Это молодые, образованные, проживающие в мегаполисе люди, где частота обращения за психологической помощью достаточно

высока. Также подчеркнём, что данные представления выражены у обеих групп, тогда как опыт посещения психолога у респондентов с высокой выраженностью религиозной идентичности существенно меньше. Это позволяет предположить, что формирование социальных представлений о психологической помощи может не являться результатом получения собственного опыта посещения психолога.

У **респондентов с высокой выраженностью религиозной идентичности** имеется ряд специфических представлений о психологической помощи. Прежде всего им свойственно разграничение *душевных*, т. е. психологических, и *духовных* проблем, и представления о том, что потенциал психологической помощи в решении экзистенциальных, т. е. духовных проблем крайне ограничен.

Мы предполагаем, что полученные результаты обусловлены спецификой христианского мировоззрения, постулаты которого разграничивают категории *Души* как личностной, психологической природы и *Духа* как восходящей к Богу, надличностной природы в человеке.

Социальные представления о психологической помощи у **респондентов с низкой выраженностью религиозной идентичности** характеризуются пониманием возможной субъективности психолога и возможности минимизировать влияние субъективности на оказание психологической помощи.

Заключение

Таким образом, содержание представлений о психологической помощи у лиц с высокой и низкой выраженностью религиозной идентичности до-

статочно похоже, оно имеет реалистический характер и отражает различные составляющие психологической помощи (организацию, задачи, характеристики психолога). Представляется возможным утверждать, что это именно социальные представления данной возрастной и социально-демографической группы, поскольку не обнаружено различий в связи с персональным опытом посещения психолога.

Вместе с тем нами обнаружены различия в содержании представлений о

психологической помощи: для лиц с высокой выраженностью религиозной идентичности характерна дифференциация психологических (душевных) и экзистенциальных (духовных) проблем, причём последние не рассматриваются как релевантные работе с психологом.

Представляется целесообразным продолжить исследование выявленных нами тенденций в логике количественной методологии.

Статья поступила в редакцию 10.08.2022

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильченко А. А. Психология понимания жизненного пути личности православной молодёжью: дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 227 с.
2. Василюк Ф. Е. Исповедь и психотерапия // Консультативная психология и психотерапия. 2004. Т. 12. № 4. С. 79–90.
3. Голынчик Е. О. Преимущества использования качественных методов в современных исследованиях восприятия конфликта // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 53–61. DOI: 10.17759/sps.2018090306
4. Грошева Л. Н. Социальные страхи и их преодоление у верующих и атеистов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 206 с.
5. Идентификация с религиозной группой и этнонациональные установки буддистской, мусульманской и православной молодёжи / О. Е. Хухлаев, Е. А. Александрова, В. В. Гриценко, В. В. Константинов, И. М. Кузнецов, О. С. Павлова, С. В. Рыжова, В. А. Шорохова // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 14. № 3. С. 71–82.
6. Николаенко Е. В. Психологическая интерпретация феномена жалобы в русской культуре: дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2008. 180 с.
7. Разумова М. А. Социальные представления о священнослужителе (на материале сравнительного анализа, проведённого в России и Германии): дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1998. 165 с.
8. Страусе А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / пер. с англ., послесл. Т. С. Васильевой. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
9. Сучкова О. В. Социально-психологические аспекты религиозности молодёжи в контексте психологической безопасности: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2009. 186 с.
10. Тобалов Ю. П. Совладение с трудными жизненными ситуациями у верующих (на материале православных христиан и мусульман): дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 192 с.
11. Христианская психология в контексте научного мировоззрения: коллективная монография / под ред. Б. С. Братуся. М.: Никея, 2017. 528 с.
12. Шорохова В. А. Теоретические подходы к исследованию понятия «идентичность»: материалы III Ежегодной научно-практической конференции памяти М. Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики», г. Москва, 10–11 мая 2018 г. М.: Московский психолого-педагогический университет, 2018. С. 255–258.

13. Creswell J. W. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Los Angeles: Sage, 1997. 450 p.
14. Jones A. W. Hybridity and Christian Identity // *Missiology*. 2022. № 50.1. P. 7–16.
15. Leach C. W., van Zomeren M., Zebel S. Group-level self-definition and self-Investment: A hierarchical (multicomponent) model of in-group identification // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2008. № 95 (1). P. 144–165.
16. Lloyd C. E. M., Kotera Y. Mental Distress, Stigma and Help-Seeking in the Evangelical Christian Church: Study Protocol // *Journal of Concurrent Disorders*. 2021. № 1. P. 1–9.
17. Starks H., Trinidad S. B. Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory // *Qualitative Health Research*. 2007. № 17 (10). P. 72–80.

