



ДОНСКОЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ТЕХНИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ISSN 2658-7165
DOI 10.23947/2658-7165

Т. 6, № 1, 2023

ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА

Психология

Педагогика

Дефектология

Учредитель и издатель — Донской государственный
технический университет

Свидетельство о регистрации СМИ № ФС 77-71604

INOV-PPD.RU

**Инновационная наука:
Психология.
Педагогика.
Дефектология**

Т. 6, № 1, 2023

**Электронный
научно-практический журнал**

Издаётся с 2017 г.

Выходит 6 раз в год.
Дата выхода в свет: 30.03.2023 г.

ISSN 2658-7165 (Online)

DOI: 10.23947/2658-7165

**Учредитель и издатель — Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Донской государственный технический университет» (ДГТУ)**

**В журнале публикуются оригинальные статьи в области психологии, педагогики, дефектологии;
журнал публикует теоретические, методологические статьи, а также результаты прикладных
и экспериментальных исследований. Журнал входит в Перечень ВАК с 28.11.2022 г.
по следующим специальностям:**

- 5.3.1. — Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)
- 5.3.2. — Психофизиология (психологические науки)
- 5.3.2. — Психофизиология (биологические науки)
- 5.3.4. — Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)
- 5.3.5. — Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)
- 5.3.7. — Возрастная психология (психологические науки)
- 5.3.8. — Коррекционная психология и дефектология (психологические науки)
- 5.8.1. — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

**Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и научную электронную
библиотеку CyberLeninka**

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС 77 – 71604 от 13.11.2017 г., выдано
Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

Адрес учредителя, издателя и редакции:

344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1, тел. + 7(908)–506–1906

E-mail: editor@inov-ppd.ru <https://inov-ppd.ru>

Редакционный совет

Главный редактор — доктор психологических наук, профессор, Абакумова И. В. (ДГТУ, Россия);
Заместитель главного редактора — доктор биологических наук, профессор, Ермаков П. Н. (ЮФУ, Россия);
Алла Константиновна Белоусова, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Валерий Павлович Белянин, доктор филологических наук, профессор (Канада);
Ася Суреновна Берберян, доктор психологических наук, профессор (Армения);
Марина Блувштейн, доктор философских наук, профессор (США);
Евгений Федорович Бороховский, доктор психологических наук, доцент (Канада);
Владимир Пантелеймонович Борисенков, доктор педагогических наук, профессор (Россия);
Ольга Владимировна Гукаленко, доктор педагогических наук, профессор (Россия);
Юрий Петрович Зинченко, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Лазарь Стошич, доктор технических наук, профессор (Сербия).

Редакционная коллегия

Валентина Владимировна Абрахова, доктор педагогических наук, профессор (Россия);
Виталий Вадимович Бабенко, доктор биологических наук, профессор (Россия);
Зинаида Игоревна Березина, доктор психологических наук (Россия);
Вера Александровна Лабунская, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Елена Викторовна Воробьева, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Татьяна Ивановна Власова, доктор педагогических наук, профессор (Россия);
Максим Николаевич Дмитриев, кандидат медицинских наук, доцент (Россия);
Александр Викторович Дятлов, доктор социологических наук, профессор (Россия);
Надежда Федоровна Ефремова, доктор педагогических наук, профессор (Россия);
Лаура Цраевна Кагермазова, доктор психологических наук, доцент (Россия);
Анатолий Викторович Карпов, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Ирина Александровна Кибальченко, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Лариса Михайловна Кобрин, доктор педагогических наук, профессор (Россия);
Анжелика Ильинична Лучинкина, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Татьяна Викторовна Лисовская, доктор педагогических наук, профессор (Белоруссия);
Наталья Александровна Лызь, доктор педагогических наук, профессор (Россия);
Евгений Ефимович Несмеянов, доктор философских наук, профессор (Россия);
Ольга Савельевна Мавропуло, кандидат педагогических наук, доцент (Россия);
Елена Александровна Макарова, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Елена Валерьевна Муругова, доктор филологических наук, профессор (Россия);
Вера Александровна Лабунская, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Влада Игоревна Пищик, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Марина Леонидовна Скуратовская, доктор педагогических наук, доцент (Россия);
Ольга Дмитриевна Федотова, доктор педагогических наук, профессор (Россия);
Лариса Александровна Цветкова, доктор психологических наук, доцент (Россия);
Любовь Яковлевна Хоронько, доктор педагогических наук, профессор (Россия);
Татьяна Николаевна Щербакова, доктор психологических наук, профессор (Россия);

Выпускающий редактор — Евгений Александрович Проненко;

Ответственные секретари — Дарья Игоревна Попова, Маргарита Евгеньевна Беликова.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Шабукеева М. Р.* Изучение взаимосвязей коллективного нарциссизма и личностных особенностей студентов 5
- Абакумова И. В., Азарко Е. М., Комерова Н. Е.* Психолингвистические детерминанты отношения юношей и девушек к временной перспективе 13
- Давыдова М. А., Дубовер Д. А., Гришина А. В.* Стратегии информационного поведения студентов в условиях трансформации медиапространства 24

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Звездина Г. П.* Зависимость результативности обучения от учебной мотивации взрослых, обучаемых в условиях дополнительного образования 35
- Бармута К. А.* Влияние применения рубрик в высшем образовании на успеваемость и мотивацию студентов к обучению 43

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Даутов Д. Ф., Чалкова Е. А.* Изучение отношения ко времени у представителей сетевых поколений Y и Z с разной выраженностью лидерских качеств 53
- Ахмадеева Е. В.* Исследование взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей и стратегий самопроявления в межличностных отношениях 62

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Иванова А. А., Савченко Ю. А.* Возрастные особенности проявления смелости у спортсменов 73

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

- Ефремова Н. Ф.* Стратегии обеспечения справедливости в дизайне оценивания компетенций студентов 81
- Байер Е. А., Залужная М. В., Горбаткова О. И., Илларионова А. Ю.* Проектирование персональной модели развития профессиональной жизнестойкости специалиста в области социального сиротства 94

CONTENT

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY

<i>Shabukaeva M. R.</i> Collective Narcissism in Connection with the Students' Personal Characteristics	5
<i>Abakumova I. V., Azarko E. M., Komerova N. E.</i> Psycholinguistic Determinants of the Attitude of Young People to the Time Perspective	13
<i>Davydova M. A., Dubover D. A., Grishina A. V.</i> Strategies of Students' Information Behavior in the Transformation of Media Space	24

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

<i>Zvezdina G. P.</i> The Dependence of the Learning Efficiency on the Academic Motivation of Adults Studying in the Conditions of Extended Education	35
<i>Barmuta K. A.</i> Influence of Using Rubrics in Higher Education on Students' Performance and Academic Motivation	43

SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>Dautov D. F., Chalkova E. A.</i> The Study of The Attitude to Time of Representatives the Net Generations Y and Z with Different Levels of Leadership Qualities	53
<i>Akhmadeeva E. V.</i> The Study of the Relationship of Individual Psychological Characteristics and Self-Expression Strategies in Interpersonal Relationships	62

AGE PSYCHOLOGY

<i>Ivanova A. A., Savchenko Yu. A.</i> Age-Related Features of the Manifestation of Courage in Athletes	73
---	----

GENERAL PEDAGOGY

<i>N. F. Efremova.</i> Equity Strategies in the Design of Student Competency Assessment	81
<i>Bayer E. A., Zaluzhnaya M. V., Gorbatkova O. I., Illarionova A. Yu.</i> Designing a Personal Model for the Development of Professional Resilience of a Specialist in the Field of Social Orphanhood	94

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9:159.923

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-5-12>

Изучение взаимосвязей коллективного нарциссизма и личностных особенностей студентов

М. Р. Шабукаева  

Дагестанский государственный университет, Российская Федерация, г. Махачкала, ул. Шамиля, 16

 muslimat-kerimova@mail.ru

Аннотация

Введение. В настоящее время проблема коллективного нарциссизма является актуальной, что подтверждается большим количеством исследований в этой области. Понятие «коллективного нарциссизма» шире «личностного нарциссизма». Оно представляет собой способность человека наделять группу значимостью, подчеркивая ее важность, имидж, независимо от того к какой религии, расе, социальному классу или статусу она принадлежит. Одной из нерешенных на данный момент проблем является выявление личностных оснований, которые укрепляют коллективный нарциссизм.

Цель. Выявление взаимосвязи коллективного нарциссизма с различными личностными особенностями студентов, роли коллективного нарциссизма в этих взаимосвязях.

Материалы и методы. В ходе исследования использовались надёжные и валидные методики: Коллективный нарциссизм, Фрайбургский личностный опросник (форма В), Пятифакторный личностный опросник и Висбанденский опросник WIPPF (форма А). Полученные данные были подвергнуты корреляционному анализу по критерию Спирмена.

Результаты исследования. В нашем исследовании с коллективным нарциссизмом были связаны артистизм, религиозность, практичность, экстраверсия, стремление к привлечению внимания.

Обсуждение и заключения. Авторы обращают внимание на проблему, связанную с нарциссизмом и то, как он проявляется в различных группах. В данном исследовании удалось показать взаимосвязь между отдельными личностными особенностями, преобладающими в группе студентов Дагестана и проявлением коллективного нарциссизма, который был выражен в средней степени. Ограничение исследования заключается в том, что не был учтен фактор наличия в выборке различных национальных групп. Результаты могут быть использованы для создания более целостной научной проблемы коллективного нарциссизма.

Ключевые слова: национальный нарциссизм, индивидуализм, коллективизм, самооценка, практичность, экстраверсия.

Для цитирования. Шабукаева, М. Р. (2023). Коллективный нарциссизм в связи с личностными особенностями студентов. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(1), 5–12. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-5-12>

Collective Narcissism in Connection with the Students' Personal Characteristics

M. R. Shabukaeva  

Dagestan State University, 16, Shamil Str., Makhachkala, Russian Federation

 muslimat-kerimova@mail.ru

Abstract

Introduction. Currently, the problem of collective narcissism is relevant, confirmed by many studies in this area. The 'collective narcissism' concept is broader than 'personal narcissism'. It represents a person's ability to endow a group with significance, emphasizing its importance and image, regardless of what religion, race, social class or status it belongs to. One of the unresolved problems at the moment is the identification of personality determinants that strengthen collective narcissism.

Purpose. The study aimed to identify the relationship of collective narcissism with various personal characteristics of students and the role of collective narcissism in these relationships. We hypothesized that group narcissism is interconnected with some respondents' personal characteristics.

Materials and Methods. The study used reliable and valid methods: Collective Narcissism, the Freiburg Personality Inventory (Form B), A Five Factor Personality Questionnaire and the Wiesbaden WIPPF questionnaire (Form A). The obtained data were subjected to correlation analysis according to Spearman's test.

Results. In our study, artistry, religiosity, pragmatism, extroversion, and attracting attention were associated with collective narcissism.

Discussion and Conclusion. The authors draw attention to the problem associated with narcissism and how it manifests in different groups. In our study, it was possible to show the relationship between individual personality traits prevailing in a group of Dagestan students and the manifestation of collective narcissism, which was expressed to an average degree. The authors indicate the study limitation that involves a lack of consideration of the different national groups' presence in the sample.

Keywords: national narcissism, individualism, collectivism, self-esteem, pragmatism, extroversion.

For citation. Shabukaeva, M. R. (2023). Collective Narcissism in Connection with the Students' Personal Characteristics. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(1), 5–12. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-5-12>

Введение. Проблема нарциссизма была затронута в трудах многих исследователей. Преимущественно нарциссизм понимается как любовь к себе. Изначально нарциссизм зарождается в родительских отношениях, между мамой и ребенком, но в современном мире, где развитие общества происходит ускоренными темпами, а уровень жизни является неравномерным (одни условия тяжелые, а другие — наоборот), порождается идея избранности, превосходства и исключительности.

Z. Freud (1914), будучи первым кто заинтересовался рассматриваемой проблемой, утверждал, что нарциссизм является либидозным дополнением к эгоизму инстинкта самосохранения, или, проще говоря, желанием и энергией, которые управляют инстинктом выживания (первичный нарциссизм). Однако дело состоит в том, что у первичного нарциссизма нет никакого «Я», которое бы мог полюбить младенец, и такую возможность получает только нарциссизм вторичный.

В своих трудах К. Horney (1970) определяла нарциссизм как нечто желанное и заповедное, желание соответствовать значимым моральным нормам, стремление к принятию обществом и социальной средой. В отличие от невротиков, которые привыкли к тому, что мнение окружающих и привитые ценности, а также неуверенность в себе, в корне отличают их от нарциссов, которые, рассматривая общество в качестве главного критика, уверены в своей правоте. Они являются главными игроками на поле, знающими что правильно и что хорошо. Для них в первую очередь важно удовлетворение собственных желаний, а потребности других уходят на второстепенный план.

О. Kernberg классифицирует нарциссизм от нормы до патологии (The American Contribution, Journal of European Psychoanalysis, 2001). При «нормальном» нарциссизме уровень самооценки формируется в ключе удовлетворения своих желаний, в том насколько успешно мы выполняем задачи. Адекватная самооценка регулируется нашим внутренним сознанием и укрепляется представлениям о самом себе и внутреннем мире значимых других, чьи представления для нас важны. Когда мы заслуживаем хорошего мнения о себе, то мы можем позволить себе гордиться собой — что позволяет служить одним из источников, регулирующих нормальную самооценку. Патологический нарциссизм характеризуется расстройством личности, при котором у людей наблюдается ненормальная любовь к себе и к другим, а также внутренними проблемами.

J. Lacan (1994), основываясь на положении Z. Freud о том, что «все нарциссические импульсы исходят из эго и имеют свое постоянное место в эго», использовал свою собственную концепцию стадии зеркала, чтобы исследовать нарциссизм с точки зрения существенной структуры, которая извлекается из ссылки на зеркальный образ. Он показал, что в стадии зеркала ребенок, во-первых, видит вместо себя кого-то другого и только, когда другой подтверждает словами, что в зеркале отражен сам ребенок, то ребенок возникает для самого себя в зеркале в качестве «Я». Таким образом, с этого момента вся жизнь, все принятие себя происходят из другого. Ж. Лакан полагал, что любовь — это проекция, и мы любим всегда в другом что-то от себя. Нарциссизм определяется как любовь другого, а не себя.

Так или иначе, феномен нарциссизма находится в поле интереса многих исследователей. Нарциссизм является самостоятельной структурой психического аппарата человека, которая формируется в целях выполнения конкретных функций: фильтра-медиатора, между внутренней и внешней реальностью с целью поддержания равновесия в получении достаточного удовлетворения самим собой и другими людьми; интеграции базовых чувств в целях реализации потребности в самооценке; защитной в целях снижения негативного эмоционального воздействия (неудовлетворенности, действительной и мнимой угроз) внутренней (Ид и Супер-Эго) и внешней реальности.

Помимо этого, выделяется еще и коллективный нарциссизм. Это особая форма грандиозного нарциссизма, при которой группа людей сверх уверена в том, что она лучше всех помогает другим и только она может принести мир и справедливость всем остальным, когда в реальности у нее нет ни опыта, ни возможностей для реализации своих устремлений. Однако она убеждает в их наличии других, и это нередко бывает разрушительным. Мы полагаем, что коллективный нарциссизм — это, конечно, некоторое преувеличение, но тем не менее можно с некоторой долей приближения утверждать, что коллективный нарциссизм — это отражение представляемого идеала группы в образе своей собственной группы. В последние годы психологи активно изучают «коллективный нарциссизм» как защитную форму позитивного отношения внутри групп. Люди с высоким уровнем коллективного нарциссизма считают, что их группа заслуживает особого отношения и настаивают на том, чтобы «свои» получали заслуженное признание. Как и индивидуальный нарциссизм, коллективный нарциссизм уходит корнями в неудовлетворенность, связанную с потребностью в контроле и самоуважении, и является попыткой компенсировать незащищенность. В исследовании Z. Molenda, M. Marchlewska и M. Rogoza (2023) мы встречаем и понятие «национальный нарциссизм» (защитная национальная идентичность, которая проистекает из неудовлетворенных потребностей и связана с враждебным внутри- и межгрупповым поведением) и готовность вступать в разговор против собственной группы.

Проблема данного исследования заключается в том, что основные культурные замеры настоящего дня демонстрируют, что среди молодежи в большей степени распространен индивидуализм (Стефаненко, Донцов, Родионова, 2017; Пищик, 2019), что фиксируется и зарубежными исследователями (Rudnev, Magun, Schwartz, 2018). Это может объяснить и большое распространение индивидуального нарциссизма среди молодежи (Twenge, 2017). Особый интерес представляет то, что в мире чрезвычайно распространен коллективный нарциссизм (Cichocka, Cislak, 2020), который, по идее, должен быть связан с коллективизмом. Данное противоречие и составляет интерес нашего исследования. Мы хотим выяснить, что скрывается в личностных особенностях молодежи и провоцирует коллективный нарциссизм.

Материалы и методы. Исследование проводилось среди студентов Дагестанского государственного университета, факультета психологии и философии. Выборку составили студенты 1–4 курсов в количестве 70-ти человек, возрастом от 17 до 22 лет. Национальные группы: аварцы, даргинцы и кумыки, где 90 % девушек и 10 % юношей.

Для сбора данных были применены следующие методики:

- Коллективный нарциссизм (в адаптации М. О. Романовой и др. (2022));
- Фрайбургский личностный опросник (форма В) (адаптирован и модифицирован А. А. Крыловым и Т. И. Ронгинским);
- Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста);
- Висбанденский опросник, WIPPF, форма А.

Статистический анализ проводился с использованием пакета программ SPSS. Для обработки полученных данных был применен корреляционный анализ, также была проведена проверка на нормальность распределения. Распределение значений является нормальным, но не по всем шкалам, поэтому был применен коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты исследования. Методика коллективного нарциссизма представляет собой одношкальную модальность, в которой выделено значение «ориентации на социальное доминирование». Мы предполагаем, что в данном исследовании этот феномен выше среднего значения, и обусловлен он национальным аспектом. Так как в исследовании участвовали представители разных национальных групп, то результат получился усредненным. Данный показатель говорит об открытости испытуемых. Мотивированные личными интересами, они стремятся к безопасности, контролю и стабильности. Кроме того, данное общество представленных национальных групп остается традиционным, что в свою очередь говорит о присущих им чертах взаимопомощи и взаимовыручки.

«Ингрупповая идентификация» в данном исследовании имеет усредненную степень выраженности, что говорит о характере межличностных отношений. То есть, из-за представителей различных национальностей, групповая идентификация приобретает характер идентификации коллективистской. Отражается готовность относиться к переживаниям и чувствам других членов группы, а также их желаниям и целям, как к своим собственным.

«Уровень личной самооценки» в данном исследовании аналогично приобретает средний результат, что говорит о том, что «нарциссы» имеют нестабильную самооценку, они нуждаются в признании обществом. Если общество их не признает, то соответственно результаты приобретают низкие значения.

Из-за средних показателей шкала «коллективного нарциссизма» имеет невысокую степень выраженности. Коллективный нарциссизм связан с различными проявлениями положительной оценки ингруппы и негативной оценки аутгруппы. Обычно люди склонны хорошо оценивать свою ингруппу, но при этом они способны формировать позитивное отношение и к аутгруппам и не обязательно будут демонстрировать сильный ингрупповой фаворитизм в сочетании с аутгрупповой враждебностью, в то время как нарциссы формируют по отношению к ним исключительно враждебные аттитюды. Показатели коллективного нарциссизма представлены на диаграмме (рис. 1).



Рис. 1. Степень выраженности коллективного нарциссизма

Далее мы провели корреляционный анализ между шкалой коллективного нарциссизма и показателями личностных опросников. Результаты представлены в таблице 1.

Показатели взаимосвязи между шкалами личностных опросников и шкалы коллективного нарциссизма					Таблица 1
Показатели	Пятифакторный личностный опросник			Висбаденский опросник. Шкала «Религия»	FPI. Шкала «Экстраверсия»
	«Привлечение внимания»	«Практичность»	«Артистичность»		
«Коллективный нарциссизм»	0,305*	0,374**	0,389**	-0,362*	0,301*

Выявлена корреляционная связь между показателями по шкале коллективного нарциссизма и показателем «привлечение внимания» ($p = 0,042$). Данная взаимосвязь говорит нам о том, что в условиях современного мира и эпоху интернета удивлять людей становится труднее, каждый человек нуждается в любви, внимании и восхищении его собственной персоной. Что касается коллективного нарциссизма в данном исследовании, говоря о нарциссических наклонностях, мы подразумеваем группу в целом, в которой окружение поддерживает представление об их исключительности. Ошибочно полагающие, что они независимые, им необходимо получать любовь и заботу от окружающих.

Корреляционная связь обнаружена между показателями по шкале коллективного нарциссизма с показателями по шкале «практичность» ($p = 0,01$). Это обусловлено тем фактом, что нарциссы хорошо приспосабливаются к современному миру, взобраться по карьерной лестнице либо обрести новые знакомства для них не составит труда. Они подходят ко всему с логической точки зрения и рациональных объяснений (материальной составляющей). Выявленная черта по шкале практичность, хорошо позволяет адаптироваться в обыденной жизни.

Корреляционная связь обнаруживается между показателями по шкале коллективного нарциссизма с показателями по шкале «артистичность» ($p = 0,008$). Данный результат говорит о том, что, проявляя интерес к различным сторонам жизни, они легко обучаются, удовлетворяя свое любопытство.

Корреляционная взаимосвязь представлена между показателями по шкале коллективного нарциссизма с показателем по шкале «религия» ($p = 0,013$) Висбаденского опросника. Так как в республике Дагестан проживает большинство мусульман, то данный результат по этой шкале характеризуется интересом испытуемых к собственному внутреннему миру, выраженному интересу к вере и религии.

Корреляционная взаимосвязь была выявлена между показателями по шкале коллективного нарциссизма с показателем по шкале «экстраверсия» ($p = 0,011$) опросника FPI. Данный результат закономерен тем, что чем больше личность «экстравертирована», тем больше она стремится к общественному признанию. Такая взаимосвязь не случайна, так как для нарциссов характерная черта – это умение использовать других людей для достижения своих целей. Для них важен успех, их личные интересы и заслуги, что не всегда устраивает окружающих. Обладая высокой активностью, они берут на себя ответственность и главную роль. Они придают большое значение социальному успеху.

Обсуждение и заключения. Результаты, полученные нами в исследовании, находят отклик в работах других авторов. Так, данные, полученные С. S. Kay (2021), показали, что грандиозный нарциссизм связан с верой в заговоры и экстраверсией, что частично подтверждается в нашем исследовании, так как была найдена корреляция коллективного нарциссизма и экстраверсии.

В статье В. И. Пищик (2021) прослеживается разница сдвигов с тенденцией к увеличению нарциссизма в группе российских студентов. Нарциссизм и тревожность выражены в большей степени именно в группе российских студентов. Аутостереотипы поведения российских студентов находятся в зоне индивидуализма. Группа азербайджанских студентов находится под влиянием национальной культуры, которая сдерживает проявления нарциссизма и тревожности. Аутостереотипы поведения азербайджанских студентов находятся в зоне коллективизма: активность, патриотизм, уважение старших.

В нашем исследовании были получены высокие показатели по ингрупповой идентификации, что сочетается с результатами исследования К. Bocian, А. Cichocka и В. Wojciszke (2021).

В работе R. Fatfouta et al. (2021) демонстрируется взаимосвязь самооценки и коллективного нарциссизма, что показано и в нашем исследовании, так как самооценка респондентов была зафиксирована на среднем уровне.

Последние достижения в изучении нарциссизма предполагают, что он состоит из трех компонентов: антагонизма, экстраверсии и невротизма. А. Cichocka, М. Marchlewska и М. Biddlestone (2022) обсуждают роль паранойи, легковерия и потребности в доминировании. Это сочетается с обнаруженной нами взаимосвязью коллективного нарциссизма и следующими личностными особенностями: «привлечение внимания», «артистичность», «практичность», «религия» и «экстраверсия».

Выводы. В статье была представлена проблема взаимосвязи коллективного нарциссизма с личностными особенностями студентов вуза. Мы полагаем, что можно с некоторой долей уверенности утверждать, что коллективный нарциссизм — это отражение представляемого идеала группы в образе своей собственной группы.

Данное исследование показало, что коллективный нарциссизм связан с различными проявлениями положительной оценки ингруппы и негативной оценки аутгруппы. Кроме того, были выявлены корреляционные связи с личностными особенностями студентов: «привлечение внимания», «артистичность», «практичность», «религия» и «экстраверсия».

Полученные результаты ограничены выборкой студентов Дагестанского государственного университета. Однако они позволяют сделать вывод, что попытка найти взаимосвязь коллективного нарциссизма с личностными особенностями частично удалась. Причиной ее частичного характера стало то, что не учитывался фактор наличия в выборке различных национальных групп, что обязательно будет учтено в дальнейшем.

Список литературы

- Пишик, В. И. (2018). *Ментальность поколений в текущей современности* (монография). Москва: ИНФРА-М.
- Пишик, В. И. (2021). Нарциссизм и уровень тревожности Азербайджанских и Российских студентов с различными оценками аутостереотипов поведения. *Психологический журнал*, 42(5), 24–36. <https://www.doi.org/10.31857/S020595920016044-4>
- Романова, М. О., Иванов, А. А., Богатырева, Н. И. и др. (2022). Адаптация шкалы коллективного нарциссизма на российской выборке. *Социальная психология и общество*, 13(3), 201–220. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130312>
- Стефаненко, Т. Г., Донцов, А. И., Родионова, Д. М. (2017). Индивидуализм и коллективизм как параметр коллективной памяти. *Вестник Тверского государственного университета. Серия Педагогика и психология*, 4, 43–52.
- Bocian, K., Cichocka, A., Wojciszke, B. (2021). Moral tribalism: Moral judgments of actions supporting ingroup interests depend on collective narcissism. *Journal of Experimental Social Psychology*, 93, 104098. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2020.104098>
- Cichocka, A., Cislak, A. (2020). Nationalism as collective narcissism. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 34, 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2019.12.013>
- Cichocka, A., Marchlewska, M., Biddlestone, M. (2022). Why do narcissists find conspiracy theories so appealing? *Current Opinion in Psychology*, 47, 101386. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101386>
- Fatfouta, R., Żemojtel-Piotrowska, M., Piotrowski, J. et al. (2021). Collective narcissism and explicit and implicit collective self-esteem revisited: A preregistered replication and extension. *Journal of Research in Personality*, 95, 104144. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104144>
- Freud, S. (1914). On Narcissism. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIV (1914–1916). In J. Strachey (ed.): *On the History of the Psycho-Analytic Movement, Papers on Metapsychology and Other Works* (pp. 67–102).
- Horney, K. (1970). *Neurosis and human growth: the struggle toward self realization*. New York: Norton.
- Kay, C. S. (2021). The targets of all treachery: Delusional ideation, paranoia, and the need for uniqueness as mediators between two forms of narcissism and conspiracy beliefs. *Journal of Research in Personality*, 93, 104128. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104128>
- Lacan, J. (1994). *The Four Fundamental Concepts of Psycho-Analysis*. London: New York: W. W. Norton & Company.

Molenda, Z., Marchlewska, M., Rogoza, M. (2023). Nothing hurts like (in-group) love? National narcissism, conspiracy intentions, and non-prosocial managing emotions of others. *Personality and Individual Differences*, 201, 111947. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111947>

Rudnev, M., Magun, V., Schwartz, S. (2018) Relations Among Higher Order Values Around the World. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(8), 1165–1182. <https://www.doi.org/10.1177/0022022118782644>

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

References

Bocian, K., Cichocka, A., Wojciszke, B. (2021). Moral tribalism: Moral judgments of actions supporting ingroup interests depend on collective narcissism. *Journal of Experimental Social Psychology*, 93, 104098. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2020.104098>

Cichocka, A., Cislak, A. (2020). Nationalism as collective narcissism. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 34, 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2019.12.013>

Cichocka, A., Marchlewska, M., Biddlestone, M. (2022). Why do narcissists find conspiracy theories so appealing? *Current Opinion in Psychology*, 47, 101386. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2022.101386>

Fatfouta, R., Żemojtel-Piotrowska, M., Piotrowski, J. et al. (2021). Collective narcissism and explicit and implicit collective self-esteem revisited: A preregistered replication and extension. *Journal of Research in Personality*, 95, 104144. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104144>

Freud, S. (1914). On Narcissism. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIV (1914–1916). In J. Strachey (ed.): *On the History of the Psycho-Analytic Movement, Papers on Metapsychology and Other Works* (pp. 67–102).

Horney, K. (1970). *Neurosis and human growth: the struggle toward self-realization*. New York: Norton.

Kay, C. S. (2021). The targets of all treachery: Delusional ideation, paranoia, and the need for uniqueness as mediators between two forms of narcissism and conspiracy beliefs. *Journal of Research in Personality*, 93, 104128. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104128>

Lacan, J. (1994). *The Four Fundamental Concepts of Psycho-Analysis*. London: New York: W. W. Norton & Company.

Molenda, Z., Marchlewska, M., Rogoza, M. (2023). Nothing hurts like (in-group) love? National narcissism, conspiracy intentions, and non-prosocial managing emotions of others. *Personality and Individual Differences*, 201, 111947. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111947>

Pishchik, V. I. (2018). *Mentality of generations in fluid modernity* (monograph). Moscow: INFRA-M. (In Russ.).

Pishchik, V. I. (2021). Narcissism and anxiety level of Azerbaijani and Russian students with different assessments of autostereotypic behavior. *Journal of Psychology*, 42(5), 24–36. <https://www.doi.org/10.31857/S020595920016044-4> (In Russ.).

Romanova, M. O., Ivanov, A. A., Bogatyreva, N. I. et al. (2022). Adaptation of the Collective Narcissism Scale on a Russian Sample. *Social Psychology and Society*, 13(3), 201–220. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130312> (In Russ.).

Rudnev, M., Magun, V., Schwartz, S. (2018) Relations Among Higher Order Values Around the World. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(8), 1165–1182. <https://www.doi.org/10.1177/0022022118782644>

Stefarenko, T. G., Dontsov, A. I., Rodionova, D. M. (2017). Individualism and Collectivism as a Parameter of Collective Memory. *Bulletin of Tver State University. Series Pedagogy and Psychology*, 4, 43–52. (In Russ.).

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

Об авторе:

Шабукеева Муслимат Руслановна, преподаватель кафедры психологии развития и профессиональной деятельности, Дагестанский государственный университет (РФ, 367000, г. Махачкала, ул. Шамиля, 16), [ORCID](#), muslimat-kerimova@mail.ru

About the Author:

Shabukaeva Muslimat R., Lecturer of the Department of Developmental Psychology and Professional Activity, Dagestan State University (16, Shamil str., Makhachkala, 367000, RF), [ORCID](#), muslimat-kerimova@mail.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-13-23>

Психолингвистические детерминанты отношения юношей и девушек к временной перспективе

И. В. Абакумова , Е. М. Азарко , Н. Е. Комерова  

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

 komerova.nata@gmail.com

Аннотация

Введение. Новая реальность, отличающаяся геополитической напряженностью, «кризисом достоверности» информации, которая лишает современного человека возможности антиципации предстоящих событий, вводит в ситуацию неопределенности, что делает особенно актуальным исследование отношения молодежи ко времени жизни. Проанализированы исследования зарубежных и отечественных ученых в области психолингвистики, представлений об образе будущего и отношения к временной перспективе. Обнаруженное отсутствие исследований психолингвистических детерминант отношения к временной перспективе у юношей и девушек обосновало новизну исследования.

Цель. Выявление и описание представления студентов о временной перспективе.

Материалы и методы. В качестве методического инструментария выбраны: методика «Опросник временной перспективы» (Ф. Зимбардо), незаконченные предложения «Представления о времени жизни» (И. В. Абакумова; Е. М. Азарко, Н. Е. Комерова) и морфологический разбор на платформе RusTXT.RU.

Результаты исследования. Выявлено, что представления о временной перспективе складываются из приоритетных ценностей; системы личностных смыслов; механизмов самооценивания и самоконтроля; рефлексивного осознания прошлого; побуждающих желаний и установок. Психолингвистический анализ выявил лингвистические и смысловые конструкты, наиболее часто употребляемые молодыми людьми для описания отношения к прошлому, настоящему и будущему. Представлена авторская модель психолингвистических детерминант отношения к времени.

Обсуждение и заключения. Подчеркнута изменчивость отношения человека к прошлому, уникальность лексикона человека, обусловленная индивидуальным лингвистическим опытом. Отмечена высокая выраженность ориентации студентов на будущее. Показано, что частота употребления определенных частей речи меняется в зависимости от отношения к временной перспективе. Выявлено, что респонденты с высокой ориентацией на будущее и позитивным отношением к прошлому употребляют больше частей речи для описания прошлого и будущего. Их речь характеризуется большей конкретикой и словарным запасом, что говорит о сформированности представлений о жизни.

Ключевые слова: психолингвистический анализ, образ будущего, ценностно-смысловая сфера личности, осмысленность жизни, студент.

Для цитирования. Абакумова, И. В., Азарко, Е. М., Комерова, Н. Е. (2023). Психолингвистические детерминанты отношения юношей и девушек к временной перспективе. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(1), 13–23. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-13-23>

Psycholinguistic Determinants of the Attitude of Young People to the Time Perspective

I. V. Abakumova , E. M. Azarko , N. E. Komerova 

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ komerova.nata@gmail.com

Abstract

Introduction. A new reality, characterized by geopolitical tension, a ‘reliability crisis’ of information, which deprives a modern person of the possibility of anticipating future events, introduces a situation of uncertainty, which makes it especially relevant to study the attitude of young people to the time of life. The research of foreign and domestic scientists in the field of psycholinguistics, ideas about the image of the future and attitudes to the time perspective are analyzed. The found absence of studies of psycholinguistic determinants of attitudes to the time perspective in boys and girls justified the novelty of the study.

Purpose. Identification and description of students’ ideas about the time perspective.

Materials and Methods. As a methodological tool, we have chosen the methodology Time Perspective Questionnaire by Zimbardo, Ideas About Lifetime unfinished sentences technique by I. V. Abakumova, E. M. Azarko and N. E. Komerova, and morphological analysis on the platform RusTXT.RU.

Results. It was determined that the ideas about the time perspective consist of priority values; systems of personal meanings; mechanisms of self-assessment and self-control; reflexive awareness of the past; motivating desires and attitudes. Psycholinguistic analysis revealed linguistic and meaning constructs most often used by young people to describe attitudes to the past, present, and future. The author’s model of psycholinguistic determinants of attitude to time is presented.

Discussion and Conclusion. The variability of a person’s attitude towards the past and the uniqueness of a person’s lexicon due to individual linguistic experience are emphasized. The high degree of orientation of students for the future is described. It is shown that the frequency of using certain parts of speech varies depending on the attitude to the time perspective. It was revealed that respondents with a high orientation to the future and a positive attitude to the past use more parts of speech to describe the past and the future. Their speech is characterized by greater specificity and vocabulary, which indicates the formation of ideas about life.

Keywords: psycholinguistic analysis, image of the future, value-meaning sphere of personality, meaningfulness of life, student.

For citation. Abakumova, I. V., Azarko, E. M., Komerova, N. E. (2023). Psycholinguistic Determinants of the Attitude of Young People to the Time Perspective. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(1), 13–23. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-13-23>

Введение. Новая реальность, сопровождающаяся, с одной стороны, повышенными информационными рисками, и разнонаправленными источниками информации на фоне геополитической напряженности, с другой, а также опасностью инфодемии вследствие распространения коронавирусной инфекции COVID-19 и изменяющимися условиями цифровой трансформации, определяет актуальность исследования отношения ко времени. Для молодых людей, находящихся на этапе личностного определения и формирования социальной центрации, текущая ситуация неопределенности создает сложности в конструировании временной перспективы и образа будущего. Таким образом, для нас, как для исследователей, особый исследовательский интерес вызывают особенности отношения молодых людей к временной перспективе, а также психолингвистические аспекты описания прошлого, настоящего, будущего юношами и девушками в сложившейся социокультурной обстановке.

В научном поле проблемы психолингвистического анализа речи и представлений и временной перспективы являются достаточно разработанными, и работа над ними представляется актуальной как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях. Так, О. М. Гринева (2020) проводит психолингвистический анализ

концепта «смысл сообщений» в процессе коммуникации; W. Wu et al. (2022) анализируют модуляции мозговой активности психолингвистической информацией при естественном восприятии и воспроизведении речи; А. А. Койнова и М. М. Кужгельгенова (2021) представляют ассоциативные методы психолингвистического анализа речи; Л. В. Куликов и др. (2022) описывают психолингвистические особенности сетевой коммуникации молодых людей с разными половозрастными характеристиками.

Исследования временной перспективы и антиципации будущего сегодня также находятся в ряде актуальных тем. Данные вопросы в той или иной мере затронуты в работах следующих авторов: S. J. Barber et al. (2020); J. Demblon, A. D'Argembeau (2014); D. J. Hallford et al. (2020); M. Märtsin (2019); Н. В. Петрикова (2021); Л. С. Самсоненко (2019). Так, О. Н. Попова (2020) предпринимает попытку прогнозирования эффективности самоопределения личности по характеристикам сбалансированности временной перспективы. М. Guo, Y. Lou и N. Zhang (2022) исследуют взаимосвязь отношения к временной перспективе и здорового образа жизни; L. J. Finan et al. (2022) изучают отношение к временной перспективе и употребление психоактивных веществ в группах подростков; Д. П. Заводчиков и Н. Н. Ледерманн (2017) рассматривают теоретико-методологические компоненты образа профессионального будущего. В работах Н. П. Шиловой и П. П. Бруданова (2020) будущее рассматривается как динамическое психологическое образование, формирующее направленность жизни и самоорганизацию человека. По мнению ученых A. Przepiorka и M. Sobol-Kwapinska (2021), люди с позитивным отношением к временной перспективе, чувствуют себя счастливыми и благополучными.

Таким образом, при большой разработанности обозначенных проблем отсутствуют исследования психолингвистических детерминант отношения к временной перспективе у юношей и девушек.

Целью исследования выступили выявление и описание представления студентов о временной перспективе.

Гипотезы исследования:

- 1) Представления о времени у юношей и девушек в возрасте от 18 до 21 года могут иметь многокомпонентную структуру; студенты, в своем большинстве, чаще ориентированы на будущее;
- 2) Ответы респондентов, как психолингвистические детерминанты, могут быть связаны со смысловой сферой личности и конкретизировать специфический набор личностных смыслов, мотивов, целей, ценностей, установок о жизни и самоопределении студентов.

Материалы и методы. Для изучения особенностей отношения к временной перспективе были избраны методика «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо и незаконченные предложения «Представления о времени жизни» И. В. Абакумовой, Е. М. Азарко и Н. Е. Комеровой. Для контент-анализа отобраны следующие незаконченные предложения: 1) Будущее кажется мне; 2) Я смогу быть счастливой/ым, если; 3) Надеюсь на; 4) Наступит тот день, когда; 5) Больше всего в жизни я хотел(ла) бы; 6) Когда я буду старым (ой); 7) Моя будущая жизнь кажется мне; 8) Мое прошлое было; 9) Прошлое — это; 10) Я вспоминаю о прошлом (таблица 1).

Выборку составили 74 студента 1–3 курсов, юноши и девушки в возрасте 18–21 лет. Эмпирической базой исследования выступил государственное бюджетное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет».

Процедура включала на начальном этапе сбора эмпирического материала применение бланков и Google Forms; на этапе систематизации, обработки и анализа — программное обеспечение MS Excel, контент-анализ, морфологический разбор на платформе RusTXT.RU.

Результаты исследования. В таблице 1 представлены результаты контент-анализа ответов респондентов на вопросы авторской анкеты «Представления о времени жизни». Для контент-анализа ответов по каждому предложению были выделены единицы анализа. Так, на предложение «Будущее кажется мне...» были выделены нейтральная, позитивная и негативная оценка: более 72,4 % респондентов оценивают свое будущее как позитивное (например, «светлым», «прекрасным», «радостным»), и только для 4 % будущее кажется негативным. В предложении «Я всегда хотел(а)...» выделены следующие единицы для анализа результатов: «успех, самореализация», «помощь другим», «личное счастье», «отдых, путешествия» и «заглянуть в будущее». Результат помогает распределить ожидания от будущей жизни по сферам их реализации.