REFERENCES

1. Vasil'chenko A. A. *Psihologiya ponimaniya zhiznennogo puti lichnosti pravoslavnoj molodyozh'yu: dis. ... kand. psihol. nauk* [Psychology of understanding the life path of the personality of Orthodox youth: Cand. Sci. thesis (Psychological Sciences)]. Moscow, 2007. 227 p.
2. Vasilyuk F. E. [Confession and psychotherapy]. In: *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy], 2004, vol. 12, no. 4, pp. 79–90.
3. Golynchik E. O. [Benefits of using qualitative methods in modern research on conflict perception]. In: *Social'naya psihologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2018, vol. 9, no. 3, pp. 53–61. DOI: 10.17759/sps.2018090306
4. Grosheva L. N. *Social'nye strahi i ih preodolenie u veruyushchih i ateistov: diss. ... kand. psihol. nauk* [Social fears and their overcoming among believers and atheists: Cand. Sci. thesis (Psychological Sciences)]. Moscow, 2004. 206 p.
5. Khukhlaev O. E., Aleksandrova E. A., Gritsenko V. V., et al. [Identification with a religious group and ethno-national attitudes of Buddhist, Muslim and Orthodox youth]. In: *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural-historical psychology], 2019, vol. 14, no. 3, pp. 71–82.
6. Nikolaenko E. V. *Psihologicheskaya interpretatsiya fenomena zhaloby v russkoj kul'ture: dis. ... kand. psihol. nauk* [Psychological interpretation of the phenomenon of complaints in Russian culture: Cand. Sci. thesis (Psychological Sciences)]. Rostov-on-Don, 2008. 180 p.
7. Razumova M. A. *Social'nye predstavleniya o svyashchennosluzhitele (na materiale sravnitel'nogo analiza, provedyonno v Rossii i Germanii): dis. ... kand. psihol. nauk* [Social ideas about the clergyman (based on a comparative analysis conducted in Russia and Germany): Cand. Sci. thesis (Psychological Sciences)]. Yaroslavl, 1998. 165 p.
8. Strause A., Korbin Dzh. Basics of Qualitative Research (Rus. ed.: Vasil'eva T. S., transl.; *Osnovy kachestvennogo issledovaniya: obosnovannaya teoriya, procedury i tekhniki*. Moscow, Editorial URSS Publ., 2001. 256 p.).
9. Suchkova O. V. *Social'no-psihologicheskie aspekty religioznosti molodyozhi v kontekste psihologicheskoy bezopasnosti: dis. ... kand. psihol. nauk* [Socio-psychological aspects of youth religiosity in the context of psychological safety: Cand. Sci. thesis (Psychological Sciences)]. St. Petersburg, 2009. 186 p.
10. Tobalov Yu. P. *Sovladenie s trudnymi zhiznennymi situatsiyami u veruyushchih (na materiale pravoslavnyh hristian i musul'man): dis. ... kand. psihol. nauk* [Co-management with difficult life situations among believers (on the material of Orthodox Christians and Muslims): Cand. Sci. thesis (Psychological Sciences)]. Moscow, 2004. 192 p.
11. *Hristianskaya psihologiya v kontekste nauchnogo mirovozzreniya* [Christian psychology in the context of scientific outlook]. Moscow, Nikeya Publ., 2017. 528 p.
12. Shorohova V. A. [Theoretical approaches to studying the “identity” concept]. In: *Materialy III Ezhegodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii pamyati M. Yu. Kondrat'eva «Social'naya*

- psihologiya: voprosy teorii i praktiki», g. Moskva, 10–11 maya 2018 g.* [Materials of the III Annual scientific and practical conference in memory of M. Yu. Kondratiev “Social psychology: questions of theory and practice”, Moscow, May 10–11, 2018]. Moscow, Moscow Psychological and Pedagogical University Publ., 2018, pp. 255–258.
13. Creswell J. W. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Los Angeles, Sage, 1997. 450 p.
 14. Jones A. W. Hybridity and Christian Identity. In: *Missiology*, 2022, no. 50.1, pp. 7–16.
 15. Leach C. W., van Zomeren M., Zeibel S. Group-level self-definition and self-Investment: A hierarchical (multicomponent) model of in-group identification. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 2008, no. 95 (1), pp. 144–165.
 16. Lloyd C. E. M., Kotera Y. Mental Distress, Stigma and Help-Seeking in the Evangelical Christian Church: Study Protocol. In: *Journal of Concurrent Disorders*, 2021, no. 1, pp. 1–9.
 17. Starks H., Trinidad S. B. Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory. In: *Qualitative Health Research*, 2007, no. 17 (10), pp. 72–80.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Чибисова Марина Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета;

email: marina_jurievna@mail.ru; ORCID: 0000-0002-8174-6001

Белая Анна Константиновна – аспирант кафедры социальной педагогики и психологии института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета;

email: annabel.aya@mail.ru; 0000-0002-1779-5351;

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Marina Yu. Chibisova – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof. of Social Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University;

email: marina_jurievna@mail.ru; ORCID: 0000-0002-8174-6001

Anna K. Belaia – Postgraduate student (Psychology), Moscow Pedagogical State University;

email: annabel.aya@mail.ru; 0000-0002-1779-5351;

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Чибисова М. Ю., Белая А. К. Социальные представления о психологической помощи у православных с различной выраженностью религиозной идентичности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 3. С. 133–145.

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-133-145

FOR CITATION

Chibisova M. A., Belaia A. K. Social representation of counseling among orthodox respondents with different religious identity intensity. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2022, no. 3, pp. 133–145.