Таблица 1

Характеристики представлений о временной перспективе. Контент-анализ незаконченных предложений

Варианты незаконченных предложений и категорий ответов	%
Позитивная оценка	72,4
В т. ч. оценка будущего связи с личными ценностями, успеха, достижением результатов	31,5
Нейтральная оценка	23,6
Негативная оценка	4
<i>Я всегда хотел/хотела ...</i>	
Успех, реализация	47,3
Личное счастье, гармония	25,7
Помощь другим, счастье семьи	14,8
Отдых, путешествия	8,2
«Заглянуть в будущее»	4
<i>Я смогу быть счастливой/ым если ...</i>	
Личное развитие	35,1
Семья	33,7
Работа, бизнес	12,5
Деньги	9,4
Хобби	4
Варианты незаконченных предложений и категорий ответов	%
Здоровье	2,7
Отдых	1,3
Друзья	1,3
<i>Надеюсь на ...</i>	
Локус контроля – Я («себя»)	42,9
Абстрактная оценка («лучшее», «счастье», «Всевышнего», «хорошее», «мир во всем мире», «прекрасное», «счастье»)	34,8
Внешние события (Локус – контроля Жизнь)	17,21
«других»	5,09
<i>Наступит тот день, когда ...</i>	
Достижение личных целей: Нематериальных	73
Фактическое событие («я умру», «мне не будет больно»)	14,9
Внешние события	4
Нейтральные события: «все будет хорошо», «мир во все мире»	5,4
Достижением материальных целей	2,7
<i>Больше всего в жизни я хотел(ла) бы ...</i>	
Личное развитие	37,1
Семья	17,2
Работа, бизнес	14,8
Отдых	13,1
Хобби	10,5
Здоровье	6
Друзья	1,3
<i>Когда я буду старым(ой) ...</i>	
Удовольствия, отдых, саморазвитие	45,6
Время с семьей	30,7

Затрудняюсь ответить	11,8
Отрицание «старости» («буду вечно молодым»)	6,4
Воспоминания	5,5
<i>Моя будущая жизнь кажется мне ...</i>	
Позитивная оценка («счастливой», «радостной», «продуктивной», «светлой», «насыщенной»)	89,1
Нейтральная оценка («размеренной», «спокойной», «предсказуемой»)	9,6
Негативная оценка («бесперспективной»)	1,3
<i>Мое прошлое было ...</i>	
Позитивная оценка («ярким», «жизнерадостным», «лучшим»)	63,8
Нейтральная оценка («обычным», «... и прошло», «спокойным»)	22,2
Негативная оценка («грустным», «тяжелым», «мрачным»)	14
<i>Прошлое — это ...</i>	
Череда событий, которые прошли («то, что не вернуть», «пройденный этап»)	44,4
Опыт	39
Другие варианты («время», «прошлое» и проч.)	16,6
<i>Я вспоминаю о прошлом ...</i>	
Ответы, связанные с переживанием положительных эмоций («с улыбкой», «с теплотой», «с нежностью» и проч.)	52,8
Ответы, связанные с временем («редко», «часто», «никогда» и проч.)	27,7
Ответы, связанные с переживанием негативных эмоций («грусть», «печаль», «тоска»)	19,5

Предложение «Я смогу быть счастливым/ой если ...» помогает увидеть «условия» достижения счастья и наиболее важные сферы реализации потребностей. Большинство ответов респондентов отражают заинтересованность в личной самореализации (35,1 %) и в счастье значимых близких (33,7 %). Далее, предложение «Я надеюсь на ...» хорошо отражает установку на себя, как на субъекта достижения желаемого будущего, или на внешние обстоятельства. 42,9 % респондентов определяют себя как активного «творца» своей жизни, и их ответы дают основания полагать, что их установка «локус контроля – Я». Таким образом, выделены единицы анализа: «себя», «других», «внешние обстоятельства», «абстрактная оценка».

В оценке ответов респондентов на предложение «Наступит тот день, когда...» представлены возможные ожидаемые результаты достижения целей, такие как материальные и нематериальные цели. Так, 73 % респондентов выделяет желаемыми достижение целей, связанных с личным развитием и самореализацией.

Предложение «Больше всего в жизни я хотела/хотел бы ...» позволяет конкретизировать цели по сферам жизни: «семья», «работа, бизнес», «личное развитие», «отдых», «деньги», «хобби», «здоровье», «дружья». Эти результаты также свидетельствуют в пользу гипотезы о наибольшей значимости личного развития и семейных отношений.

Предложение «Когда я буду старым ...» дает возможность прогнозирования желаемого «финала» жизненного пути, и здесь на главенствующую позицию выходит «удовольствие, отдых» (45,6 %) и «время с семьей» (30,7 %). По всей вероятности, к этому времени все задачи самореализации уже должны быть выполнены.

Прошлое оценивается как череда событий, которые прошли («то, что не вернуть», «пройденный этап» — 44,4 %), опыт (39 %). В ответах на предложение «Мое прошлое было ...» получены эмоционально-оценочные суждения позитивного (63,8 %), нейтрального (22,2 %) или негативного характера (14 %).

На предложение «Я вспоминаю о прошлом...» заявлены ответы, связанные с переживанием положительных эмоций («с улыбкой», «с теплотой», «с нежностью» и других — 52,8 %) или отрицательных эмоций («грусть», «печаль», «тоска» — 19,5 %); часть ответов респондентов (27,7 %) связана с констатацией частоты воспоминаний («редко», «часто», «никогда»).

Обобщая данные контент-анализа, можно заключить, что молодые люди строят свои представления о будущем на основе «идеальных» образов и сценариев жизни, наполненных описаниями эмоциональных состояний, ценностей и личностных смыслов. Об этом также свидетельствует результат по предложению «Мое будущее представляется мне ...»: 89,1% респондентов определили будущее такими эпитетами как «радостное», «счастливое», «продуктивное», «светлое», «насыщенное».

В таблице 2 показаны средние значения по шкалам опросника временной перспективы. Более выражены шкала будущего (3,88) и шкала позитивного прошлого (3,64). Менее выражены шкалы «гедонистическое настоящее» (2,81), «негативное прошлое» (2,41) и «фаталистическое настоящее» (2,21).

Результаты по методике «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо					
Группы респондентов	Шкалы опросника временной перспективы				
	негативное прошлое	позитивное прошлое	фаталистическое настоящее	гедонистическое настоящее	будущее
Студенты 1–3 курсов	2,41	3,64	2,21	2,81	3,88

Как видно на рисунке 1, большинство студентов выборки в высокой (63,5 %) или средней (29,7 %) степени ориентированы на перспективу, что свидетельствует в пользу первой гипотезы о том, что возрастная страта студентов ориентирована на будущее.

В таблице 3 демонстрируется частота использования различных частей речи респондентами при обозначении своего отношения к прошлому, настоящему и будущему. Проведен морфологический анализ ответов респондентов незаконченных предложений; для систематизации применялись шкалы временной перспективы — «негативное прошлое», «позитивное прошлое», «фаталистическое настоящее», «гедонистическое настоящее», «будущее».



Рис. 1. Степень ориентации на будущее среди респондентов

Для морфологического анализа были отобраны по 5 ответов респондентов с высокими баллами по шкалам «негативное прошлое», «позитивное прошлое», «фаталистическое настоящее», «гедонистическое настоящее», «будущее» методики «Опросник временной перспективы» и подсчитана частота встречаемости частей речи в описаниях представлений о времени жизни. В таблице 3 представлены средние значения встречаемости каждой части речи в связи с акцентуацией временной перспективы.

Морфологический анализ показал, что психолингвистическими детерминантами отношения к временной перспективе выступают: существительные как констатация конкретных желаний, устремлений, представлений о себе и своей личности во времени; глаголы как отражение активной жизненной позиции, лабильности и мотивации к достижениям; прилагательные как эмоционально-оценочные характеристики; союзы, предлоги и наречия — многообразие восприятия.

Таблица 3

Результаты морфологического анализа ответов респондентов с различным отношением к временной перспективе (RusTXT.RU)

Части речи	Результаты морфологического анализа				
	негативное прошлое	позитивное прошлое	фаталистическое настоящее	гедонистическое настоящее	будущее
существительное	7,4	13	5,4	6,2	9,4
глагол в личной форме	3,0	4,4	3,4	3,4	4,6
инфинитив	3,4	5,6	3,8	2,8	4,4
прилагательное	6,0	10,4	4,4	6,0	8,0
краткое прилагательное	0,8	0,4	2,2	0,8	1,2
предикатив	0,2	0,0	0,6	0,2	0,0
наречие	1,6	1,6	2,6	2,6	1,4
союз	4,2	3,8	3,6	4,0	4,4
предлог	2,2	4,2	1,8	1,2	1,4
частица	1,0	0,8	0,6	1,0	0,6

Конкретизируя результаты, отметим, что наиболее насыщенными словами представляются характеристики позитивного прошлого. Представления о позитивном прошлом основано на использовании существительных (13,0), прилагательных (10,4), инфинитивов и глаголов в личной форме (5,6 и 4,4), предлогов (4,2), союзов (3,8), наречий (1,6). Данный факт можно объяснить тем, что отношение к прошлому опыту, как к теплему, поучительному, является результатом осмысления и анализа ошибок, что говорит о наличии у респондентов склонности к рефлексии, и, как следствие, многословности в формулировании ответов. Представление о негативном прошлом связывается с использованием существительных (7,4), прилагательных (6), инфинитивов и глаголов в личной форме (3,4 и 3,0), союзов (4,2), предлогов (2,2). Интересно, что общее количество употребляемых слов здесь наблюдается значительно меньше, чем у тех, кто позитивно оценивает прошлый опыт. Преобладающими выступают существительные и прилагательные, как предикторы оценки прошлого опыта, определяющие его как «негативный». В характеристике будущего наблюдаются существительные (9,4), прилагательные (8,0), инфинитивы и глаголы в личной форме (4,4 и 4,6), союзы (4,4). В представлениях о фаталистическом настоящем используются существительные (5,4), прилагательные (4,4) и краткие прилагательные (2,2), инфинитивы и глаголы в личной форме (3,8 и 3,4), союзы (3,6), наречия (2,6).

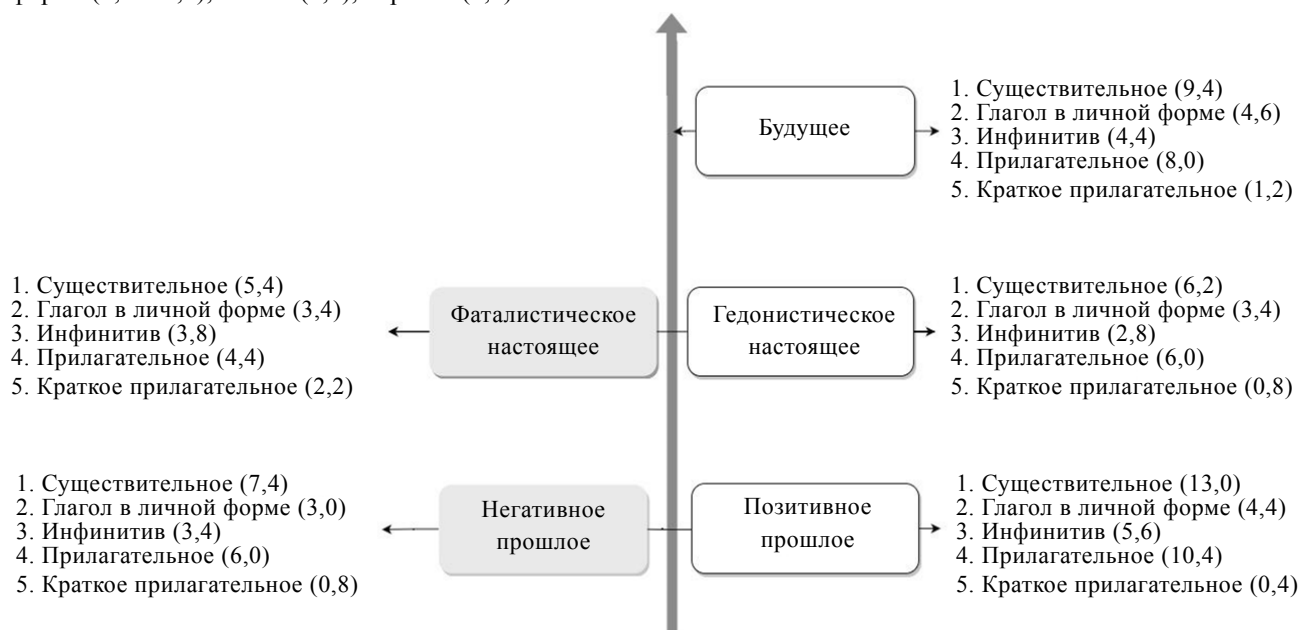


Рис. 2. Модель представлений о времени и психолингвистические детерминанты (составлено автором)

В представлениях о гедонистическом настоящем применяются существительные (6,2), инфинитивы и глаголы в личной форме (3,4 и 2,8), прилагательные (6), союзы (4), наречия (2,6). Отметим, что люди с большей фиксацией на настоящем используют меньше прилагательных и существительных для характеристики отношения к будущему и прошлому, что закономерно отражает их желание жить в настоящем моменте и полагаться на внешние обстоятельства.

На основе полученных результатов можно сформировать модель представлений о времени и соответствующие им психолингвистические детерминанты, представленную на рисунке 2. Можно наблюдать, что центральная линия-стрелка, связанная с проживанием жизни и ее движением вперед, сочетает в себе представления о прошлом, настоящем и будущем. Личность, направляя свое внимание на факты прошедшей или настоящей жизни, а также ожидаемые события, транслирует свои представления в разнохарактерных, иногда дуальных, эмоционально-оценочных суждениях, переживании себя как субъекта действия в своей жизни.

Обсуждение и заключения. Сравнивая полученные результаты со сходными работами и отношением ко временной перспективе, отметим данные, изложенные в статье N. Komerova et al.: «... в течение жизни личность неоднократно пересматривает свое отношение к прошлому опыту, и в зависимости от этого анализа, делает заключение о своей успешности, состоятельности, удовлетворенности жизнью. Мотивационная и ценностно-смысловая сфера личности отражают направление развития личности, ее отношение ко времени жизни в целом ...» (Komerova et al., 2021, с. 07065).

О. М. Гринева пишет, что «...именно смыслы сообщений передают индивидуальность адресанта в процессе коммуникации. ... познать личность их автора даже в тех случаях, когда непосредственное общение с ним невозможно ...» (Гринева, 2020, с. 22).

J. M. Rodd констатирует, что лексикон каждого человека уникально структурирован специфическим, своеобразным лингвистическим опытом и «...механизмы обучения играют жизненно важную роль в обеспечении быстрого доступа к значениям слов путем формирования и поддержания высококачественных лексико-семантических знаний на протяжении всей жизни ...» (Rodd, 2020).

A. S. Miner et al. (2022) провели анализ влияния использования языка терапевтом (время, реакция и последовательность) в пяти клинически значимых языковых областях: местоимения, ориентация во времени, эмоциональная полнота, тактика терапевта и паралингвистический стиль. Результаты демонстрируют, что психолингвистический анализ языка терапевта является полезным инструментом для повышения эффективности работы терапевтов (Miner et al., 2022).

В результате проведенного исследования можно констатировать следующие выводы:

1. Представления студентов о прошлом, настоящем и будущем складываются из:

– упоминаний приоритетных ценностей: личное развитие (характерно для 35,1 %), семья (33,7 %), работа, бизнес (35,1 %), деньги (33,7 %), хобби (12,5 %), здоровье (9,4 %), отдых (2,7 %), друзья (1,3 %);

– системы личностных смыслов: в оценке будущего для 89,1 % характерна позитивная оценка, для 9,6 % — нейтральная оценка и негативная оценка для 1,3 % респондентов; в оценке прошлого для 63,8 % характерна позитивная оценка, нейтральная для 22,2 % и негативная оценка для 14 % респондентов;

– актуализации механизмов самооценивания и самоконтроля: в предложении «Надеюсь на...» для 42,9 % респондентов характерны ответы «на себя» (и связанный с ними «Локус контроля–Я»); для 34,8 % — уверенность и вера в «лучшее», «счастье», «Всевышнего», «хорошее», «мир во всем мире», «прекрасное», «счастье»; у 17,21 % — ответ «внешние события» и у 5,09 % респондентов ответ «других»;

– рефлексивного осознания и принятия прошлого как позитивного (52,8 %) или негативного опыта (19,5 %);

– осознания побуждающих желаний и установок: в будущем ожидаются «успех, реализация» (встречаются у 47,3 %); «личное счастье, гармония» (у 25,7 %), «помощь другим, счастье семьи» (у 14,8 %), «отдых, путешествия» (у 8,2 %); у 4 % респондентов ответ «заглянуть в будущее».

2. Представления студентов о времени многокомпонентны. Детерминанты представлений отношения студентов к временной перспективе, в первую очередь, представлены шкалой будущего (3,88) и шкалой позитивного прошлого (3,64); далее гедонистическим настоящим (2,81), негативным прошлым (2,41) и фаталистическим настоящим (2,21).

3. Морфологический анализ показал, что частота употребляемости определенных частей речи различается в зависимости от отношения к временной перспективе. Выявлено, что респонденты с высокой ориентацией на будущее и позитивным отношением к прошлому употребляют больше существительных, глаголов, прилагательных для описания прошлого и будущего, используют больше предлогов, наречий и союзов. Их речь более конкретна и многословна, что свидетельствует о наполненности жизни, высоком уровне осмысленности жизни и более активной жизненной позиции. Тогда как респонденты с ориентацией на гедонистическое и фаталистическое настоящее используют больше односложных ответов, меньше существительных и прилагательных для описания представлений о будущем и прошлом. Следовательно, выдвинутые гипотезы полностью подтвердились.

4. Представленная модель отношения ко времени и морфологического разбора позволяет констатировать, что отношение ко времени жизни также отражается на самовыражении респондентов посредством языка, а именно частоте употребления определенных частей речи и их количестве.

Полученные результаты можно рекомендовать для использования в написании курсов по изучению жизненного пути личности, ее отношения ко времени. В направлении практической психологии и консультирования представляет интерес использование индивидуальных психолингвистических характеристик речи для формирования клиентского запроса. Темой дальнейших научных исследований может стать изучение временной перспективы интернет-пользователей различного возраста в условиях цифровой трансформации.

Список литературы

- Гринева, О. М. (2020). Психолингвистический анализ концепта «смысл коммуникации». *Вопросы психолингвистики*, 4(46), 21–34.
- Заводчиков, Д. П. Ледерман, Н. Н. (2017). Основные теоретико-методологические подходы к изучению образа профессионального будущего. *Современная высшая школа: инновационный аспект*, 9 (4(38)), 160–170.
- Койнова, А. А., Кужельгенова, М. М. (2021). Ассоциативные методы психолингвистического анализа речи. *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*, 4, 42–48.
- Куликов, Л. В., Маленова, А. Ю., Потапова, Ю. В. И др. (2022). Психолингвистические особенности сетевой коммуникации молодых людей с разными половозрастными характеристиками. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*, 1, 33–44.
- Петрикова, Н. В. (2021). Уровень притязаний и качество содержания представлений о будущем старшеклассников. *Психологические проблемы смысла жизни и акме*, 1(1), 236–239. <https://www.doi.org/10.24412/cl-35781-2021-1-236-239>
- Попова, О. Н. (2020). Прогнозирование эффективности самоопределения личности по характеристикам сбалансированности временной перспективы. *Сибирский психологический журнал*, 75, 195–208.
- Самсоненко, Л. С. (2019). Изучение представлений о будущем у студентов на разных этапах обучения. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 4(29), 355–358. <https://www.doi.org/10.26140/anip-2019-0804-0084>
- Шилова, Н. П., Бруданов, П. П. (2020). Изменение представлений об образе будущего в юношеском возрасте. *Психолог*, 4, 45–59.
- Barber, S. J., Lopez, N., Cadambi, K. et al. (2020). The limited roles of cognitive capabilities and future time perspective in contributing to positivity effects. *Cognition*, 200, 104267. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104267>
- Demblon, J., D'Argembeau A. (2014). The organization of prospective thinking: Evidence of event clusters in freely generated future thoughts. *Consciousness and Cognition*, 24, 75–83. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.01.002>
- Finan, L. J., Linden-Carmichael, A. N., Adams, A. R. et al. (2022). Time perspective and substance use: an examination across three adolescent samples. *Addiction Research & Theory*, 30(2), 112–118. <https://www.doi.org/10.1080/16066359.2021.1948537>
- Guo, M., Lou, Y., Zhang, N. (2022). Consideration of future consequences and self-control mediate the impact of time perspectives on self-rated health and engagement in healthy lifestyles among young adults. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03135-6>

Hallford, D. J., Yeow, J. J. E., Fountas, G. et al. (2020). Changing the future: An initial test of Future Specificity Training (FeST). *Behaviour Research and Therapy*, 131, 103638. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103638>

Komerova, N., Zvezdina, G., Elagina, M. et al. (2021). Characteristic Features of the Value-Semantic Sphere of Students with Various Attitudes to Past Experience. *E3S Web of Conferences*, 258, 07065. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125807065>

Märtsin, M. (2019). Beyond Past and Present: Meaning Making, Narrative Self and Future-Orientation. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53, 669–678. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09488-1>

Miner, A. S., Fleming, S. L., Haque, A. et al. (2022). Uncovering the linguistic characteristics of psychotherapy: a computational approach to measure therapist language timing, responsiveness, and consistency. *medRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2022.04.24.22274227>

Przepiorka, A., Sobol-Kwapinska, M. (2021). People with Positive Time Perspective are More Grateful and Happier: Gratitude Mediates the Relationship Between Time Perspective and Life Satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 22, 113–126. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00221-z>

References

Barber, S. J., Lopez, N., Cadambi, K. et al. (2020). The limited roles of cognitive capabilities and future time perspective in contributing to positivity effects. *Cognition*, 200, 104267. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104267>

Demblon, J., D'Argembeau A. (2014). The organization of prospective thinking: Evidence of event clusters in freely generated future thoughts. *Consciousness and Cognition*, 24, 75–83. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.01.002>

Finan, L. J., Linden-Carmichael, A. N., Adams, A. R. et al. (2022). Time perspective and substance use: an examination across three adolescent samples. *Addiction Research & Theory*, 30(2), 112–118. <https://www.doi.org/10.1080/16066359.2021.1948537>

Grineva, O. M. (2020). Psycholinguistic analysis of the concept of 'the meaning of communication'. *Questions of psycholinguistics*, 4(46), 21–34. (In Russ.).

Guo, M., Lou, Y., Zhang, N. (2022). Consideration of future consequences and self-control mediate the impact of time perspectives on self-rated health and engagement in healthy lifestyles among young adults. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03135-6>

Hallford, D. J., Yeow, J. J. E., Fountas, G. et al. (2020). Changing the future: An initial test of Future Specificity Training (FeST). *Behaviour Research and Therapy*, 131, 103638. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103638>

Komerova, N., Zvezdina, G., Elagina, M. et al. (2021). Characteristic Features of the Value-Semantic Sphere of Students with Various Attitudes to Past Experience. *E3S Web of Conferences*, 258, 07065. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125807065>

Koynova, A. A., Kuzhgelgenova, M. M. (2021). Associative methods of psycholinguistic analysis of speech. *Pedagogy and Psychology Bulletin of Southern Siberia*, 4, 42–48. (In Russ.).

Kulikov, L. V., Malenova, A. Yu., Potapova, Yu. V. et al. (2022). Psycholinguistic features of network communication of young people with different age and gender characteristics. *Bulletin of Omsk University. Series Psychology*, 1, 33–44. (In Russ.).

Märtsin, M. (2019). Beyond Past and Present: Meaning Making, Narrative Self and Future-Orientation. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53, 669–678. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09488-1>

Miner, A. S., Fleming, S. L., Haque, A. et al. (2022). Uncovering the linguistic characteristics of psychotherapy: a computational approach to measure therapist language timing, responsiveness, and consistency. *medRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2022.04.24.22274227>

Petrikova, N. V. (2021). The level of claims and the quality of the content of ideas about the future of high school students. *Psychological problems of the Meaning of Life and Acme*, 1(1), 236–239. <https://www.doi.org/10.24412/cl-35781-2021-1-236-239> (In Russ.).

Popova, O. N. (2020). Forecasting the effectiveness of self-determination of the individual according to the characteristics of the balance of the time perspective. *Siberian Psychological Journal*, 75, 195–208. (In Russ.).

Przepiorka, A., Sobol-Kwapinska, M. (2021). People with Positive Time Perspective are More Grateful and Happier: Gratitude Mediates the Relationship Between Time Perspective and Life Satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 22, 113–126. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00221-z>

Rodd, J. M. (2020). Settling Into Semantic Space: An Ambiguity-Focused Account of Word-Meaning Access. *Perspectives on Psychological Science*, 15(2), 411–427. <https://www.doi.org/10.1177/1745691619885860>

Samsonenko, L. S. (2019). The study on the future of students at different stages of learning. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 4(29), 355–358. <https://www.doi.org/10.26140/anip-2019-0804-0084> (In Russ.).

Shilova, N. P., Brudanov, P. P. (2020). Change of perceptions of the image of the future among youth. *Psychologist*, 4, 45–59. (In Russ.).

Wu, W., Morales, M., Patel, T. et al. (2022). Modulation of brain activity by psycholinguistic information during naturalistic speech comprehension and production. *Cortex*, 155, 287–306. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2022.08.002>

Zavodchikov, D. P., Lederman, N. N. (2017). The main theoretical and methodological approaches to study the formation the image of professional future. *Modern Higher School: innovative aspect*, 9 (4(38)), 160–170. (In Russ.).

Об авторах:

Абакумова Ирина Владимировна, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, декан факультета «Психология, педагогика и дефектология», Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), abakira@mail.ru

Азарко Елена Матвеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и консультативная психология», Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), azarkoem@yandex.ru

Комерова Наталья Евгеньевна, ассистент кафедры «Общая и консультативная психология», Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), komerova.nata@gmail.com

About the Authors:

Abakumova Irina. V., Dr. Sci. (Psychology), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF) [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), abakira@mail.ru

Azarko Elena M., Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the Department of General and Counseling Psychology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), azarkoem@yandex.ru

Komerova Natalia E., assistant of the Department of General and Counseling Psychology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), komerova.nata@gmail.com

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-24-34>

Стратегии информационного поведения студентов в условиях трансформации медиaproстранства

М. А. Давыдова  , Д. А. Дубовер , А. В. Гришина 

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

 18121980dma@gmail.com

Аннотация

Введение. В современном мире приобщение к медиа является регулярным процессом. Оно происходит с целью реализации потребности в информационном взаимодействии, коммуникации, отдыхе и развлечении. Личность находится в постоянном взаимодействии с субъектами и объектами медиаландшафта. Актуальность анализа поведенческих реакций студентов на изменение медиаландшафта обусловлена приостановлением деятельности популярных в молодежной среде социальных сетей и высокой поглощенностью человека медиaproстранством. Цель. Выявление адаптивных качеств студентов, их стратегий самоопределения и самопрезентации.

Материалы и методы. В исследовании использованы: методика «Опросник социально-психологической адаптации» (СПА) (в адаптации А. К. Осницкого), опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (СПСС) (в адаптации Н. Е. Водопьяновой), а также авторская анкета, разработанная с целью установления характера взаимодействия с медиаконтентом и отношения к изменению условий доступа к нему. В исследовании приняли участие 176 студентов различных курсов обучения в университете, возрастом 17–21 и старше.

Результаты исследования. Приводятся данные об эмоционально-чувственном реагировании студенческой молодежи на изменения привычного для них повседневного приобщения к социальным сетям. Отражено, что студенты младших курсов испытывают противоречивые чувства к введению ограничений доступа к медиаресурсам. При этом они более негативно относятся к происходящим изменениям, в сравнении со старшими курсами. Выявлено, что большинству респондентов, независимо от их возраста, свойственно обходить введенные блокировки медиаконтента.

Обсуждение и заключения. Отражена взаимосвязь между адаптивными проявлениями личности и готовностью менять сложившуюся систему ежедневного медиапотребления в связи с изменениями. Представлены потенциальные возможности анализа медиаповедения.

Ключевые слова: адаптивные качества, медиаповедение, медиаландшафт, медиапотребление, стратегия медиапотребления, социальные сети

Для цитирования. Давыдова, М. А., Дубовер, Д. А., Гришина, А. В. (2023). Стратегии информационного поведения студентов в условиях трансформации медиaproстранства. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(1), 24–34. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-24-34>

Strategies of Students' Information Behavior in the Transformation of Media Space

M. A. Davydova , D. A. Dubover , A. V. Grishina 

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ 18121980dma@gmail.com

Abstract

Introduction. Currently, media inclusion is a regular process. It takes place in order to realize the need for information interchange, communication, recreation and entertainment. The personality constantly interacts with the subjects and objects of the media landscape. The relevance of the analysis of students' behavioural reactions to changes in the media landscape is due to the work suspension of social networks popular among young people and high human absorption in the media space.

Purpose. Identification of the students' adaptive qualities, their strategies of self-determination and self-presentation.

Materials and Methods. The methodological tools were: The Socio-Psychological Adaptation Test adapted by Osnitskiy, the Strategic Approach to Coping Scale (SACS) adapted by Vodopyanova, and the author's questionnaire designed to establish the nature of interaction with media content and attitude to changing conditions access to it. The study involved 176 students of various courses of study at the university, aged 17–21 and older.

Results. The data on the students' emotional and sensual responses to changes in their habitual daily involvement in social networks is presented. It is reflected that undergraduate students have conflicting feelings about the introduction of restrictions on access to media resources. At the same time, they have a more negative attitude to the changes taking place compared with senior courses. It was revealed that most respondents, regardless of age, tend to bypass the imposed blocking of media content.

Discussion and Conclusion. The relationship between adaptive manifestations of personality and willingness to change the current system of daily media consumption in connection with changes is reflected. The capabilities of analyzing students' media behaviour are presented.

Keywords: adaptive capacity, media behavior, media landscape, media consumption, media consumption strategy, social networks.

For citation. Davydova, M. A., Dubover, D. A., Grishina, A. V. (2023). Strategies of Students' Information Behavior in the Transformation of Media Space. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(1), 24–34. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-24-34>

Введение. Социальные сети стали неотъемлемым атрибутом повседневных практик современного молодого человека. Изучению динамики их воздействия на аудиторию посвящены исследования в области психологии, социологии, педагогики, медиапсихологии. В результате регулярного приобщения к практикам взаимодействия с медиасредой сформировался тип поведения, который называется «медиаповедением». Введение в научный оборот данного термина принадлежит И. В. Жилавской: «Медиаповедение — это опосредованная система психических, физических и социальных действий индивида или сообщества, сложившаяся в результате их взаимодействия с медиасредой, направленная на самореализацию личности и удовлетворение ее информационных и коммуникативных потребностей» (Жилавская, 2011, С. 16). Соотношение медиапотребления и генерации авторского контента приводит к формированию стратегий повседневной коммуникации, самопрезентации, позиционирования, по своей сути представляющих основание для создания параллельной реальности.

На содержание практик молодого человека оказывает влияние совокупность взаимосвязанных явлений (Kolomiets, 2021). Так, В. П. Коломиец (2010) отмечает, что медиасистема не может рассматриваться как совокупность гаджетов, выполняющих отдельные функции. Приобщение к медиапродуктам становится регулярным процессом, который происходит на интуитивном уровне и характеризуется как «миллион повторяемых рутинных привычных действий» (Коломиец, 2010, С. 59).

Погружение в медиапроцессы раскрывает потребность в социальных практиках, в рамках которых происходит коммуникативное взаимодействие. При этом роли могут отличаться от тех, которые молодые люди выбирают в реальной жизни. Исследователи отмечают, что регулярное приобщение к медиа происходит с целью реализации потребности в информационном взаимодействии, коммуникации, отдыхе и развлечении. Важно подчеркнуть, что в 2022 году, по данным исследования, проведенного агентством «brand analytics», число активных пользователей социальных сетей снизилось на 6 %, а социальная активность пользователей наоборот возросла; увеличилось и время нахождения онлайн (Социальные сети в России, 2022). Так, по данным статистического отчета, «Россияне же находятся онлайн 7 часов 50 минут в сутки, что на час больше, чем среднемировое значение» (Статистика интернета и соцсетей на 2022 год — цифры и тренды в мире и в России, 2022).

И. В. Жилавская (2011) указывает на специфику коммуникативного процесса в медиасфере, отмечая, что повсеместное распространение медиа способствует выстраиванию деловых, корпоративных, политических, гражданских и межличностных коммуникаций. Так, по словам исследователя, организация коммуникативных связей трансформируется «из средства в среду, которая пронизывает все сферы и уровни нашего сознания, отношений, поведения. Более того, мы понимаем, что сам человек в известном смысле становится медиа, пропуская через себя потоки информации и преобразуя их» (Жилавская, 2011, С. 5). И. В. Жилавской (2011) были разграничены два типа медиаповедения: действенное — направленное на создание самостоятельного контента, публикацию текстовой, аудиальной и визуальной информации; бездействие — потребление готового контента и участие — пересылка, так называемый «репост».

М. В. Жижина (2012), изучая специфику активности в контексте процессов, происходящих в медиасфере, приводит классификацию мотивов обращения к медиа, разделяя их на активные (обращение к медиа с конкретной целью) и пассивные (обращения по привычке). И. В. Абакумова и др. (2020), исследуя психологические особенности пользователей социальных сетей, предполагают, что информационное поведение может быть рассмотрено как вариант копинг-поведения личности в трудных жизненных ситуациях.

Изменения в сфере медиапотребления и формирование стандартов медиаповедения исследовались на протяжении последних десятилетий. Существенное влияние на распространение популярности медийных практик оказал тот факт, что устройства приема интернет сигналов стали максимально упрощенными и доступными. Таким образом, медиатизация общества и особенно молодежи приобрела характер устойчивой повседневной практики.

Изменения, которые произошли в связи с блокировкой социальных сетей по решению Роскомнадзора РФ, можно характеризовать как событие, которое нашло отражение в эмоциональных проявлениях и адаптивных стратегиях. Узнав о предстоящей блокировке, многие молодые люди активно писали в своих аккаунтах о своем нежелании продолжать публичную активность, удаляли фотографии и составляли «прощальные посты». Данные действия наглядно демонстрировали насколько медиареальность стала важной и неотъемлемой частью коммуникативного пространства молодого человека. Персональная информация, тексты, фотографии и видео — все это в одночасье могло утратить возможность персонального использования, и сохранение медиаландшафта в части ограниченных в работе социальных сетей предполагало неизбежное реагирование, которое можно разделить на «адаптацию» или «непринятие», дистанцирование от новой реальности.

Таким образом, данное исследование было направлено на выявление стратегий адаптации к данной ситуации, а также дальнейших изменений в медиаповедении.

Материалы и методы. Выборку исследования была представлена 176 студентами, в возрасте 17–21 лет и старше. 63 студента, согласно их ответам, являются только потребителями медиаконтента, а 115 еще и создают его самостоятельно. Характер взаимодействия с медиаконтентом и отношение к изменению условий доступа к нему выявлялись посредством применения разработанной специально для этой цели анкеты.

В исследовании были применены две психодиагностические методики. Для установления степени адаптированности респондентов в условиях ограниченного доступа к некоторым популярным медиаресурсам была применена методика «Опросник социально-психологической адаптации» (СПА), разработанная С. R. Rogers и R. F. Dymond (1954) и адаптированная А. К. Осницким (2004). Для определения ведущих моделей копинг-поведения респондентов и общей конструктивности их поведения в стрессовых ситуациях был применен опросник

«Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (СПСС), разработанный S. E. Hobfoll и R. S. Lilly (1993) и адаптированный Н. Е. Водопьяновой (2009).

Математическая обработка данных проводилась при помощи таблицы сопряжённости, для установления соответствия трансформаций отношения к медиаконтенту в условиях запрета части медиаресурсов особенностям респондентов, и *U*-критерия Манна-Уитни, позволившего выявить различия в психологических особенностях респондентов, касающихся их адаптивных стратегий и стратегий совладания со стрессом в условиях трансформирующейся реальности. Обработка данных проводилась с применением стандартных компьютерных программ статистического анализа: Microsoft Office Excel и SPSS 20.0 for Windows — Statistical Package for the Social Science (статистический пакет для социальных наук).

Результаты исследования. Выборка была распределена по трём возрастным категориям, соответствующим началу (17–18 лет), середине (19–20 лет) и окончанию (21 год и старше) учёбы в вузе (рис. 1).

На представленной диаграмме видно, что количественно в обследованной выборке преобладают студенты младших курсов, а количество студентов старших курсов в опрошенной выборке сравнительно невелико. Можно предположить, что вопрос доступности медиаресурсов вызвал более живой интерес у представителей младших курсов.

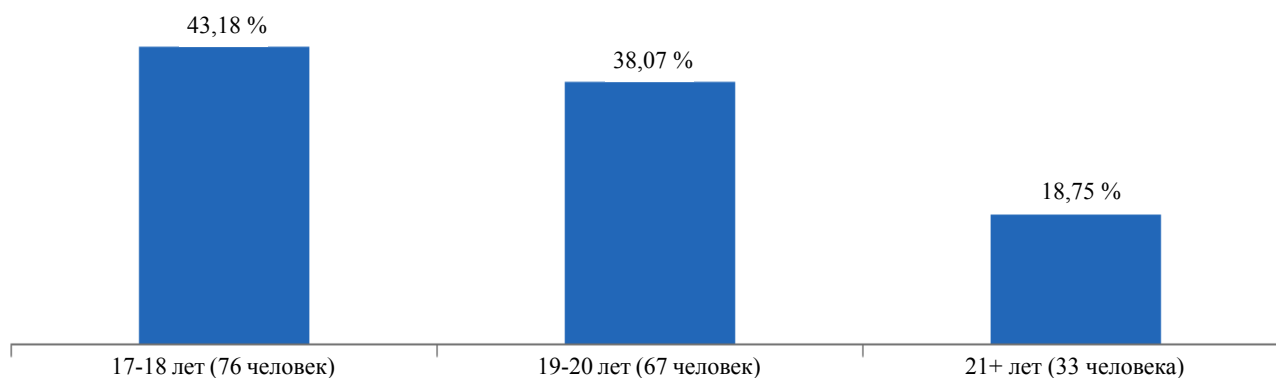


Рис. 1. Процентное распределение выборки по возрасту

Применение «таблицы сопряжённости» позволило выявить количественное распределение студентов, входящих в каждую из трёх возрастных групп, в отношении частных аспектов новой реальности, сопровождающих трансформации в области доступности медиаресурсов.

На рисунке 2 представлено количественное распределение респондентов, воспринявших произошедшие изменения позитивно, негативно, либо амбивалентно, в рамках выделенных возрастных групп. Для определения эмоционального фона восприятия происходящих изменений респондентам был предложен список возможных предполагаемых эмоциональных реакций, качество которых затем анализировалось, исходя из сочетания выбранных вариантов, количество выборов которых не ограничивалось. Таким образом, к разряду «амбивалентных» были отнесены те реакции, сочетание вариантов эмоциональных откликов в которых нельзя было отнести к «положительному» или «отрицательному» полюсам.

Преобладающее количество респондентов, недовольных запретом части медиаресурсов, относятся к возрастной категории 19–20 лет. Среди тех, кто только начинает учёбу в вузе и заканчивает её, преобладают респонденты, у которых запрет части медиаресурсов вызывает противоречивые чувства. При этом студенты, только начинающие обучаться в вузе, более негативно, чем студенты старших курсов, уже оканчивающие учёбу, относятся к изменениям в доступности медиаконтента и социальных сетей.

На рисунке 3 представлено количественное распределение респондентов в рамках выделенных возрастных групп по их роли в отношении медиаконтента. Здесь выборка была разделена на тех, кто только потребляет медиаконтент, и тех, кто ещё и создаёт его.

Анализ данных, представленных на рисунке 3, даёт основание констатировать преобладающее количество создателей медиаконтента в группе студентов младших курсов в то время, как потребители контента чаще встречаются в средней возрастной категории. В целом в опрошенной выборке количество респондентов не только потребляющих, но ещё и создающих свой собственный медиаконтент, почти вдвое превышает количество ре-

спондентов, позиционирующих себя исключительно как потребители информации. Наименьший разрыв между количеством потребителей и создателей медиаконтента отмечается в третьей возрастной категории, в которую включены студенты старших курсов.