DOI: 10.18384/2310-7235-2022-3-133-145

Федеральное государственное бюджетное
научное учреждение
«Психологический институт
Российской академии образования»
(ФГБНУ «ПИ РАО»)



**ОТЧЁТ О XVIII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ «СТРАТЕГИИ И РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТНО-
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА:
СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ И СИСТЕМНАЯ ПРАКТИКА» /
REPORT ON THE XVIII INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL
CONFERENCE “STRATEGIES AND RESOURCES FOR THE PERSONAL
AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER:
MODERN READING AND SYSTEMIC PRACTICE”**

XVIII Международная научно-практическая конференция «Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика» состоялась 4–5 июля 2022 г. на базе ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4) при участии Международной ассоциации профессоров славянских стран (APSC), Софийского университета им. Святого Климента Охридского (г. София, Республика Болгария), Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь), Барановичского государственного университета (г. Барановичи, Республика Беларусь), Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко (г. Тирасполь, Приднестровье, Республика Молдова), Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (Арзамасский филиал) (г. Арзамас, Россия), Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского (г. Омск, Россия), Смоленского государственного университета (г. Смоленск, Россия).

Цели конференции:

– обращение исследователей к многоплановому анализу стратегий образования, образовательных инициатив и ресурсов плодотворного педагогического труда;

– представление, обсуждение и продвижение актуальных исследований как ключевых методов получения новых знаний об основных закономерностях деятельности современного педагога и его личностно-профессионального развития;

– всесторонний анализ факторов, детерминирующих внешние и внутренние предпосылки личностно-профессионального развития педагога в эпоху новой цифровой реальности;

– системные методы совершенствования технологий и проектов развития субъектов учебной и профессиональной деятельности в различных средах и типах взаимодействия.

Тематические направления конференции:

– конвергенция образовательных традиций и новых созидательных технологий как стратегия развития непрерывного педагогического образования;

– личностно-профессиональное развитие педагога в эпоху цифровизации: ресурсы и барьеры;

– психологические закономерности становления полисубъектной общности «педагог – учащийся» на разных этапах образования и в различных форматах обучения;

– педагог как субъект создания психологически благоприятной образовательной среды для учащихся с особыми траекториями развития;

– педагог и психолог: пути профессионального сотрудничества;

– профессиональное здоровье педагога в современных условиях: анализ, оценка, методические рекомендации;

– проблемы воспитания и воспитывающего обучения: современное осмысление и лучшие психолого-педагогические практики.

В конференции приняли участие 187 человек в трёх форматах: очном, заочном, дистанционном. В заседаниях участвовали 27 иностранных учёных из Республики Болгария, из Китая, Японии, Республики Беларусь, Приднестровья, Республики Молдова, а также 64 молодых участника мероприятия.

Для участия в конференции было подано 112 докладов. После рецензирования и редактирования были опубликованы:

– 20 докладов в форме глав в коллективной монографии **«Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы»** под редакцией Л. М. Митиной, Психологический институт РАО. М.: Бахрах-М, 2022. 276 с. 28,86 печ. л., тираж – 800 экз. Монография состоит из 6 разделов:

– 82 доклада в форме научных статей в сборнике XVIII Международной научно-практической конференции **«Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика»**, под ред. Л. М. Митиной. – М.: Психологический институт РАО, 2022. 284 с. [электронное издание]. Сборник состоит из 5 разделов.

Конференция проводилась в рамках научного проекта, организованного в 2006 г. лабораторией психологии профессионального развития личности ФГБНУ «Психологический институт РАО» под руководством профессо-

ра, доктора психологических наук Л. М. Митиной. За 17 лет конференция превратилась в важное научное событие, в рамках которого российские и зарубежные исследователи – представители академической и вузовской науки – могут обмениваться мнениями по ключевым проблемам науки, образования, профессионального развития. Эта престижная междисциплинарная конференция объединяет представителей российской и международной науки из различных областей знания, в частности социальных и гуманитарных наук.

Научная программа конференции включала утреннее и вечернее пленарные заседания, работу пяти секций и общую научную дискуссию. В тематике пленарных заседаний и секций нашли отражение фундаментальные проблемы психологии образования, личностного и профессионального развития современного педагога.

Конференцию открыла председатель программного комитета профессор, доктор психологических наук Л. М. Митина (Москва, Россия).

С приветственным словом к собравшимся обратились:

– С. Б. Малых – академик-секретарь, действительный член Российской академии образования, профессор, доктор психологических наук, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (Москва, Россия);

– Г. М. Петров – профессор, доктор педагогических наук, врио Президента Международной ассоциации профессоров славянских стран (APSC), профессор Софийского университета «Св. Климент Охридски» (София, Болгария);

– З. В. Лукашня – профессор кафедры педагогики и социально-гуманитарных дисциплин, Барановичский государственный университет (Барановичи, Республика Беларусь);

– Л. Т. Ткач – кандидат педагогических наук, доцент Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко (Тирасполь, Приднестровье, Республика Молдова).

– Сунь Цзинвэй – докторант (провинция Хэнань, город Чжэнчжоу, Китай);

– Т. Н. Тихомирова – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, научный руководитель Федерального ресурсного центра развития психологической службы в системе образования РАО.