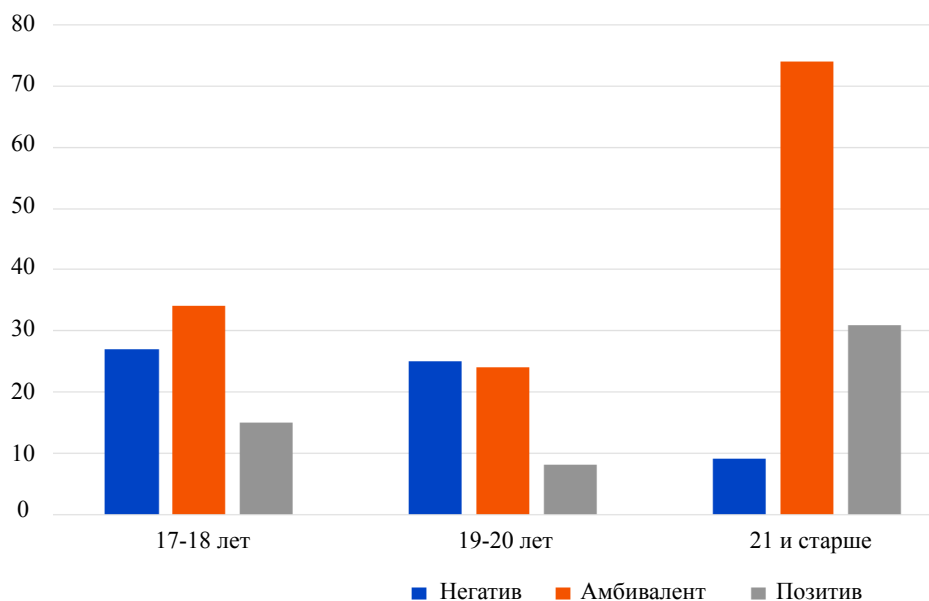


Рис. 2. Отношение студентов разных возрастных категорий к запрету части медиаресурсов на территории РФ

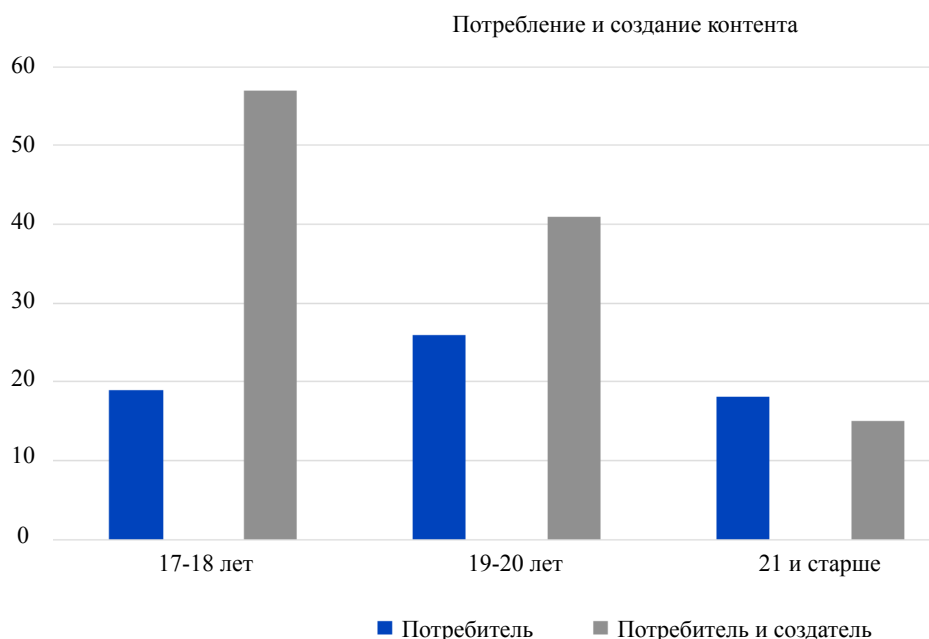


Рис. 3. Распределение респондентов разных возрастных категорий по их роли в отношении медиаконтента

На рисунке 4 представлено количественное распределение респондентов в рамках выделенных возрастных групп по отношению к использованию средств, позволяющих обойти запрет на просмотр медиаконтента.

Количество респондентов, использующих средства обхода запрета медиаконтента, в общей выборке почти в 4 раза превышает количество студентов, либо не применяющих указанные средства, либо предпочитающих об этом не сообщать. Такое соотношение респондентов пропорционально прослеживается в отношении всех трёх рассматриваемых возрастных групп.



Рис. 4. Распределение респондентов разных возрастных категорий по их отношению к применению средств разблокировки доступа к медиаконтенту (VPN и др.)

На рисунке 5 представлено количественное распределение студентов рассматриваемых возрастных категорий в отношении изменения их активности в социальных сетях до и после введения ограничений. Респондентам был задан вопрос, осталась ли их активность прежней, или они прекратили пользоваться некоторыми медиаресурсами после их официального запрета на территории Российской Федерации.

Активное ведение страниц в соцсетях

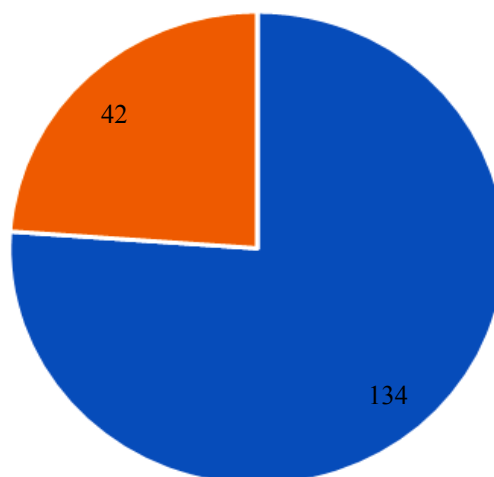


Рис. 5. Распределение респондентов разных возрастных категорий по их активности в социальных сетях до и после введённых ограничений

Количество респондентов, предпочитающих не сокращать свою прежнюю активность в социальных сетях, в общей выборке почти в три раза превышает количество респондентов, с их слов, прекративших пользование запрещёнными медиаресурсами. Самый большой разрыв между двумя категориями респондентов отмечается в группе студентов средних курсов (19–20 лет), где количество респондентов, продолжающих пользоваться запрещёнными социальными сетями, в 5 раз превышает количество прекративших ими пользоваться. В группе

17–18-летних респондентов количество тех, кто продолжает пользоваться запрещёнными социальными сетями, в 3,5 раза превышает количество прекративших, а в группе студентов старших курсов эта разница незначительна — количество продолжающих пользоваться социальными сетями здесь превышает количество респондентов, прекративших ими пользоваться, всего в 1,4 раза.

На рисунке 6 представлено количественное распределение студентов, включённых в три указанные возрастные категории по принципу изменения количества времени, проводимого ими онлайн до и после запрета части медиаконтента.

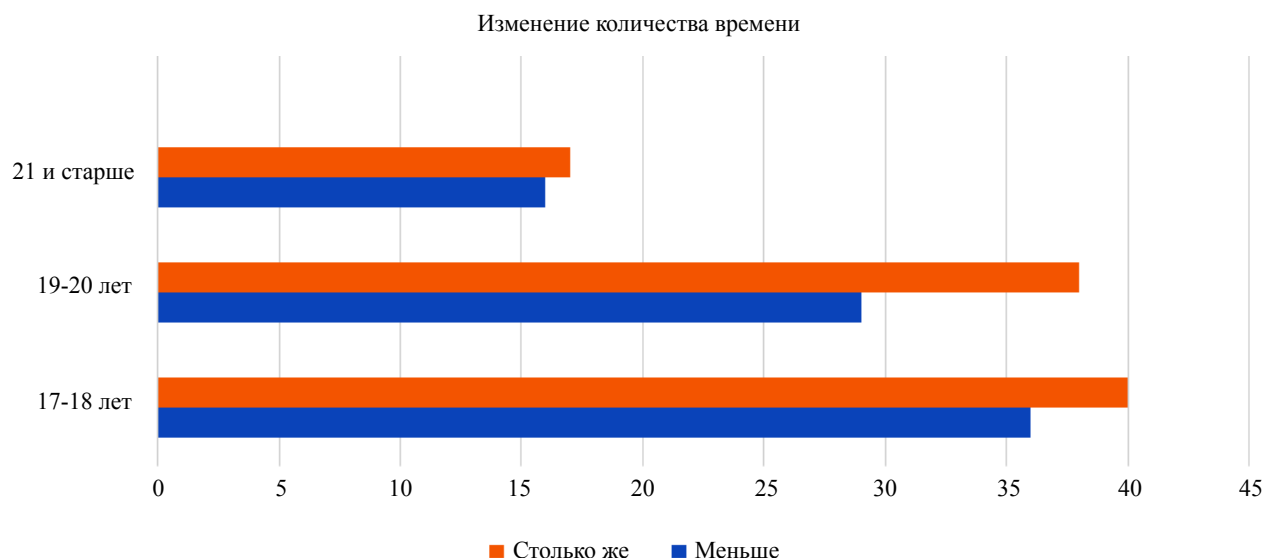


Рис. 6. Распределение респондентов разных возрастных категорий по изменению количества времени, проводимого ими онлайн в социальных сетях до и после введенных ограничений

Наиболее значительный разрыв в количественном соотношении студентов, уменьшающих свое пребывание онлайн после запрета части медиаконтента, и их сверстников, у которых в этом отношении изменений не произошло, отмечается только во второй возрастной группе (19–20 лет). В указанной возрастной категории количество респондентов, не изменивших свой режим пребывания в сети, примерно в 1,3 раза превышает количество респондентов, чьё время пребывания онлайн сократилось. В двух других возрастных категориях количественный разрыв между теми, кто сократил пребывание онлайн, и теми, для кого ничего не изменилось в этом отношении, незначителен.

Разное восприятие респондентами, включёнными в разные возрастные группы, изменений, происходящих в настоящее время в медиасреде, и разное их поведение в условиях блокировки части медиаресурсов позволило предположить существование различий в их адаптивных способностях и стратегиях совладания со стрессогенными факторами. Для установления существования и специфики указанных различий был использован непараметрический *U*-критерий Манна-Уитни, результаты применения которого представлены в таблицах 1 и 2.

Данные, представленные в таблице 1, позволяют говорить о наличии шести статистически достоверных различий в психологических особенностях респондентов, относящихся к младшей (17–18 лет) и средней (19–20 лет) возрастным группам: четыре — на среднем уровне статистической достоверности ($p \leq 0,05$) и два — на высоком ($p \leq 0,01$). Так, с высокой степенью статистической значимости респонденты в возрасте 17–18 лет более, чем 19–20-летние студенты, склонны в стрессогенных ситуациях совершать агрессивные ($p = 0,000$) и асоциальные ($p = 0,002$) действия, что закономерно делает индекс конструктивности их действий в стрессогенных условиях статистически достоверно более низким на среднем уровне статистической значимости ($p = 0,018$), чем у респондентов, отнесённых к средней возрастной группе в эксперименте. Кроме того, на среднем уровне статистической значимости 17–18-летние респонденты более, чем 19–20-летние, склонны применять стратегию избегания каких-либо активных действий в стрессогенных ситуациях ($p = 0,046$). На среднем уровне статистической достоверности 17–18-летние респонденты более, чем 19–20-летние, склонны к реализации таких адаптивных стратегий, как «доминирование» ($p = 0,030$) и «внешний контроль» ($p = 0,040$).

Таблица 1

Различия в психологических характеристиках представителей студенческой молодёжи в возрасте 17–18 лет и 19–20 лет (U-критерий Манна-Уитни)

Показатели	Возрастные группы	Среднее значение	U	P
«Внешний контроль» (тест «СПА» К. Роджерса – Р. Даймонд)	17–18 лет	26,04	2039,00	0,040*
	19–20 лет	20,99		
«Внешний контроль» (тест «СПА» К. Роджерса – Р. Даймонд)	17–18 лет	26,04	2039,00	0,040*
	19–20 лет	20,99		
«Доминирование» (тест «СПА» К. Роджерса – Р. Даймонд)	17–18 лет	13,43	2013,00	0,030*
	19–20 лет	11,79		
«Избегание» (тест «SACS» С. Хобфолла)	17–18 лет	20,39	2054,50	0,046*
	19–20 лет	20,13		
«Асоциальные действия» (тест «SACS» С. Хобфолла)	17–18 лет	19,28	1783,00	0,002**
	19–20 лет	16,85		
«Агрессивные действия» (тест «SACS» С. Хобфолла)	17–18 лет	20,58	1601,00	0,000**
	19–20 лет	16,93		
«Индекс конструктивности» (тест «SACS» С. Хобфолла)	17–18 лет	1,18	1961,50	0,018*
	19–20 лет	1,34		

** — различия достоверны на уровне 0,01;

* — различия достоверны на уровне 0,05.

Выявлено шесть статистически достоверных различий в психологических особенностях респондентов, включённых в младшую (17–18 лет) и старшую (21+ лет) возрастные группы, из которых пять — на среднем уровне статистической значимости ($p \leq 0,05$) и одно — на высоком ($p \leq 0,01$). Так, на высоком уровне статистической достоверности выявлены различия по шкале «эмоциональный дискомфорт» ($p = 0,004$), на среднем уровне статистической достоверности выявлены различия по шкалам «дезадаптивность» ($p = 0,041$), «внутренний контроль» ($p = 0,017$), «внешний контроль» ($p = 0,029$) и «доминирование» ($p = 0,020$). Кроме того, на среднем уровне статистической значимости выявлены различия в показателях по шкале «агрессивные действия» ($p = 0,021$). При этом показатели по всем вышеуказанным шкалам выше у более молодых респондентов.

Исходя из проведенного анализа актуальной ситуации, можно отметить особенности восприятия студенческой молодежью разного возраста, связанного с разными этапами обучения в вузе, современных трансформационных процессов, происходящих в медиареальности, и типичные реакции на эти изменения. Студентам младших курсов, среди которых отмечается преобладание не только потребителей, но и создателей собственного медиаконтента, в целом свойственно испытывать противоречивые чувства к введению ограничений доступа к медиаресурсам. При этом респонденты в возрасте 17–18 лет демонстрируют более негативное отношение к происходящему, чем респонденты, заканчивающие учебу в возрасте 21 год и старше. Они в большей степени, чем старшие респонденты, склонны в стрессогенных ситуациях совершать агрессивные действия, контролировать внешние обстоятельства и свое социальное окружение.

Респонденты в возрасте 19–20 лет, в большинстве своём относят себя только к потребителям медиаконтента и негативно относятся к изменениям, происходящим в медиасреде. В этой возрастной категории отмечается самое большое количество респондентов, не изменивших своего привычного поведения в сети и не сокративших времени пребывания в режиме онлайн. При этом их стремление обходить и нарушать социальные нормы статистически достоверно ниже, чем у 17–18-летних респондентов.

Таблица 2

Различия в психологических характеристиках представителей студенческой молодёжи в возрасте 17–18 лет и 21 год и старше (U-критерий Манна-Уитни)

Показатели	Возрастные группы	Среднее значение	U	P
«Дезадаптивность» (тест «СПА» К. Роджерса – Р. Даймонд)	17–18 лет	84,99	944,50	0,041*
	21+ лет	64,18		
«Эмоц. дискомфорт» (тест «СПА» К. Роджерса – Р. Даймонд)	17–18 лет	21,58	815,00	0,004**
	21+ лет	14,64		
«Внутренний контроль» (тест «СПА» К. Роджерса – Р. Даймонд)	17–18 лет	58,01	892,00	0,017*
	21+ лет	51,33		
«Внешний контроль» (тест «СПА» К. Роджерса – Р. Даймонд)	17–18 лет	26,04	922,50	0,029*
	21+ лет	19,58		
«Доминирование» (тест «СПА» К. Роджерса – Р. Даймонд)	17–18 лет	13,43	902,50	0,020*
	21+ лет	10,42		
«Доминирование» (тест «СПА» К. Роджерса – Р. Даймонд)	17–18 лет	13,43	902,50	0,020*
	21+ лет	10,42		
«Агрессивные действия» (тест «SACS» С. Хобфолла)	17–18 лет	20,58	906,00	0,021*
	21+ лет	18,00		

** — различия достоверны на уровне 0,01;

* — различия достоверны на уровне 0,05.

Студенты в возрасте 21 года и старше, примерно одинаково представленные потребителями и создателями медиаконтента, испытывают амбивалентные чувства, связанные с происходящими изменениями. При этом они демонстрируют большую лояльность к этим изменениям, чем все остальные участники исследования, являясь единственной группой, в которой большинство считает необходимым создание отечественных аналогов, запрещённых в настоящее время на территории Российской Федерации медиаресурсов. Они менее, чем респонденты в возрасте 17–18 лет, склонны к переживанию эмоционального дискомфорта и дезадаптации в условиях трансформации реальности и менее склонны контролировать своё внутреннее состояние.

Большинству респондентов, независимо от их возраста, свойственно обходить введённые блокировки медиаконтента и продолжать пользоваться всеми медиаресурсами, включая заблокированные, правда, с разным процентным соотношением в разных возрастных группах.

Обсуждение и заключения. Полученные нами данные подтверждаются работами других исследователей по указанной проблематике. Изучению вопросов влияния медиа на сознание людей посвящены труды российских исследователей, среди которых можно отметить работы М. В. Жижиной (2020), И. В. Жилавской (2011), А. V. Grishina и I. V. Abakumova (2020). Проблемы формирования критического мышления при выстраивании стратегий информационного поведения в дискурсе медиаобразования рассматриваются в исследовании И. В. Жилавской (2011). В трудах Е. Л. Вартановой (2021) акцентируется внимание на медиаобразовании в контексте развития человеческого капитала. А. В. Федоровым (2004) заостряется внимание на функциях медиаграмотности, в частности функции формирования компетенций конструктивного информационного поведения личности в условиях нестабильной медиареальности.

Одним из существенных аспектов в изучении информационного поведения является дискурс надзорного капитализма и анализа стратегий пользовательского опыта при взаимодействии с контентом в социальных сетях, раскрывающийся в трудах К. Heinonen (2011), R. LaRose (2010), N. Thompson, X. Wang и P. Daya (2019).

Одной из главных стратегий информационного поведения студенческой молодёжи в условиях резкого изменения медиаландшафта становится приспособление, адаптация к окружающим вызовам. Привычки и медиапрактики лишь отчасти претерпели изменения, прогнозируемое вытеснение одних каналов коммуникации дру-

гими произошло не в значительной степени. Использование сервисов для обхода блокировок социальных сетей и мессенджеров лишь в первые дни воспринималось как трудность, вскоре став нормальностью. Запретительный характер информационной политики может способствовать усилению адаптивности пользователей медиапространства, в частности, среди студенческой молодежи, нежели смене социокультурных парадигм. Это приводит к необходимости проведения повторных замеров с целью выявления динамики и установления оптимальных механизмов формирования устойчивого и конструктивного информационного поведения.

Список литературы

- Вартанова, Е. Л. (2021). О важности медиаобразования: два урока пандемии. *Меди@льманах*, 1(102), 8–13.
- Водопьянова, Н. Е. (2009). *Психодиагностика стресса*. Москва: Питер.
- Жижина, М. В. (2012). Исследование взаимосвязи социальных представлений о массмедиа с медиаповедением личности. *Социосфера*, 2, 43–52.
- Жилавская, И. В. (2011). Медиаповедение личности. Обретение смысла. *Медиаискон*, 2, 31.
- Коломиец, В. П. (2010). Медиасреда и медиапотребление в современном российском обществе. *Социологические исследования*, 1(309), 58–65.
- Осницкий, А. К. (2004). Определение характеристик социальной адаптации. *Психология и школа*, 1, 43–56.
- Федоров, А. В. (2004). *Медиаобразование и медиаграмотность*. Таганрог: Кучма.
- Abakumova, I., Zvezdina, E., Grishina, A. et al. (2020). University students' attitude to distance learning in situation of uncertainty. *E3S Web of conferences*, 210, 18017. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018017>
- Grishina, A. V., Abakumova, I. V. (2020). Informational behavior in the COVID-19 pandemic: psychological predictors. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 8, 59–67. <https://www.doi.org/10.23947/2334-8496-2020-8-SI-59-67>
- Heinonen, K. (2011). Consumer activity in social media: Managerial approaches to consumers' social media behavior. *Journal of consumer behaviour*, 10(6), 356–364. <https://doi.org/10.1002/cb.376>
- Hobfoll, S. E., Lilly, R. S. (1993). Resource Conservation as a Strategy for Community Psychology. *Journal of Community Psychology*, 21(2), 128–148. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(199304\)21:2%3C128::AID-JCOP2290210206%3E3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1520-6629(199304)21:2%3C128::AID-JCOP2290210206%3E3.0.CO;2-5)
- Kolomiets, V. P. (2021). Mediatization of the media as industrial transformation. *RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism*, 26(4), 623–630. <https://doi.org/10.22363/2312-9220-2021-26-4-623-630>
- LaRose, R. (2010). The Problem of Media Habits. *Communication Theory*, 20(2), 194–222. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2010.01360.x>
- Rogers, C. R., Dymond, R. F. (1954). *Psychotherapy and Personality Change: Coordinated Research Studies in the Client-Centered Approach*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Thompson, N., Wang, X., Daya, P. (2019). Determinants of news sharing behavior on social media. *Journal of Computer Information Systems*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/08874417.2019.1566803>

References

- Abakumova, I., Zvezdina, E., Grishina, A. et al. (2020). University students' attitude to distance learning in situation of uncertainty. *E3S Web of conferences*, 210, 18017. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018017>
- Fedorov, A. V. (2004). *Media Education and Media Literacy*. Taganrog: Kuchma. (In Russ.).
- Grishina, A. V., Abakumova, I. V. (2020). Informational behavior in the COVID-19 pandemic: psychological predictors. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 8, 59–67. <https://www.doi.org/10.23947/2334-8496-2020-8-SI-59-67>
- Heinonen, K. (2011). Consumer activity in social media: Managerial approaches to consumers' social media behavior. *Journal of consumer behaviour*, 10(6), 356–364. <https://doi.org/10.1002/cb.376>
- Hobfoll, S. E., Lilly, R. S. (1993). Resource Conservation as a Strategy for Community Psychology. *Journal of Community Psychology*, 21(2), 128–148. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(199304\)21:2%3C128::AID-JCOP2290210206%3E3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1520-6629(199304)21:2%3C128::AID-JCOP2290210206%3E3.0.CO;2-5)

- Kolomiets, V. P. (2010). Media environment and media consumption in modern Russian society. *Sociological Research*, 1(309), 58–65. (In Russ.).
- Kolomiets, V. P. (2021). Mediatization of the media as industrial transformation. *RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism*, 26(4), 623–630. <https://doi.org/10.22363/2312-9220-2021-26-4-623-630>
- LaRose, R. (2010). The Problem of Media Habits. *Communication Theory*, 20(2), 194–222. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2010.01360.x>
- Osnitskii, A. K. (2004). Socio-psychological adaptation characterization. *Psychology and school*, 1, 43–56. (In Russ.).
- Rogers, C. R., Dymond, R. F. (1954). *Psychotherapy and Personality Change: Coordinated Research Studies in the Client-Centered Approach*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Thompson, N., Wang, X., Daya, P. (2019). Determinants of news sharing behavior on social media. *Journal of Computer Information Systems*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/08874417.2019.1566803>
- Vartanova, E. L. (2021). On the importance of media education: two lessons of the pandemic. *Medi@lmanac*, 1(102), 8–13. (In Russ.).
- Vodop'yanova, N. E. (2009). *Stress psychodiagnostics*. Moscow: Piter. (In Russ.).
- Zhilavskaya, I. V. (2011). Media behavior of the person. Sense finding. *Mediascop*, 2, 31. (In Russ.).
- Zhizhina, M. V. (2012). The study of the relationship between social ideas about the mass media with the media behavior of the individual. *Sociosfera*, 2, 43–52. (In Russ.).

Об авторах:

Давыдова Мария Анатольевна, кандидат социологических наук, доцент, заместитель декана по научно-методической работе, Донской государственный технический университет (РФ, 344003, Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/18121980dma@gmail.com), 18121980dma@gmail.com

Дубовер Денис Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент, декан, Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/ddubover@donstu.ru), ddubover@donstu.ru

Гришина Анастасия Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, декан, Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/avgrishina.donstu@gmail.com), avgrishina.donstu@gmail.com

About the Authors:

Davydova Maria A., Cand. Sci. (Sociology), Associate Professor, Deputy Dean for Scientific and Methodological Work, Don State Technical University (1, Gagarin S., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](https://orcid.org/18121980dma@gmail.com), 18121980dma@gmail.com

Dubover Denis A., Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Dean, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](https://orcid.org/ddubover@donstu.ru), ddubover@donstu.ru

Grishina Anastasia V., Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Dean, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](https://orcid.org/avgrishina.donstu@gmail.com), avgrishina.donstu@gmail.com

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ



УДК 159.9

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-35-42>

Зависимость результативности обучения от учебной мотивации взрослых, обучаемых в условиях дополнительного образования

Г. П. Звездина  

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

 galzvezdina@yandex.ru

Аннотация

Введение. Актуальность изучения обозначенной темы заключается в недостаточной изученности связей между мотивацией и результативностью обучения. Проблема изучения мотивации обуславливается ее многогранностью и сложностью количественного измерения.

Цель. Целью исследования является изучение взаимосвязи между мотивацией к обучению в формате онлайн и его результативностью в дополнительном образовании у взрослых слушателей.

Материалы и методы. Выборку составили 60 слушателей онлайн-школы. В качестве методического инструментария использованы: Шкала академической мотивации (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин); Мотивация профессионального развития (К. Замфир, А. Реан); Мотивы выбора профессии (С. С. Гриншпун); и авторская анкета результативности дополнительного обучения.

Результаты исследования. Установлено, что доминирующими учебными мотивами взрослых обучающихся в условиях дополнительного образования являются мотивы саморазвития, самоуважения и достижения. Выявлены прямые корреляционные связи между показателями мотивации и результативностью обучения — познавательная мотивация имеет сильную прямую связь с интенсивностью обучения ($r_s = 0,853$), с изменениями в уровне знаний (0,898) и с общей результативностью обучения (0,838). Обнаружено, что мотивация достижения связана с изменениями в поведении ($r_s = 0,825$), с изменением в уровне дохода (0,756) и с общей результативностью (0,835). Обсуждение и заключение. Анализ эмпирических данных говорит о высоких значениях вовлеченности и изменений в поведении взрослых обучающихся, что свидетельствует о том, что результативность обучения выражается в субъективном и объективном факторах. На основе полученных результатов даны рекомендации по повышению результативности обучения взрослых в условиях дополнительного образования. Подчеркивается, что высокая заинтересованность в знаниях влияет на результативность обучения взрослых, а мотивация саморазвития и достижения ведет к изменению поведения.

Ключевые слова: мотивация саморазвития, мотивация достижения, изменение поведения, изменение дохода, практические навыки

Для цитирования. Звездина, Г. П. (2023). Зависимость результативности обучения от учебной мотивации взрослых обучаемых в условиях дополнительного образования. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(1), 35–42. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-35-42>

The Dependence of the Learning Efficiency on the Academic Motivation of Adults Studying in the Conditions of Extended Education

G. P. Zvezdina  

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq, Rostov-on-Don, Russian Federation

 galzvezdina@yandex.ru

Abstract

Introduction. The relevance of studying the designated topic lies in the lack of knowledge of the connection between motivation and learning effectiveness. The problem of studying motivation is caused by the versatility and complexity of quantitative measurement.

Purpose. The study aims to investigate the relationship between motivation to learn online and its effectiveness in additional education among adult learners.

Materials and Methods. The sample group consisted of 60 online school students. The following methodological tools were used: the Academic Motivation Scales by Gordeeva, Sychev, and Osin; the Motivation for Professional Development Test by Zamfir and Rean; the Motives for Choosing a Profession by Grinshpun; The author's Efficiency of Extended Education Questionnaire.

Results. It is established that the dominant educational motives of adult students in the conditions of additional education are the motives of self-development, self-esteem, and achievement. Direct correlations between motivation indicators and learning effectiveness are revealed: Cognitive motivation has a strong direct relationship with study intensity ($r_s = 0.853$), with changes in knowledge level ($r_s = 0.898$) and with the overall effectiveness of learning ($r_s = 0.838$). Motivation for achievement was found to be associated with changes in behaviour ($r_s = 0.825$), a change in income level (0.756) and general progress (0.835).

Discussion and Conclusion. The empirical data analysis indicates high values of participation and changes in the behaviour of adult learners, which indicates that the effectiveness of learning is expressed in subjective and objective factors. Based on the results obtained, recommendations are made to improve the effectiveness of adult education under conditions of additional education. In conclusion, it is emphasized that high interest in knowledge affects the effectiveness of adult learning, and motivation for self-development and achievement leads to behaviour change.

Keywords: self-development motivation, achievement motivation, behavioral change, revenue differentials, practical skills.

For citation. Zvezdina, G. P. (2023). The Dependence of the Learning Efficiency on the Academic Motivation of Adults Studying in the Conditions of Extended Education. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(1), 35–42. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-35-42>

Введение. В современном обществе постоянное обучение является естественным явлением. Люди систематически повышают свою квалификацию, осваивают новые профессии, прибегая к дополнительному образованию. Последнее же становится все более популярным. В то же время его результативность и влияющие на нее факторы, в том числе мотивация, изучены недостаточно.

В настоящее время особое внимание к изучению мотивации проявляют исследователи в сферах психологии, социологии, экономики, а также теории менеджмента. Такой разносторонний интерес связан с тем, что понимание механизмов мотивации дает ключ к повышению эффективности обучения и производительности труда. Сложности в изучении мотивации связаны как с многогранностью понятия, так и с отсутствием возможности «увидеть» ее или количественно измерить в точных показателях. Несмотря на то, что исследования вопросов, связанных с мотивацией, проводятся уже более 50 лет, в данной сфере существует еще множество актуальных проблем, и проблема установления результативности обучения взрослых на основе изучения и систематизации представлений о мотивации является одной из них.

В различных источниках определения мотивации разнятся, но можно сказать, что в целом под мотивацией к обучению понимается внутреннее состояние, направленное на достижение образовательной цели, не только

активизирующее, но и поддерживающее продуктивное поведение обучающегося. В литературе мотивация рассматривается с разных сторон. Например, Э. Вэро отмечал, что для достижения надлежащего уровня мотивации важен каждый компонент образовательной среды (личность педагога, учебный предмет, методы обучения) (Vero, Ruka, 2017). Однако мотивация к обучению не является программируемым элементом, что не гарантирует получение результата. В то же время включение мотивации в стратегию обучения способно повысить его результативность. Так, П. Хадре с соавторами отмечают, что мотивация — очень важный элемент в образовании (Hadre et al., 2007).

Среди характеристик, которые оцениваются при изучении мотивации, выделяют не только ее проявление по силе (количественный критерий), но также и качественные особенности. При этом у исследователей нет единого мнения в выделении их градаций: и в отечественной, и в зарубежной литературе встречается подход, когда выделяют всего два типа мотивов, связанных с внешними и внутренними факторами обучения. В частности, приверженцами этого подхода выступают Л. И. Божович (1997), R. M. Ryan и E. L. Deci (2000). В других работах детально проработаны несколько мотивов. Так, Т. О. Гордеева, О. А. Сычев и Е. Н. Осин (2014) выделяют познавательную мотивацию, мотивацию достижения, мотивацию саморазвития, мотивацию самоуважения, интроецированную мотивацию и экстернальную мотивацию. К. Сейферт и Р. Саттон (2009) выделяли мотивы изменения поведения, мотивы–цели, мотивы–интересы, мотивы–атрибуции успеха, мотивы–убеждения о самоэффективности, и мотивы самоопределения.

Организационно-методические аспекты повышения мотивации взрослых, обучающихся в системе дополнительного образования, рассматривал А. В. Молькин (2020). Е. И. Чередова провела сравнительный анализ структуры учебной мотивации в профессиональном и дополнительном образовании взрослых. Было обнаружено, что, наряду с профессиональными мотивами, у слушателей дополнительного образования присутствуют мотивы творческой реализации и коммуникативные мотивы (Чередова, 2018).

Ф. В. Дериш и Л. О. Пузырева (2018) отмечают, что мотивация, вместе с когнитивными способностями, определяет результативность обучения. Выделение и понимание различных типов мотивов способно пролить свет на особенности их связи с результативностью. Согласно определению Е. В. Русаковой, сама результативность рассматривается как «степень достижения целей обучения» (Русакова, Русакова, 2020). В данной работе за основу была взята модель Д. Киркпатрика (2004), который полагал, что эффективная система обучения включает в себя последовательно четыре уровня: реакция, научение, поведение и результаты. А. Н. Прядехо и А. А. Прядехо (2013) подчеркивают, что сформированная мотивация дает возможность повышения эффективности и результативности обучения. А. П. Пасленов (2011) отмечает, что улучшения показателей могут быть достигнуты через использование адресного подхода по усилению мотивации обучающихся. Интересно исследование В. Н. Панферова и др. (2020), в котором было подтверждено во время пандемии и перехода на дистанционное обучение, что это явление имеет и обратный эффект.

Согласно данным Л. Н. Трофимовой (2014), освоение новых профессий и повышение квалификации при помощи дополнительного образования зачастую является вынужденной мерой, вследствие чего эффективность обучения падает. В то же время выявление механизмов, которые бы позволили сформировать устойчивую мотивацию, повысить вовлеченность в обучение, а, следовательно, результативность образования, весьма актуальны. Именно на этом и было сконцентрировано внимание данного исследования.

В ходе исследования целью было обозначено изучение взаимосвязи между мотивацией к обучению и его результативностью в дополнительном образовании у взрослых слушателей.

Опираясь на анализ существующих исследований и собственные наблюдения, нами была выдвинута гипотеза: особенности мотивации к обучению могут влиять на уровень результативности обучения взрослого при дополнительном образовании. В частности, предполагается, что на результативность обучения взрослого могут влиять мотивация познания, мотивация достижения и внутренняя мотивация профессионального развития.

Материалы и методы. В качестве базы для исследования были опрошены 60 слушателей онлайн-школы, обучавшихся с мая по июль 2022 года. Отмечается четырехкратный перевес в выборке мужчин, а также отсутствие респондентов старше 45 лет при преобладании учащихся в возрасте около 25 лет. Это объясняется тематикой обучающего курса (инвестирование и финансы), однако, подобная неоднородность выборки не противоречит цели и задачам исследования.

До начала обучения респондентам было предложено заполнить анкеты, которые позволили оценить степень их мотивации. Соответственно, после окончания обучения оценивалась его результативность также при помощи анкетирования. Далее, нами изучалась связь между данными, полученными на этих двух этапах, с использованием методов математической статистики (корреляционный анализ Спирмена и описательная статистика).

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы были проведены эмпирические исследования (использованы материалы диссертационного исследования И. Коринец), в ходе которых мы применили специальные диагностические методики:

- шкала академической мотивации (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин);
- мотивация профессионального развития (К. Замфир, А. Реан);
- мотивы выбора профессии (модифицированная методика) (Гриншпун, 1994);
- анкета результативности дополнительного обучения (авторская).

Авторская анкета изучения результативности дополнительного обучения была разработана в ходе исследования.

Результаты исследования. В ходе исследования были получены данные, которые позволяют говорить о преобладающих типах мотивации в разрезе применяемых методик. В частности, если рассматривать академическую мотивацию, в текущей выборке преобладающими являются мотивы саморазвития, самоуважения и достижения. То есть новые знания не являются ценными сами по себе, вместо этого ценность определяется возможностью реализовать их на практике. Взрослым слушателям в процессе получения дополнительного образования важно приобрести новые навыки и способность к решению сложных задач, достичь профессионального мастерства.

Стоит отметить, что отдельные показатели характеризуются повышенным коэффициентом вариации, а, значит, средние значения не могут характеризовать отдельные академические профили с высокой степенью надежности. Кроме того, профили некоторых респондентов имеют два и более мотивов в качестве ведущих (рис. 1).

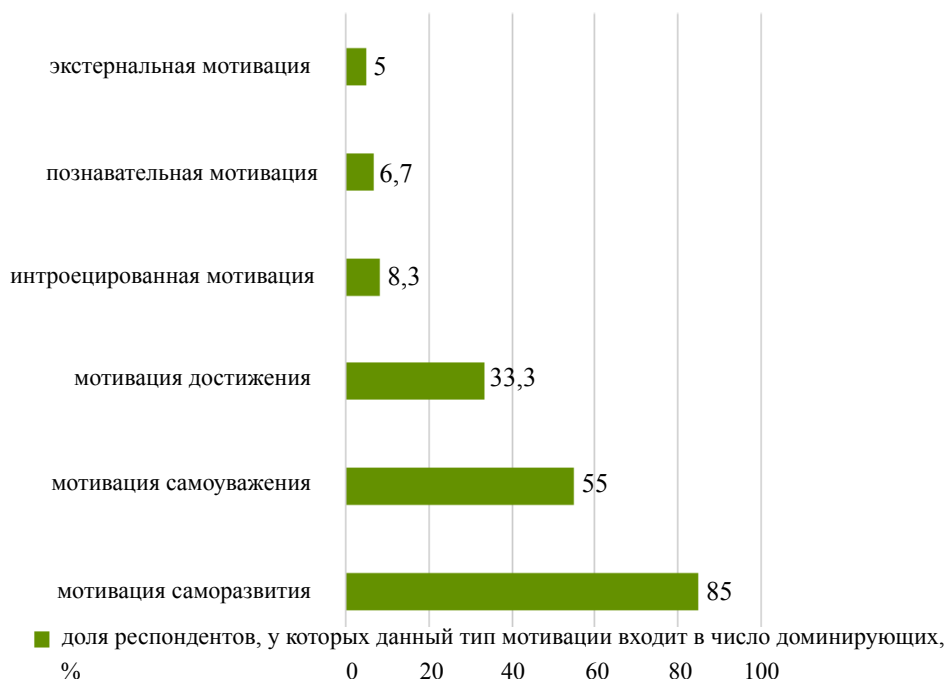


Рис. 1. Распределение респондентов по доминирующему академическому мотиву

Мотивация саморазвития является доминирующей (либо как единственный тип, либо совместно с другими) для большей части респондентов. Более, чем у половины респондентов (55 %), мотивация самоуважения является ведущей. У трети — мотивация достижения. Другие типы мотивации (интроецированная, познавательная и экстернальная) также доминируют у некоторых респондентов, однако, их доля составляет менее 10 % от общей выборки.

В плане мотивации профессионального развития внутренняя мотивация у 60 % респондентов преобладает над внешней положительной и отрицательной. Это позволяет говорить о наиболее благоприятном профиле мотивации. В то же время остальные участники опроса имеют иные профили мотивации профессионального развития,

что отражается и на повышенном коэффициенте вариации. Из них 20 % характеризуются равной значимостью внутренней и внешней положительной мотивации, а у остальных 20 % внешняя положительная мотивация преобладает над внутренней, а, значит, для них приобретает особую значимость внешнее подкрепление обучения (хороший доход, статус).

Если рассматривать мотивы выбора профессии, можно отметить ряд важных для респондентов показателей: мотив материального благополучия (35,5 балла) несколько превышает мотив творческих отношений (34,93) и деловых отношений (34,72); мотив престижа отстает от остальных (28,13 балла). Это позволяет говорить о том, что взрослые слушатели во время обучения заинтересованы в большей степени в высоком доходе от выбранной профессии, в решении интересных творческих задач, а также в налаживании профессиональных связей и взаимоотношений.

Разнообразие мотивационных профилей, которое было обнаружено в ходе исследования, обуславливает интерес к изучению взаимосвязей между фактическими показателями мотивации и результативности обучения при разных особенностях мотивации.

Обсуждение и заключения. В данной работе оценка результативности проводилась на основе четырехуровневой концепции Д. Киркпатрика (2004). Первый уровень рассматривался как субъективный (с показателями удовлетворенности и вовлеченности), а три последующих — как объективные. На втором уровне оценивалась интенсивность обучения, на третьем — показатели изменения в знаниях и изменения в поведении. На четвертом — изменение в доходе. Общий уровень результативности представляет собой сумму рассматриваемых компонентов каждого уровня. Данный показатель составил 23,77 балла или 75 %, что позволяет характеризовать его как позитивный.

Структура показателя позволяет говорить о высоких значениях вовлеченности (4,23 балла) и изменении в поведении (4,1 балла). Это обусловлено тем, что курс является практическим, а подача материала импонирует респондентам и вызывает интерес. В то же время удовлетворенность в изменении дохода после курса имеет более низкие показатели (3,48 балла), отсюда и более низкая удовлетворенность содержанием курса (3,93) в сравнении с вовлеченностью. Стоит отметить, что по показателю изменения дохода выборка неоднородна в наибольшей степени это находит свое отражения в коэффициенте вариации (38,29 %).

Если рассматривать корреляционную связь между различными показателями мотивации и результативности обучения, то в наибольшей степени взаимосвязаны познавательная мотивация с интенсивностью обучения ($r_s = 0,853$), с изменениями в уровне знаний (0,898) и с общей результативностью обучения (0,838). Это позволяет говорить о том, что высокая заинтересованность в знаниях позволяет обучаемым более эффективно обрабатывать полученный материал и применять его на практике, повышая уровень результативности обучения.