На пленарном заседании выступили ведущие российские учёные: руководитель научного проекта докт. психол. наук, проф. Л. М. Митина (ПИ РАО, г. Москва); докт. психол. наук, проф., академик РАО И. В. Дубровина (ПИ РАО, г. Москва); докт. пед. наук, доцент Э. В. Онищенко (г. Санкт-Петербург), докт. пед. наук, проф., член-корр. РАО Н. А. Шайденко (г. Тула); канд. пед. наук, доцент С. Н. Кипурова (г. Тула); докт. психол. наук, проф., член-корр. РАО В. И. Панов (ПИ РАО, г. Москва); докт. психол. наук, проф. И. В. Вачков (МГППУ, г. Москва); докт. психол. наук, проф. Е. И. Щебланова (ПИ РАО, г. Москва); докт. психол. наук, член-корр. РАО Т. Н. Тихомирова (ПИ РАО, г. Москва); докт. психол. наук, проф., академик РАО С. Б. Малых (ПИ РАО, г. Москва); докт. психол. наук, проф. В. А. Толочек (ИП РАН, г. Москва); докт. психол. наук, проф. А. А. Мелик-Пашаев (ПИ РАО, г. Москва); докт. пед. наук, проф. Т. Т. Щелина (г. Арзамас); докт. пси-

хол. наук, проф. Т. И. Шульга (МГОУ, Москва); канд. психол. наук, доцент Н. А. Аминов (ПИ РАО, г. Москва), канд. психол. наук И. И. Осадчева (ПИ РАО, г. Москва), докт. пед. наук, проф. Е. Н. Волкова (Нижний Новгород, Россия); канд. психол. наук Г. В. Митин (ПИ РАО, г. Москва); канд. психол. наук, З. Н. Галина (ПИ РАО, г. Москва); канд. психол. наук С. О. Щелина (г. Арзамас, Россия) и др., а также зарубежные участники конференции – докт. пед. наук С. И. Невдах (г. Минск, Республика Беларусь), проф. З. В. Лукашеня (г. Барановичи, Республика Беларусь); канд. пед. наук, доцент Л. Т. Ткач (г. Тирасполь, Приднестровье, Республика Молдова); докторант Сунь Цзинвэй (провинция Хэнань, г. Чжэнчжоу, Китай); магистрант К. А. Цыганова (г. Токио, Япония) и др.

Пленарное заседание, посвящённое личностно-профессиональному развитию педагога как стратегической задачи системы непрерывного образования, открыла профессор Л. М. Митина (Россия). Ею было представлено теоретико-эмпирическое исследование, выполненное в русле системного личностно-развивающего методологического подхода, ставшего основой для создания концепции и технологии ресурсной детерминации и выделения комплекса психологических условий личностно-профессионального развития педагога. Данный подход обеспечивает становление непрерывного педагогического образования на инновационный путь развития и позволяет преобразовать систему психологической подготовки будущих педагогов на целевом, содержательном, технологическом, организационном и стратегическом уровнях.

Профессор И. В. Дубровина (Россия) свой доклад посвятила актуальной для современного образования проблеме воспитания учащихся, подчеркнув в этом особую роль качественного взаимодействия психолога и педагога при организации социальной ситуации культурного развития в школе. Объективно оценив «реальный статус» психолога в образовательном учреждении, докладчик показала важность деятельности педагога-психолога в системе непрерывного образования.

Профессор З. В. Лукашеня (Республика Беларусь) научно обосновала конвергенцию непрерывного образования педагога в процессе его консалтингового сопровождения, которое она рассматривает как педагогическую технологию, имеющую методологические основания, законы и принципы реализации. Так, консалтинг декларируется как внутренний сервис образовательного учреждения, а в качестве консультера-выступает коллективный субъект из состава кадрового резерва, прошедшего игротехническую подготовку специалистов вуза. Конвергенция в технологии консалтингового сопровождения непрерывного образования педагога осуществляется на уровне интеграции методологических подходов, междисциплинарности информационного обеспечения форм и методов коммуникативного взаимодействия всех участников консалтинговых мероприятий.

О культурологических основах трансформации непрерывного педагогического образования рассказали в своём докладе профессор О. В. Гукаленко (Россия) и доцент Л. Т. Ткач (Приднестровье, Республика

Молдова). Они обосновали необходимость проектирования содержания непрерывного педагогического образования на примере образовательного проекта освоения студентами артефактов культуры и становления их культурно-педагогической идентичности в условиях профессионального образования, определили принципы и механизмы включения в педагогическое образование сведений, отражающих поликультурную картину мира.

Профессор Э. В. Онищенко (Россия) представила анализ основных тенденций и закономерностей модернизации современного высшего педагогического образования в контексте феномена «ретроинновация». Она рассматривает особенности трактовки данного термина в современных исследованиях историко-педагогической направленности, даёт характеристику потенциальных возможностей реконструкции отдельных авторских педагогических концепций и теорий, а также методических технологий организации учебного процесса, созданных в иные исторические периоды при обучении будущих педагогов в современной высшей школе начала XXI в.

Вопросы профессионального развития педагога в условиях цифровизации образования, в рамках экопсихологической модели, были рассмотрены профессором В. И. Пановым (Россия). Он отметил возникновение дополнительных требований к субъектности педагога и его коммуникативным способностям, превращение педагога из субъекта педагогического воздействия в субъект педагогического взаимодействия и фасилитации. В качестве теоретических предпосылок для анализа субъектности педагога была обосно-

вана экопсихологическая модель становления субъектности и экопсихологическая типология субъект-средовых взаимодействий.

Доктором педагогических наук С. И. Невдах (Республика Беларусь) в докладе было представлено организационно-методическое сопровождение формирования у будущих педагогов компетенций в области конструктивного взаимодействия, даны характеристики данных компетенций с учётом анализа результатов эмпирического исследования сформированности и востребованности указанных компетенций у будущих педагогов.