Мотивация достижения в наибольшей степени связана с изменениями в поведении ($r_s = 0,825$), с изменением в уровне дохода (0,756) и с общей результативностью (0,835). Это говорит о том, что высокая мотивация к достижениям побуждает учащихся быстрее менять свое поведение, что в свою очередь дает возможность увеличения дохода.

Мотивация саморазвития в наибольшей степени связана с изменениями в поведении ($r_s = 0,939$), с изменениями в доходе (0,746) и с общей результативностью (0,825). То есть стремление к саморазвитию является импульсом для более быстрого и эффективного изменения поведения обучающегося, а, следовательно, и его дохода. Кроме того, с общей результативностью обучения статистически значимо связана мотивация самоуважения, однако, здесь коэффициент корреляции ниже, чем для других типов мотивации ($r_s = 0,622$).

В целом можно сказать, что выявленные взаимосвязи между мотивационными особенностями респондентов и результативностью обучения являются статистически значимыми.

На основе полученных результатов были разработаны рекомендации по управлению мотивацией и результативностью среди взрослых слушателей, получающих дополнительное образование:

- 1) Перед началом обучения желательно проводить предварительную диагностику мотивационных особенностей студентов. Хорошо зарекомендовали себя методики, применяемые в данном исследовании.
- 2) Полученные в ходе анкетирования данные о мотивационном портрете обучаемого позволят разработать индивидуальный маршрут обучения, который позволит добиться максимальной результативности.

3) В соответствии с результатами текущего исследования, наиболее значимыми для взрослых студентов дополнительного образования являются мотивация познания, достижения, саморазвития и самоуважения. Если сбалансировано учитывать эти типы мотивации в процессе обучения, это позволит добиться максимальной эффективности и вовлеченности обучающихся.

Таким образом, в ходе исследования была подтверждена гипотеза о наличии связи между мотивацией и результативностью обучения. Среди основных выводов, полученных в ходе исследования, можно отметить следующие:

1. Усредненный мотивационный профиль обучающихся в рамках исследования имеет следующие черты: доминирование мотивов саморазвития, самоуважения и достижения, преобладание внутренней мотивации, а также стремление к материальному благополучию в качестве стимула для выбора профессии.

2. В ходе анализа результативности обучения была выявлена значительная вовлеченность слушателей, а также существенные изменения в поведении. В то же время удовлетворенность содержанием курса и изменением уровня дохода достигли не столь существенных показателей.

3. Познавательная академическая мотивация в наибольшей степени влияет на результативность обучения через изменения в интенсивности обучения, а также в уровне знаний. То есть именно высокая заинтересованность в знаниях позволяет обучаемым наиболее эффективно закреплять полученный материал на практике.

4. Мотивация достижения и саморазвития в наибольшей степени обуславливают изменения в поведении, а также в уровне дохода. Можно сказать, что результативность достигается за счет более быстрой адаптивности слушателей с преобладанием этих типов мотивации.

Список литературы

Божович, Л. И. (1997). Отношение школьников к учению как психологическая проблема. В Д. И. Фельдштейн (ред.): *Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды*, 2-е изд. (С. 55–91). Москва: Институт практической психологии.

Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., Осин, Е. Н. (2014). Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*, 35(4), 96–107.

Гриншпун, С. С. (1994). Оценка личностно-делового потенциала учащихся в профориентационной работе. *Школа и производство*, 6, 11–12.

Дериш, Ф. В., Пузырёва, Л. О. (2018). Вклад черт личности и академической мотивации в успешность обучения. *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки*, 1, 39–53. <https://www.doi.org/10.24411/2308-7218-2018-00004>

Молькин, А. В. (2020). Мотивация взрослых в системе дополнительного образования. *Наука, образование, культура*, 3, 56–65. <https://www.doi.org/10.31862/2073-9613-2020-3-56-65>

Панферов, В. Н., Безгодова, С. А., Васильева, С. В. и др. (2020) Эффективность обучения и академическая мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем (на примере видеолекции). *Социальная психология и общество*, 11(1), 127–143. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110108>

Пасленов, А. П. (2011). Повышение эффективности обучения посредством мотивации. В: *Проблемы и перспективы развития образования: материалы I Международной научной конференции*, 2 (С. 171–175). Пермь: Меркурий.

Прядехо, А. Н., Прядехо, А. А. (2013). Мотивы обучения как средство повышения эффективности учебного процесса. *Вестник Брянского государственного университета*, 1, 55–60.

Русакова, Е. В., Русакова, Е. В. (2020). Результативность и эффективность обучения: критерии и модели оценивания, российский и зарубежный опыт. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*, 2, 160–163.

Трофимова, Л. Н. (2014). Проблема мотивации учебной деятельности у слушателей курсов профессиональной переподготовки. *Современные проблемы науки и образования*, 6.

Чередова, Е. И. (2018). Сравнительный анализ структуры учебной мотивации в профессиональном и дополнительном образовании взрослых. В: *Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования. Сборник статей по материалам XV международной научно-практической конференции*, 9(15), 49–53. Москва: Интернаука.

- Hadre, P., Crowson, H., Debacker, T. et al. (2007). Predicting the academic motivation of rural high school students. *Journal of Experimental Education*, 75(4), 247–269. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.4.247-269>
- Kirkpatrick, D. (2004). A T+D classic: how to start an objective evaluation of your training program. *T+D*, 5(5).
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://www.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Seifert, K., Sutton, R. (2009). *Educational Psychology*. Washington: the Saylor Foundation.
- Vero, E., Puka, E. (2017). The Importance of Motivation in an Educational Environment. *Formazione & Insegnamento*, XV(1), 57–66.

References

- Bozhovich, L. I. (1997). The attitude of schoolchildren to learning as a psychological problem. In D. I. Feldstein (ed.): *Problems of personality formation: Selected Psychological Works, 2nd ed.* (pp. 55–91). Moscow: Institute of Practical Psychology. (In Russ.).
- Cheredova, E. I. (2018). Comparative analysis of the structure of educational motivation in professional and additional adult education. In: *Pedagogy and psychology in the modern world: theoretical and practical research: Proceedings of the Conference*, 9(15), 49–53. Moscow: Interscience. (In Russ.).
- Derish, F. V., Puzyreva, L. O. (2018). Impact of personality traits and academic motivation in success of studying. *Bulletin of the Perm State Humanitarian Pedagogical University. Series №. 1. Psychological and pedagogical sciences*, 1, 39–53. <https://www.doi.org/10.24411/2308-7218-2018-00004> (In Russ.).
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., Osin, E. H. (2014). «Academic Motivation Scales» questionnaire. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 35(4), 96–107. (In Russ.).
- Grinshpun, S. S. (1994). Estimation of personal and business potential of students in career-oriented work. *School and production*, 6, 11–12. (In Russ.).
- Hadre, P., Crowson, H., Debacker, T. et al. (2007). Predicting the academic motivation of rural high school students. *Journal of Experimental Education*, 75(4), 247–269. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.4.247-269>
- Kirkpatrick, D. (2004). A T+D classic: how to start an objective evaluation of your training program. *T+D*, 5(5).
- Molkin, A. V. (2020). Motivation of adults in the system of additional education. *Science, education, culture*, 3, 56–65. <https://www.doi.org/10.31862/2073-9613-2020-3-56-65> (In Russ.).
- Panferov, V. N., Bezgodova, S. A., Vasileva, S. V. et al. (2020). Efficiency of learning and academic motivation of students in conditions of online interaction with the teacher (on the example of video-lecture). *Social Psychology and Society*, 11(1), 127–143. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110108> (In Russ.).
- Paslenov, A. P. (2011). Improving the effectiveness of training through motivation. In: *Problems and prospects of education development: Proceedings of the 1st International Scientific Conference*, 2 (pp. 171–175). Perm: Mercury. (In Russ.).
- Pryadyokho, A. N., Pryadyokho, A. A. (2013). Motives of learning as means of stimulating pupils' cognitive activity. *Bulletin of the Bryansk State University*, 1, 55–60. (In Russ.).
- Rusakova, E. V., Rusakova, E. V. (2020). Employee training effectiveness: assessment criteria and models, Russian and foreign experience. *The Science of Person: Humanitarian Researches*, 2, 160–163. (In Russ.).
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://www.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Seifert, K., Sutton, R. (2009). *Educational Psychology*. Washington: the Saylor Foundation.
- Trofimova, L. N. (2014). The problem of motivation for educational activity among students of professional retraining courses. *Modern Problems of Science and Education. Surgery*, 6. (In Russ.).
- Vero, E., Puka, E. (2017). The Importance of Motivation in an Educational Environment. *Formazione & Insegnamento*, XV(1), 57–66.

Об авторе:

Звездина Галина Павловна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и консультативная психология», факультета «Психология, педагогика, дефектология», Донской государственной технической университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), galzvezdina@yandex.ru

About the Author:

Zvezdina Galina P., Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Counseling Psychology, Faculty of Psychology, Pedagogy, Defectology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), galzvezdina@yandex.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ



УДК 378.146

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-43-52>

Влияние применения рубрик в высшем образовании на успеваемость и мотивацию студентов к обучению

К. А. Бармута  

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

 carinaba@yandex.ru

Аннотация

Введение. Актуальность выбранной темы обоснована необходимостью дальнейшей дискуссии по проблеме обеспечения объективной и прозрачной оценки работ студентов, а также выработки и тестирования инструментов формирующего оценивания, позволяющих повысить успеваемость и заинтересованность студентов в обучении. Одним из таких инструментов могут быть рубрики, представляющие собой матрицу критериев или атрибутов оценки конкретного задания и уровней соответствия.

Цель. Определение влияния применения рубрик для оценки заданий, выполненных студентами, на успеваемость студентов и их мотивацию к обучению.

Материалы и методы. Методология исследования основана на эксперименте, включающем совместную со студентами разработку и дальнейшее применение рубрик для оценки выполненного задания по предмету, а также анкетировании студентов.

Результаты исследования. Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что применение рубрик способствует увеличению мотивации студентов к обучению и успеваемости. Кроме того, оценка с помощью рубрик позволяет студентам получить обратную связь от преподавателя в виде комментариев о достижении уровней соответствия по используемым атрибутам оценки. Применение рубрик способствовало повышению активности студентов на занятиях, проявлению большего интереса к научной литературе, в том числе и на иностранном языке.

Обсуждение и заключения. Сравнение полученных результатов с существующими работами в области применения рубрик подтверждает их эффективность, достигаемую благодаря использованию понятных критериев оценки. Рубрики представляются перспективным инструментом для оценки наиболее важных и сложных заданий по предмету, поскольку их применение позволяет повысить заинтересованность и удовлетворенность студентов, а также последовательность и беспристрастность оценки. Одним из ограничений рубрик является некоторое подавление стремления студентов к реализации творческого потенциала, что необходимо проработать в дальнейших исследованиях.

Ключевые слова: оценивание работ студентов, формирующее оценивание, обратная связь, совместная разработка, эффективность обучения, креативность.

Для цитирования. Бармута, К. А. (2023). Влияние применения рубрик в высшем образовании на успеваемость и мотивацию студентов к обучению. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(1), 43–52. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-43-52>

Influence of Using Rubrics in Higher Education on Students' Performance and Academic Motivation

K. A. Barmuta  

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

 carinaba@yandex.ru

Abstract

Introduction. The relevance of the chosen topic is justified by the need for further discussion on the problem of ensuring an objective and transparent assessment of students' work. It is also necessary to develop and test formative assessment tools that allow students to improve their academic performance and interest in learning. Rubrics are offered as one such tool. They are a matrix of criteria or attributes for evaluating a specific task and compliance levels.

Purpose. The study aimed to determine how the application of rubrics to assess the tasks performed by students affects their academic performance and motivation to study.

Materials and Methods. The methodology of the study is based on a questioning of students and an experiment involving the joint development and further application of rubrics with students to evaluate the completed task on the subject.

Results. The results obtained confirm the hypothesis that rubrics application facilitates an increase in students' motivation to study and academic performance. In addition, the assessment using rubrics allows students to receive feedback from the teacher in the form of comments on the achievement of compliance levels for the assessment attributes used. The use of rubrics helped to increase the activity of students in the classroom and to show more interest in scientific literature, including in a foreign language.

Discussion and Conclusion. Comparison of the results obtained with existing works in the field of application of rubrics confirms their effectiveness, achieved using understandable assessment criteria. Rubrics seem to be a promising tool for assessing the most significant and complex tasks in the subject since their application facilitates an increase in the interest and satisfaction of students, together with the subsequence and impartiality of the assessment. One of the rubrics' limitations is some suppression of the students' pursuit to fulfil their creative potential, which needs to be worked out in further research.

Keywords: assessment of student assignments, formative assessment, feedback, collaborative development, learning effectiveness, creativity

For citation. Barmuta, K. A. (2023). Influence of Using Rubrics in Higher Education on Students' Performance and Academic Motivation. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(1), 43–52. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-43-52>

Введение. В литературе ведется дискуссия на тему преимуществ и недостатков применения двух типов оценки в высшем образовании: формирующего оценивания, использующего обратную связь с целью повышения эффективности обучения студентов, и суммативного оценивания, которое показывает в виде итоговой оценки степень соответствия работ обучающихся заданным требованиям (Ismail et al., 2022; Марагаева, 2019). Традиционной обратной связи в виде итоговой оценки по предмету может быть недостаточно для обучающегося, стремящегося к дальнейшему развитию навыков и компетенций в определенной предметной области (Leenkecht et al., 2021). Другой проблемой является потенциальное несоответствие между ожиданиями преподавателей в отношении студенческих работ и тем, как студенты воспринимают и понимают указания к их выполнению (Isusi-Fagoaga, García-Agacil, 2020). Наконец, актуальность тематики обосновывается рядом вызовов, связанных с оцениванием работ студентов, включая обеспечение объективности, надежности и прозрачности оценки, а также предоставления качественной обратной связи студентам (Ragupathi, Lee, 2022; Курманбаева, Ислямова, 2020).

В настоящее время популярность использования рубрик, а также исследования их влияния на эффективность оценивания работ студентов и достижения целей обучения, неуклонно возрастает. В ряде работ подчеркивается,

что рубрики могут способствовать повышению эффективности обучения и оказывать положительное воздействие на успеваемость и мотивацию студентов, а также позволяют получить от них обратную связь для дальнейшего совершенствования программы курса (Miknis, Davies, Johnson, 2020; Chowdhury, 2019), однако, важно отметить недостаточность эмпирических исследований (особенно проведенных российскими исследователями), подтверждающих данные тезисы. Рубрики включают матрицу критериев или элементов оценки конкретного задания, а также уровней соответствия данным критериям от низкого до высокого. Соответственно, рубрики обладают потенциалом обеспечения прозрачной и последовательной оценки работ обучающихся, а также формирования атмосферы доверия как среди студентов, так и между студентами и преподавателем. Цель данного исследования заключается в определении влияния применения рубрик для оценки заданий, выполненных студентами, на их успеваемость и заинтересованность в изучении предмета.

В работе тестируется созвучная с целью гипотеза о том, что использование рубрик для оценки заданий студентов позволит увеличить их мотивацию к обучению, повысить прозрачность оценки и успеваемость.

Материалы и методы. Исследование проводилось в течение 2021/2022 учебного года. В нем приняли участие две группы студентов Донского государственного технического университета (52 студента). В рамках задания обучающиеся делились на небольшие группы (до 3-х человек), затем проводили исследование выбранного вопроса по дисциплине и подготавливали итоговую презентацию. За выполненное задание они могли получить 50 баллов из 100 возможных по дисциплине. В зимнем семестре группе А были предоставлены методические указания и несколько примеров выполнения задания. Студенты группы В, помимо получения методических указаний, участвовали в обсуждении с преподавателем сильных и слабых сторон представленных им примеров работ, на основе чего преподаватель совместно со студентами разработал рубрики для оценки данного задания. В летнем семестре был применен аналогичный подход, однако, в этот раз оценка студентов группы А проводилась на основе подготовленных совместно с ними рубрик, в то время как работы студентов группы В оценивались в соответствии с требованиями, приведенными в методических указаниях к выполнению задания. Помимо данных об успеваемости было проведено анкетирование студентов с целью исследования их мнений о двух способах оценки задания: с применением рубрик и без применения рубрик.

Рубрики должны соответствовать целям обучения и обеспечивать оценку уровня достижения всех компонентов задания (Chakraborty et al., 2021). Первым этапом разработки рубрик является определение прозрачных атрибутов оценки. В рассматриваемом случае было принято решение также установить весовые значения для каждого атрибута. На второй стадии было выделено три измеримых рейтинговых уровня соответствия. Сложность представлял третий этап, посвященный описанию установленных уровней соответствия (Chakraborty et al., 2021). В рамках данного этапа была предпринята попытка составить достаточно информативную, понятную и не перегруженную деталями характеристику.

Окончательное число баллов G , присваиваемых за выполнение задания, формировалось с помощью следующей формулы:

$$G = \sum_{i=1}^n (W_i \cdot C_i),$$

где W_i — весовой коэффициент i -го атрибута оценки; C_i — оценка i -го атрибута в баллах.

Таким образом, разработка рубрик основана на использовании как качественных (определение и описание элементов оценки и уровней соответствия), так и количественных методов (подсчет баллов, свидетельствующих о степени соответствия работы студента анализируемым атрибутам, и вычисление итоговой оценки).

Результаты исследования. В таблице 1 представлены рубрики, разработанные преподавателем совместно со студентами группы А для оценки задания, предполагающего выбор и исследование определенной проблемы в рамках изучаемого предмета.

Если условия какого-либо уровня не выполняются полностью, то студентам присваивается число баллов между двумя границами уровней. Например, если студенты успешно продемонстрировали базовые знания литературы по вопросу и обсудили две теории, но использовали только 7 источников литературы, то допускается присвоение им промежуточного числа баллов между высоким и достаточным уровнями соответствия, то есть 36–49

баллов. По итогам оценки обучающиеся получают не только информацию о количестве баллов, но и обратную связь в виде комментариев по достигнутым уровням соответствия для каждого атрибута оценки.

Таблица 1

Рубрики, разработанные совместно со студентами для оценки задания

Атрибуты оценки	Вес	Высокий уровень соответствия (отлично) 50 баллов	Достаточный уровень соответствия (хорошо) 35 баллов	Слабый уровень соответствия (требуется улучшения) 20 баллов
Описание проблемы исследования	0,21	Студенты представили ряд фактов по выбранной теме, сформулировали проблему исследования и обсудили мотивацию для проведения исследования (минимум 2 идеи/доказательства в пользу актуальности проблемы)	Студенты достаточно подробно описали проблему, однако не уделили достаточно внимания вопросам актуальности и мотивации для проведения исследования (1 идея/доказательство в пользу актуальности проблемы)	Введение построено нелогично или не привлекает внимания к проблеме исследования. Отсутствует четкая формулировка проблемы и/или доказательства, подтверждающие ее существование
Обзор литературы и разнообразие источников	0,29	Студенты продемонстрировали базовые знания литературы по исследуемому вопросу и затронули минимум 2 теории/подхода в контексте исследования При подготовке задания использован ряд источников, включая работы российских и зарубежных авторов (минимум 10 источников)	Студенты продемонстрировали базовые знания литературы по исследуемому вопросу и затронули 1 теорию/подход в контексте исследования. В списке литературы присутствует минимум 5 источников	Студенты назвали несколько работ по исследуемому вопросу, не упомянув конкретных теорий/подходов. Список источников содержит менее 5 источников и/или нерелевантные источники (например, устаревшие)
Анализ материала и формулирование выводов	0,32	На основе изученной литературы критически исследованы компоненты проблемы, сконструированы и объяснены аргументы, представлено мнение выступающих, а также сформулированы логичные выводы	На основе изученной литературы критически исследованы основные составляющие проблемы, приведено несколько недостаточно обоснованных аргументов, сформулированы логичные выводы	Отсутствует критическая оценка представлений о проблеме, сформулированные выводы слабо обоснованы
Презентация	0,18	В презентации использован соответствующий теме исследования графический материал с одновременным ограничением текстового материала. Докладчики эффективно использовали заданное время (15 минут), поддерживали зрительный контакт, четко и последовательно рассмотрели результаты исследования	В презентации использован соответствующий теме исследования графический материал, однако некоторые визуализации сложно понять и/или на слайдах превалирует текст. Докладчики уложились в заданное время (15 минут), поддерживали зрительный контакт, последовательно рассмотрели результаты исследования	В презентации использовано слишком мало или не использован графический материал. Докладчики неэффективно использовали и/или не уложились в заданное время (15 минут). Студенты не поддерживали зрительный контакт, использовали отвлекающие жесты, говорили слишком громко/тихо

В таблице 2 приведены выбранные показатели эффективности обучения в группах А и В за два семестра: в одном оценка основного задания по предмету проведена традиционным способом без разработки и использования рубрик, в другом для оценки применены рубрики.