Становление полисубъектной общности «педагог-учащийся» профессор В. А. Толочек (Россия) в своём выступлении раскрыл через социальные дополняющие диады и успешность субъекта. Он представил формы социальной организации людей, эффекты их совместной деятельности, успешность и предложил типологию диад: 1) дополняющие социальные диады (СДД); 2) поддерживающие социальные образования; 3) профессиональные комплексные; 4) профессиональные творческие; 5) родственные; 6) спонтанные; 7) деструктивные (паразитические, эксплуататорские); 8) асоциальные. Также было обосновано, что в сфере образования актуальной проблемой является первый тип диад: «воспитатель – воспитуемый», «учитель – ученик», «преподаватель – студент» и др.

Коллектив молодых учёных: кандидат психологических наук Г. В. Митин, кандидат психологических наук З. Н. Галина, кандидат психологических наук С. О. Щелина (Россия) представили доклад о результатах те-

оретико-эмпирического исследования, которое позволило выделить комплекс психологических условий преодоления и профилактики кризисов преемственности в развитии личности учащегося. По мнению исследователей, главным условием предотвращения кризисов преемственности является уровень развития полусубъектной общности в школе и в вузе. Это подтвердили внедрённые в учебный процесс вуза психологические программы, направленные на профилактику и коррекцию кризисов преемственности в обучении и развитии учащихся.

О взаимодействии в диаде «учитель – ученик», влияющем на когнитивное развитие и академическую успешность школьников, рассказали в своём докладе доктор психологических наук Т. Н. Тихомирова и профессор, доктор психологических наук С. Б. Малых (Россия). Ими был представлен анализ структуры межличностного взаимодействия в диаде «учитель – ученик» на протяжении начального обучения, выделены категории воспитательного воздействия учителя, связанные с контролем, эмоциональной поддержкой и стимулированием познавательной активности школьников. Особое внимание уделено связям отдельных показателей взаимодействия, которые были зафиксированы в начале обучения, с тестовыми показателями интеллекта испытуемых в конце первого года обучения и успеваемостью учеников к концу начальной школы.

В совместном докладе доцента Н. А. Аминова и кандидата психологических наук И. И. Осадчевой представлено экспериментальное исследование человеческого характера в общности «педагог – учащийся» (на приме-

ре выпускников школ и студентов). Выявленные индивидуально-психологические различия и психофизиологические особенности студентов и школьников позволили авторам предпринять попытку типологизации характеров учащихся в процессе учебной деятельности, описать особенности их поведения при обучении. В докладе подчёркивалось, что знание характеров учеников способствует формированию синергии и общности «педагог – учащийся», что влияет на повышение качества обучения.

Профессором Е. И. Щеблановой (Россия) раскрыты особенности профессиональной подготовки педагогов для обучения интеллектуально одарённых детей и молодёжи с позиций новых научных представлений об одарённости: подходах к её выявлению и развитию на разных возрастных этапах при разных стратегиях обучения. В её докладе была обоснована необходимость разработки целенаправленной системы подготовки педагогов к работе с одарёнными школьниками с учётом перехода от одномерного и статичного понимания одарённости к признанию множества её проявлений, путей и траекторий развития во взаимодействии с окружающей средой.

Вопрос о различиях и взаимодействии двух видов одарённости – художественной и педагогической – поднял в своём докладе доктор психологических наук А. А. Мелик-Пашаев. Рассматривая особенности преподавания художественных дисциплин, докладчик обосновывает мысль о том, что педагогу искусства, который стремится развивать учеников в творческом отношении, важно иметь собственный опыт художественного

творчества, хотя приоритетным направлением самореализации для него является педагогика.

В докладе профессора И. В. Вачкова изложены различные аспекты взаимоотношений педагога-психолога, директора школы и учителей, показаны трудности, возникающие в профессиональном взаимодействии между ними и основные причины возникновения этих трудностей. Опыт практической работы позволил докладчику разработать и предложить участникам конференции рекомендации по достижению специалистами разного профиля взаимопонимания и выработки общих целей в образовательном процессе.

Проблему взаимодействия психологов и педагогов при адаптации детей-мигрантов школьного возраста на примере особенностей иммиграционной политики в Японии рассмотрела в докладе магистрант К. А. Цыганова (Япония). Она описала некоторые аспекты школьного образования, в частности, системы «школьных консультантов», исполняющих функции психологов, и показала предпринимаемые правительством Японии меры по адаптации детей-иностранцев в системе школьного образования. В докладе была поставлена проблема отсутствия механизмов регулирования взаимодействия учителей, школьных консультантов и специализированных консультантов для детей-мигрантов, что в итоге отражается на качестве их образования в Японии.

Профессор Т. Т. Щелина (Россия) свой доклад посвятила анализу методологических, психологических и методических проблем подготовки педагогов к решению современных задач воспитания в существенно изме-

нившейся ситуации развития детства и системы образования. Проведённое исследование по готовности к проектированию и реализации программ воспитания в школе показало недостаточный уровень готовности педагогов. В связи с этим особое значение в настоящее время приобретает необходимость переосмыслить цели и содержание системы дополнительного профессионального образования педагогов.

В докладе профессора Е. Н. Волковой (Россия) анализируется актуальная проблема агрессивного поведения детей в образовательной среде с точки зрения современного учителя. Были представлены результаты исследования представлений учителей – классных руководителей подростковых классов – об агрессивном поведении юношей и девушек в образовательной среде, полученные с помощью качественного исследования методом фокус-групп. Было выявлено, что у современных учителей представления об агрессии и агрессивном поведении слабо дифференцированы. Причины агрессивного поведения учителя связаны преимущественно с семьёй: с воспитанием и принятым способом взаимоотношений между родителями, при этом индивидуально-личностные факторы и факторы школьной среды учитываются редко.

В докладе докторанта Сунь Цзиньвэй (Китай) показана взаимосвязь мотивации достижения и эмоционального благополучия у современных учителей в Китае. Профессиональная удовлетворённость, с точки зрения теории экологии образования, органично объединяет три функции педагога – развитие талантов, проведение научных исследо-

ваний и социализация. Реализуя выполнение сложных и многоуровневых задач, педагоги Китая сталкиваются с эмоциональным выгоранием, что является актуальной психолого-педагогической и социальной проблемой в современном обществе. Докладчиком был предложен подход, направленный на преодоление профессиональных физических и психологических проблем учителей и укрепление их личных и социальных ценностей.

Пятого июля в рамках конференции состоялась работа пяти секций:

1. Анализ стратегий образования, образовательных инициатив и ресурсов педагогического труда в эпоху социокультурных и технологических перемен.

2. Профессиональная подготовка будущего педагога для работы в современных образовательных учреждениях.

3. Проблемы обучения, воспитания и развития в психолого-педагогической практике.

4. Образовательная среда как поли-субъект: расширяющиеся возможности.

5. Профессиональное здоровье педагога: анализ, оценка, методические рекомендации.

Участники первой секции, под руководством док. психол. наук., член-корр. РАО Т. Н. Тихомировой и канд. психол. наук Г. В. Митина (Россия), с интересом заслушали представленные доклады. В выступлениях учёных были освещены научно-прикладные вопросы, связанные с особенностями стратегий образования, образовательных инициатив и ресурсов педагогического труда в контексте современных научных проблем. Авторами сообщений явились российские учёные Е. С. Александрова, Е. С. Дьячкова, М. Б. Калашникова,

Н. И. Кольчугина, Е. В. Иванова, П. А. Кисляков, А. С. Машкова, О. Б. Михайлова, И. Н. Погожина, Т. А. Подольская, Н. А. Рыбакина, В. В. Селиванов, М. Г. Селюч, Д. А. Водопьянов, И. В. Серафимович, О. Е. Турлакова (Россия), М. П. Жигалова (Республика Беларусь) и другие.

Особый интерес вызвал коллективный доклад канд. психол. наук, доцента Ю. Н. Гут, канд. психол. наук З. З. Жамбеевой, профессора А. К. Осницкого, профессора М. К. Кабардова по проведённому исследованию современного состояния готовности педагогов к инновационной деятельности, к поиску педагогами эффективных средств воздействия на учащихся в условиях цифровизации экономики страны и модернизации образования. Учёные выявили, что инновационный потенциал имеет около половины педагогов. Другая же половина имеет низкую и ниже среднего инновационную активность, т. к. они убеждены, что могут качественно обучать детей традиционными методами и технологиями. Комплексность проблемы заключается и в том, что вторая половина педагогов подвергается эмоциональному выгоранию, имеет низкие показатели саморегуляции и регуляторных личностных свойств. В выступлениях докладчиками были подняты проблемы образования в интересах устойчивого развития и выхода из экологического кризиса (Е. С. Александрова), актуальности непрерывного педагогического образования с использованием традиционных и инновационных форм повышения квалификации и переподготовки (М. П. Жигалова, Республика Беларусь), изучения компетенций

представителей социэкономических профессий на моделях образовательных учреждений (А. Н. Машкова), стратегического направления развития современного педагога как лидера и новатора (О. Б. Михайлова), проблемы неразрывности обучения и воспитания в русле компетентностно-контекстного подхода (Н. А. Рыбакина), а также влияния личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования на воспитание детей (Т. В. Дьячкова); проблемы ресурса личностного и профессионального развития педагога через творческое «Я» (М. Г. Селюч), повышения работоспособности педагога путём создания психологически благоприятной образовательной среды (О. Е. Турлакова) и профессионального мышления с учётом макрофакторов среды в ситуации социокультурных и технологических перемен (И. В. Серафимович).

Актуальностью в контексте современных научных проблем высшего образования, дискуссионностью можно охарактеризовать доклады, представленные во второй секции, посвящённой профессиональной подготовке будущих педагогов для работы в современных образовательных учреждениях. Работой второй секции руководили канд. психол. наук С. В. Персиянцева и канд. психол. наук И. И. Осадчева. Проблемные вопросы подготовки педагогов рассмотрены такими российскими и зарубежными учёными как Л. В. Брендакова, В. А. Григорьева, Н. В. Калинина, А. В. Дмитриева, М. В. Зиннатова, В. В. Истомин, Г. В. Митин, Н. А. Сайфуллина, М. В. Селезнева, И. Л. Федотенко (Россия), Т. Е. Титовец, Ю. А. Полещук (Республика Беларусь), Л. Т. Ткач, Э. А. Музенитова, А. А. Недел-

кова (Приднестровье, Республика Молдова) и др. В выступлениях были подняты вопросы профориентационного сопровождения старшеклассников классными руководителями (Л. В. Брендакова), обсуждались особенности развития социального интеллекта у студентов-будущих педагогов с использованием дистанционных технологий (А. В. Дмитриева); исследование профессионального типа личности в контексте профессиональной направленности студентов – психологов 1–4 курса (Ю. А. Полещук), была рассмотрена самотрансценденция как ресурс личностного и профессионального развития современных педагогов (М. В. Зиннатова), обсуждалась подготовка будущего педагога к работе с дошкольниками по формированию представлений о семье (В. А. Григорьева и Н. В. Калинина), раскрыто развитие способности педагогов к самообразованию с помощью средств поликультурного содержания педагогического образования (Л. Т. Ткач, Э. А. Музенитова).

Активно обсуждались доклады третьей секции по целому пулу проблем обучения, воспитания и развития учащихся, которые наблюдаются в современной психолого-педагогической практике. Ведущими секции были профессор, докт. психол. наук Т. Т. Щелина и канд. психол. наук З. Н. Галина (Россия). Живой отклик у слушателей вызвали практико-ориентированные доклады о значимости воспитания детей в новых условиях обучения. Доклады представили: И. В. Воробьева, О. В. Кружкова, А. И. Матвеева, Е. В. Декина, И. Д. Егорычева, Н. В. Зайченко, А. С. Каткова, Т. А. Ковалева, М. Н. Коцина, Э. В. Лидская, М. О. Мдивани, Т. В. Малынина,

М. Г. Рябоконева, С. В. Мерзлякова, Н. В. Бибарсова, Т. Н. Овчинникова, В. Ю. Ольхов, В. А. Толочек, Л. А. Сизова, М. Ю. Тихомиров, И. И. Осадчева, Н. А. Аминов, М. В. Прохорова, А. В. Савичева, Е. С. Плотникова, Л. А. Козлова, Т. Г. Фомина, Е. Е. Матюшенко, Е. А. Максимова, А. П. Чернявская, Ф. А. Салькова, А. В. Щербаков, А. В. Кисляков, Н. Н. Журба, К. С. Задорин (Россия), Б. Г. Божков (Республика Болгария), Л. С. Васюкович, Е. В. Юшкевич (Республика Беларусь).

Актуальность доклада болгарского учёного по проблемам детей, зависящих от наркотиков на примере реализуемой европейской и болгарской социальной политики (Б. Г. Божков, Республика Болгария), была поддержана всеми участниками секции. Учёные разносторонне подходили к исследованию проблем воспитания и обучения. Исследовались выражение эмоций педагогом и обучающимися в условиях дистанционного взаимодействия (И. В. Воробьева, О. В. Кружкова, А. И. Матвеева); личностная направленность и уровень развития профессионального самосознания старшеклассников (Н. В. Зайченко); коммуникативной способности старшеклассников к самоуправлению в общении (Э. В. Лидская, М. О. Мдивани); современное состояние обучения и профессиональная картина мира обучающихся (В. Ю. Ольхов, В. А. Толочек, Л. А. Сизова, М. Ю. Тихомиров); формирование регулятивных компетенций: современные психолого-педагогические технологии взаимодействия учителя и обучающихся (Т. Г. Фомина, Е. Е. Матюшенко, Е. А. Максимова); проблемы в обучении студентов педагогического колледжа с миграци-

онным фоном. (А. П. Чернявская, Ф. А. Салькова).

Ведущими четвертой секции были докт. психол. наук, профессор Л. М. Митина и канд. психол. наук С. О. Щелина. Тематика секции: «Образовательная среда как полисубъект: расширяющиеся возможности». Выступили учёные Е. С. Белова, Г. А. Вайзер, И. В. Васина, В. В. Вильчес-Ногерол, О. О. Гофман, Н. Е. Водопьянова, М. П. Лукасова, Д. В. Дементьева, С. А. Кремень, Ф. М. Кремень, Ю. Г. Панюкова, А. И. Панюков, А. Р. Рева, С. В. Персиянцева, А. В. Тимохина, А. Р. Халфиева, А. М. Савельева (Россия), А. В. Балтушко, Н. С. Захарук, Т. Е. Черчес (Республика Беларусь) и др.

С большим интересом были заслушаны выступления об особенностях взаимодействия педагога и психолога в процессе создания благоприятной образовательной среды для одарённых дошкольников (Е. С. Белова); о необходимости творческого сотрудничества психолога с учителем (Г. А. Вайзер); о взаимодействии педагога и психолога в процессе сопровождения профессионального самоопределения школьников (С. А. Кремень, Ф. М. Кремень); роли искусственного интеллекта в образовательном пространстве (С. В. Персиянцева); были рассмотрены психологические ресурсы пространственной среды профессиональной деятельности (Ю. Г. Панюкова, А. И. Панюков, А. Р. Рева); исследована психологическая установка сотрудничества студентов с преподавателями в образовательном пространстве (на примере студентов-фармацевтов) (А. В. Тимохина); а также подверглись анализу психологические аспекты го-

товности педагогов к инновационной деятельности в современных условиях (Т. Е. Черчес, А. М. Савельева (Республика Беларусь)).

Пятая секция проходила под руководством докт. пед. наук, профессора А. В. Морозова и канд. психол. наук, доцента О. А. Анисимовой. Профессиональному здоровью педагога, с точки зрения анализа, оценки, перспективы и методических рекомендаций, как важнейшей профессиональной и социальной проблеме было уделено внимание в докладах российских и зарубежных учёных. Доклады представили: С. В. Агафонова, А. С. Агафонова, О. А. Анисимова, Е. Н. Визгина, Н. А. Дунаева, С. А. Ратманова, Н. М. Зырянова, Ю. Д. Черткова, А. С. Калачян, А. В. Морозов, Н. А. Переломова, С. А. Клецкина, И. Ю. Сизова, Т. Г. Хашченко, Н. А. Шмойлова (Россия), Р. А. Кобзев, С. Е. Покровская, А. Е. Терещенко (Республика Беларусь), А. Л. Цынцарь, Д. П. Мильничук, Г. А. Поломошнова (Приднестровье, Республика Молдова), Ли Синь, Сунь Цзиньвэй (Китай).

Участники секции заслушали доклады по проблемам ментального здоровья будущих педагогов (О. А. Анисимова); по выявлению ресурсов противодействия развитию синдрома эмоционального выгорания у педагогов (С. В. Агафонова, А. С. Агафонова); по проявлению особенности профессиональных деформаций личности у педагогических работников (С. Е. Покровская. (Республика Беларусь)); по созданию психологической безопасности образовательной среды на примере БПФ ГОУ «ПГУ им. Т. Г. Шевченко»

(А. Л. Цынцарь, Д. П. Мильничук, Г. А. Поломошнова (Приднестровье, Республика Молдова); рассмотрели особенности образовательной системы непрерывного образования в Китае (Ли Синь, Китай), а также зависимость профессионального выгорания учителей от личностных особенностей и занимаемой должности (Сунь Цзиньвэй, Китай).

Тематическое разнообразие и качественный уровень докладов (пленарных и секционных), представленных на конференции, соответствовал цели и задачам научного мероприятия. Тематика докладов продемонстрировала широкий охват научных проблем, рассматриваемых на конференции.

Состоялась научная дискуссия участников конференции о возможных перспективах развития образовательного пространства и профессионального будущего, альтернативных сценариях и трендах индивидуальных траекторий современного поколения. Подводя итоги дискуссии, её участники пришли к консенсусу относительно необходимости интеграции науки, образования, профессиональной деятельности для конструктивного реагирования на вызовы динамично изменяющихся условий жизни.

Пятого июля, на вечернем заседании были подведены итоги работы конференции, представлены отчёты руководителей секций. Завершая работу конференции, председатель программного комитета, докт. психол. наук, проф. Л. М. Митина отметила, что прошедшая конференция явилась крупным научным событием, которое будет способствовать дальнейшему развитию, взаимообогащению и вза-

имополаганию новых научных подходов, инновационных технологий и образовательных практик, позволяющих создать целостное видение стратегий и ресурсов личностного и профессионального развития педагога в условиях социокультурных и технологических перемен.

Собравшиеся отметили высокий уровень прошедшего научного мероприятия, поблагодарили организаторов и высказали пожелание продолжить сложившуюся традицию.

Перед началом мероприятия участники, выступавшие с пленарными докладами, получили авторские экземпляры коллективной монографии **«Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы»** под редакцией Л. М. Митиной.

Все участники конференции за неделю получили полную программу конференции. В день открытия конференции, четвёртого июля участникам были предоставлены материалы конференции, по её окончании – сертификаты участников XVIII Международной научно-практической конференции «СТРАТЕГИИ И РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА: СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ И СИСТЕМНАЯ ПРАКТИКА» и электронный сборник статей. Сборник размещён на сайте Психологического института РАО, выставлен в РИНЦ и постатейно выкладывается в РИНЦ.

После окончания научного события на сайте ФГБНУ «Психологический институт РАО» были выставлены итоговый отчёт о работе конференции и фотоматериалы.

*Председатель программного комитета
докт. психол. наук, проф. Л. М. Митина*

*Сопредседатели организационного комитета
канд. психол. наук И. И. Осадчева
канд. психол. наук Г. В. Митин*



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Рецензируемый научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 г.

Сегодня Московским государственным областным университетом выпускается десять научных журналов по разным отраслям науки. Журналы включены в Перечень ВАК (составленный Высшей аттестационной комиссией при Минобрнауки РФ Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук). Журналы также включены в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатные версии журналов зарегистрированы в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

Полнотекстовые версии журналов доступны в интернете на сайтах Вестника Московского государственного областного университета (www.psymgou.ru; www.vestnik-mgou.ru), а также на платформах Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru) и Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» (www.cyberleninka.ru).

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2022. № 3

Над номером работали:

Литературный редактор В. А. Кулакова
Переводчики Е. В. Приказчикова
Корректор И. К. Гладунов
Компьютерная вёрстка А. В. Тетерин

Адрес редакции:

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98

тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)

e-mail: info@vestnik-mgou.ru

Сайты:

www.psymgou.ru;

www.vestnik-mgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».

Тираж 500 экз. Усл. п. л. 10, уч.-изд. л. 10,75.

Подписано в печать: 28.10.2022. Выход в свет: 31.10.2022. Заказ № 2022/10-05.

Отпечатано в типографии МГОУ

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А