Таблица 2						
<i>Выбранные метрики эффективности обучения в группах с использованием и без использования рубрик для оценки итогового задания, %</i>						
Показатель	Группа А (оценка без рубрик)	Группа А (оценка с рубриками)	Группа В (оценка без рубрик)	Группа В (оценка с рубриками)	Изменение (группа А)	Изменение (группа В)
Средняя посещаемость лекций	68,4	77,4	70,2	73,7	9,0	3,5
Средняя посещаемость практических занятий	74,6	81,2	72	77,4	6,6	5,4
Доля студентов, в срок выполнивших групповые задания	84,0	92,0	70,4	85,2	8,0	14,8
Доля студентов, в срок выполнивших индивидуальные задания	76,0	80	81,5	81,5	4,0	0,0
Активность на занятиях (доля студентов, принимавших активное участие в дискуссиях и сессиях Q&A)	56,0	72,0	59,3	74,1	16,0	14,8
Доля студентов, использовавших научную литературу для выполнения заданий	48,0	68,0	40,7	51,8	20,0	11,1
Доля студентов, использовавших научную литературу на иностранном языке для выполнения заданий	16,0	24,0	22,2	29,6	8,0	7,4
Успеваемость	76,0	88,0	77,8	88,8	12,0	11,0
Средний процент соответствия выполненным заданиям установленным критериям оценки	62,4	76,8	53,2	69,2	14,4	16,0

Приведенные в таблице 3 результаты анкетирования студентов показывают, что большинство участвовавших в исследовании обучающихся признают преимущества применения рубрик для оценки заданий (75,1 % студентов отметили, что рубрики позволяют им лучше понять цель задания и критерии его оценки). Более половины опрошенных указали на то, что их интерес к изучению предмета и выполнению задания возрос благодаря применению рубрик. Более 70 % подчеркнули также значимость своего участия в процессе разработки рубрик для понимания задания. В целом, результаты подтверждают гипотезу о том, что применение рубрик позволяет увеличить прозрачность оценивания, успеваемость и мотивацию студентов к обучению.

Таблица 3

Выбранные результаты анкетирования студентов на тему применения рубрик для оценки задания, %

Утверждение	Абсолютно не согласен/ не согласна	Скорее не согласен/ не согласна	Затрудняюсь ответить	Скорее согласен/ согласна	Абсолютно согласен/ согласна
Рубрики позволяют лучше понять цель задания и критерии его оценки по сравнению с традиционной оценкой	3,8	3,8	17,3	38,4	36,7
Благодаря рубрикам мой интерес к предмету и выполнению задания возрос	9,6	5,8	23,0	46,0	15,6
Комментарии, полученные в результате оценки задания с применением рубрик, содержат информацию о сильных и слабых сторонах работы	3,8	15,4	13,5	36,5	30,8
Рубрики способствовали поиску креативных и нестандартных идей и/или решений	15,3	11,5	13,5	34,6	25,1
Мне интересно было узнать не только итоговую оценку, но и уровень соответствия выполненной работы обозначенным критериям	9,6	15,4	9,6	42,3	23,1
Я считаю, что участие в разработке рубрик позволило мне лучше разобраться в сущности задания	3,8	11,5	9,6	32,7	42,4

Обсуждение и заключения. Дискуссия на тему применения рубрик в высшем образовании посвящена обсуждению множества положительных эффектов в области увеличения точности и надежности оценки. F. Chowdhury (2019) в своей работе подчеркивает, что рубрики обеспечивают достаточную прозрачность и по-

нятность задания, а также цели его выполнения для обучающихся, что позволяет им с большей эффективностью спланировать и выполнить задание. Рубрики также повышают точность, справедливость и беспристрастность процесса оценки благодаря тому, что для оценки каждой работы используются одни и те же элементы и уровни (Chowdhury, 2019; Землянская, 2020). Помимо этого, рубрики указывают на конкретные знания и/или навыки, необходимые для успешного выполнения задания и получения определенного количества баллов. А. Cockett и С. Jackson (2018) в своей статье, содержащей обзор литературы на тему применения рубрик в оценивании, пишут о том, что рубрики способствуют обеспечению соответствия работ обучающихся выделенным требованиям, улучшению процесса обучения и повышению удовлетворенности обучающихся. Полученные в данном исследовании результаты также свидетельствуют о потенциале рубрик в области повышения прозрачности оценки и обеспечения соответствия студенческих работ сформулированным критериям оценки. В частности, большинство опрошенных студентов указали на то, что благодаря рубрикам они четко поняли особенности задания и успешно с ним справились. В своем исследовании G. Reynders et al. (2020) приходят к выводу, что оценка работ студентов на основе выделенных атрибутов и шкалы уровней предоставляет им информацию о том, каким образом они могли бы улучшить свою работу в будущем. Таким образом, рубрики обеспечивают обратную связь, которая играет важную роль с точки зрения эффективности обучения. 59,7 % обучающихся, участвовавших в данном исследовании, сообщили, что для них интерес представляла не только итоговая оценка, но и число баллов, набранное по каждому критерию, в то время как 67,3 % студентов подтвердили, что получили от преподавателя комментарии с указанием сильных и слабых сторон выполненных работ. Положительное влияние рубрик на процесс обучения подтверждается также некоторыми показателями, приведенными в таблице 2. Так, о повышении интереса студентов в обучении свидетельствует возросшая активность на занятиях. В случае применения рубрик также возросла доля студентов, которые воспользовались научной литературой и литературой на иностранном языке для выполнения задания.

Среди наиболее серьезных недостатков рубрик как инструмента оценки работ обучающихся, некоторые исследователи выделяют ограничение креативности студентов, а также значительную трудоемкость разработки рубрик (Шмиригилова, Рванова, Григоренко, 2021; Schmidt, 2020). Последнее определяет тенденцию к применению рубрик исключительно для оценки наиболее сложных и значимых заданий. Для разработки рубрик, которые действительно соответствуют целям обучения, часто необходимы значительные ресурсы времени и знаний. К. Gallardo (2020) подчеркивает, что если рубрики разработаны недостаточно качественно (понятность, соответствие целям и результатам обучения, измеримость, адекватность выбранных атрибутов), то они могут негативно повлиять на процесс обучения. Для преодоления указанных ограничений рекомендуется участие преподавателей в тренингах, посвященных разработке рубрик, а также самостоятельное ознакомление с существующими практиками и научной литературой по данной теме. Одним из эффективных решений может быть также участие обучающихся в процессе разработки рубрик и взаимное оценивание (Прохорова, Лебедева, Шарыгина, 2020). В частности, А. Cockett и С. Jackson (2018) указывают на высокую эффективность рубрик, разработанных совместно со студентами на основе партнерского подхода. Для данной цели преподаватель может подготовить несколько сжатых версий рубрик, чтобы на встрече со студентами выбрать одну из них и проработать критерии и шкалу оценок. Такой подход был задействован в рамках данного исследования, что позволило повысить вовлеченность и заинтересованность студентов в процессе обучения: более 70 % опрошенных студентов указали на то, что участие в разработке рубрик позволило им глубже разобраться, в сущности, задания.

Следует отметить, что рубрики могут оказывать значительное воздействие на уровень креативности студентов в ходе выполнения задания, поскольку наличие четких критериев оценки может ограничивать их стремление реализовать свой творческий потенциал. Восприятие выделенных критериев в качестве границ, которым необходимо соответствовать и от которых не имеет смысла отклоняться, может привести к чрезмерной концентрации на формальном выполнении задания вместо того, чтобы предпринять попытки использовать интересные идеи или нестандартные подходы к решению поставленной задачи, однако, в данной области необходимо проведение дальнейших эмпирических исследований и получение доказательств. Примерно 5 % студентов, принявших участие в проведенном исследовании, в ответах на вопросы анкеты указали, что, в случае отсутствия рубрик или

иных четких критериев оценки, они выполнили бы задание иначе. 26,8 % студентов сообщили, что рубрики не способствовали поиску и использованию креативных идей в ходе выполнения задания. Данная проблема формирует необходимость совершенствования подходов к разработке рубрик с целью формирования более открытых критериев, позволяющих преодолеть ограничения креативности студентов.

В целом следует отметить перспективность использования рубрик для оценки наиболее важных и сложных заданий по предмету, вызванную высоким потенциалом рубрик в области повышения заинтересованности и удовлетворенности студентов, а также последовательностью и беспристрастностью оценки, выполненной с их помощью. Результаты проведенного исследования показывают, что применение рубрик позволяет повысить успеваемость и мотивацию студентов к обучению. Несмотря на преимущества, использование рубрик связано с определенными ограничениями, в частности, оно может негативно влиять на креативность студентов при выполнении заданий, что важно учитывать в ходе разработки рубрик. Интерес представляют дальнейшие исследования в области применения рубрик, особенно те, которые будут посвящены совершенствованию методологии их разработки, а также анализу процесса их использования студентами в ходе выполнения заданий.

Список литературы

- Землянская, Е. Н. (2020). Критериальное оценивание образовательных достижений студентов вуза. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, 5(2), 142–147. <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.2.2>
- Курманбаева, Ш. К., Ислямова, С. А. (2020). Актуальные проблемы системы оценивания знаний студентов. *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки*, 2(66), 132–137. <https://doi.org/10.51889/2020-2.1728-5496.22>
- Марагаева, З. С. (2019). Формирующее и констатирующее оценивание предметных результатов обучающихся. В: *Проблемы и перспективы развития сельских образовательных организаций. Материалы международной научно-практической конференции* (С. 32–41). Ярославль: Литера.
- Прохорова, М. П., Лебедева, Т. Е., Шарыгина, Е. Н. (2020). Взаимное оценивание результатов обучения: особенности и перспективы. *Проблемы современного педагогического образования*, 66–4, 238–241.
- Шмиригилова, И. Б., Рванова, А. С., Григоренко, О. В. (2021). Оценивание в образовании: современные тенденции, проблемы и противоречия (обзор научных публикаций). *Образование и наука*, 23(6), 43–83. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-6-43-83>
- Chakraborty, S., Dann, C., Mandal, A. et al. (2021). Effects of rubric quality on marker variation in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 100997. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.100997>
- Chowdhury, F. (2019). Application of rubrics in the classroom: a vital tool for improvement in assessment, feedback and learning. *International Education Studies*, 12(1), 61–68. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n1p61>
- Cockett, A., Jackson, C. (2018). The use of assessment rubrics to enhance feedback in higher education: An integrative literature review. *Nurse Education Today*, 69, 8–13. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.022>
- Gallardo, K. (2020). Competency-based assessment and the use of performance-based evaluation rubrics in higher education: challenges towards the next decade. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(1), 61–79. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.61>
- Ismail, S., Rahul, D., Patra, I. et al. (2022). Formative vs. summative assessment: impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. *Language Testing in Asia*, 12, 40. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4>
- Isusi-Fagoaga, R., García-Aracil, A. (2020). Assessing master students' competencies using rubrics: lessons learned from future secondary education teachers. *Sustainability*, 12(23), 9826. <https://doi.org/10.3390/su12239826>
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhler, M. et al. (2021). Formative assessment as practice: the role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236–255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>
- Miknis, M., Davies, R., Johnson, C. (2020). Using rubrics to improve the assessment lifecycle: a case study. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 200–209. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1816843>
- Ragupathi, K., Lee, A. (2022). Beyond Fairness and Consistency in Grading: The Role of Rubrics in Higher Education. In: *Diversity and Inclusion in Global Higher Education* (pp. 73–95). Singapore: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3_3

Reynders, G., Lantz, J., Ruder, S. et al. (2020). Rubrics to assess critical thinking and information processing in undergraduate STEM courses. *International Journal of STEM Education*, 7, 9. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00208-5>

Schmidt, L. F. (2020). Developing classroom and program assessment rubrics. *Radiologic Technology*, 92(2), 210–213.

References

Chakraborty, S., Dann, C., Mandal, A. et al. (2021). Effects of rubric quality on marker variation in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 100997. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.100997>

Chowdhury, F. (2019). Application of rubrics in the classroom: a vital tool for improvement in assessment, feedback and learning. *International Education Studies*, 12(1), 61–68. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n1p61>

Cockett, A., Jackson, C. (2018). The use of assessment rubrics to enhance feedback in higher education: An integrative literature review. *Nurse Education Today*, 69, 8–13. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.022>

Gallardo, K. (2020). Competency-based assessment and the use of performance-based evaluation rubrics in higher education: challenges towards the next decade. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(1), 61–79. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.61>

Ismail, S., Rahul, D., Patra, I. et al. (2022). Formative vs. summative assessment: impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill. *Language Testing in Asia*, 12, 40. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00191-4>

Isusi-Fagoaga, R., García-Aracil, A. (2020). Assessing master students' competencies using rubrics: lessons learned from future secondary education teachers. *Sustainability*, 12(23), 9826. <https://doi.org/10.3390/su12239826>

Kurmanbaeva, S. K., Islyamova, S. A. (2020). Current issues of the student knowledge assessment system. *Bulletin of KazNPU named after Abai. Series: Pedagogical sciences*, 2(66), 132–137. <https://doi.org/10.51889/2020-2.1728-5496.22> (In Russ.).

Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhlen, M. et al. (2021). Formative assessment as practice: the role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236–255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>

Maragaeva, Z. S. (2019). Formative and stating assessment of the subject results of students. In: *Problems and prospects for the development of rural educational organizations. Proceedings of the international research conference* (pp. 32–41). Yaroslavl: Litera. (In Russ.).

Miknis, M., Davies, R., Johnson, C. (2020). Using rubrics to improve the assessment lifecycle: a case study. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 200–209. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1816843>

Prokhorova, M. P., Lebedeva, T. E., Sharygina, E. N. (2020). Peer assessment of learning outcomes: features and prospects. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 66–4, 238–241. (In Russ.).

Ragupathi, K., Lee, A. (2022). Beyond Fairness and Consistency in Grading: The Role of Rubrics in Higher Education. In: *Diversity and Inclusion in Global Higher Education* (pp. 73–95). Singapore: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3_3

Reynders, G., Lantz, J., Ruder, S. et al. (2020). Rubrics to assess critical thinking and information processing in undergraduate STEM courses. *International Journal of STEM Education*, 7, 9. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00208-5>

Schmidt, L. F. (2020). Developing classroom and program assessment rubrics. *Radiologic Technology*, 92(2), 210–213.

Shmirigilova, I. B., Rvanova, A. S., Grigorenko, O. V. (2021). Assessment in education: current trends, problems and contradictions (literature review). *Science and Education*, 23(6), 43–83. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-6-43-83> (In Russ.).

Zemlyanskaya, E. N. (2020). Criteria-based assessment of educational achievements of university students. *Pedagogy. Issues of Theory and Practice*, 5(2), 142–147. <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.2.2> (In Russ.).

Об авторе:

Бармута Каринэ Александровна, доктор экономических наук, заведующий кафедрой «Экономика и менеджмент», Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), carinaba@yandex.ru

About the Author:

Barmuta Karine A., Dr. Sci. (Economics), Head of the Department of Economics and Management, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), carinaba@yandex.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ



УДК 159.9.075

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-53-61>

Изучение отношения ко времени у представителей сетевых поколений Y и Z с разной выраженностью лидерских качеств

Д. Ф. Даутов  , Е. А. Чалкова 

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

 dautov-80@mail.ru

Аннотация

Введение. Описаны психологические особенности представителей поколений Y и Z. Феномен отношения ко времени рассматривается одновременно как основа восприятия содержания человеческой деятельности, и как зависимый от нее элемент.

Цель. Установление особенностей отношения ко времени у представителей поколения Y и Z с различиями в выраженности лидерских качеств.

Материалы и методы. Представлены основные методики эмпирического исследования: «Временные децентрации» (Е. И. Головаха, А. А. Кроник); «Я — лидер» (Е. С. Фёдоров, О. В. Ерёмин); «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жарикова, Е. Крушельницкий); «Шкалы переживания времени» (Е. И. Головаха, А. А. Кроник). Приведено описание выборки: 51 представитель поколения Y и Z, мужчины и женщины, в возрасте 19–38 лет.

Результаты исследования. Нами были обнаружены связи между показателями лидерских качеств, выраженными шкалами «высокий и средний уровень»; между показателями временной децентрации «ориентация на прошлое»; между показателями лидерских способностей, выраженными шкалами «низкий и средний», и такими шкалами переживания времени, как «пустое», «насыщенное», «течет медленно», «течет быстро», «беспредельное», «ограниченное», «однообразное» и «разнообразное».

Обсуждение и заключения. Особенности отношения ко времени описаны в связи с лидерскими качествами представителей сетевых поколений Y и Z. Проводится сравнительный анализ выраженности лидерских качеств у представителей разных поколений. Подчеркивается наличие большего лидерского потенциала у поколения Y. Полученные данные могут быть использованы для установления более продуктивных взаимоотношений между преподавателями и студентами.

Ключевые слова: концепции лидерства, психологическое восприятие времени, групповая деятельность, команда, отношение личности.

Для цитирования. Даутов, Д. Ф., Чалкова, Е. А. (2023). Изучение отношения ко времени у представителей сетевых поколений Y и Z с разной выраженностью лидерских качеств. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(1), 53–61. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-53-61>

Original article

The Study of The Attitude to Time of Representatives the Net Generations Y and Z with Different Levels of Leadership Qualities

D. F. Dautov  , E. A. Chalkova 

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

 dautov-80@mail.ru

Abstract

Introduction. Psychological features of generations Y and Z representatives are described. The relation to time is considered both as the basis for the perception of the content of the human activity and as an element dependent on it.

Purpose. The study is aimed to establish the peculiarities of the attitude to time among representatives of generations Y and Z with differences in the severity of leadership qualities.

Materials and Methods. The main methods of empirical research are presented: Temporal Decentrations by Golovakha and Kronik; I Am a Leader by Fedorov and Eremin; Diagnostics of Leadership Abilities by Zharikova and Krushelnitsky; Time Experience Scale by Golovakha and Kronik. The sample description is given: 51 representatives of generations Y and Z, male and female, aged 19–38 years.

Results. The connections between indicators of leadership qualities expressed by the scale's high and medium level; between the indicators of temporal decentralization 'orientation to the past'; between the indicators of leadership abilities shown by the scales 'low and medium' and such scales of time experience as 'empty', 'saturated', 'flowing slowly', 'flowing fast', 'unlimited', 'limited', 'monotonous' and 'multifarious'.

Discussion and Conclusion. The peculiarities of the attitude to time are described in connection with the leadership qualities of the Net Generations Y and Z representatives. A comparative analysis of leadership qualities severity among representatives of different generations is carried out. The presence of higher leadership potential in generation Y is emphasized. The data obtained can be used to establish more productive relationships between teachers and students.

Keywords: leadership concepts, psychological time perception, group work, team, personal attitude.

For citation. Dautov, D. F., Chalkova, E. A. (2023). The Study of The Attitude to Time of Representatives the Net Generations Y and Z with Different Levels of Leadership Qualities. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(1), 53–61. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-53-61>

Введение. На сегодняшний день для изучения наиболее востребованными являются сетевые поколения Y и Z, поскольку они, с одной стороны, формировались уже в цифровую эпоху, а, с другой, застали разные этапы её развития, что обусловило факт существования между ними значительных различий. Представители поколений взаимодействуют друг с другом в повседневной жизни, и разница в их восприятии окружающей действительности, в поведении, в адаптации в обществе создаёт определенные препятствия в отношениях. Таким образом, анализ существующих различий в отношении ко времени и проявлениях лидерских качеств у представителей поколения Y и Z может пролить свет на проблемы, возникающие в процессе совместной деятельности, в процессе работы или учёбы.

Согласно теории Н. Хоу и В. Штрауса, поколение Y — это люди, которых называют миллениалами. Они росли вместе с развитием Интернета, поэтому они в большей степени вовлечены в цифровую среду, чем предыдущее поколение. Исследователи отмечают, что, для большинства людей поколения Y, создание семьи не является приоритетом — среди них больше бездетных людей. Важными и ценными для такого поколения являются свобода, развлечение и результат, в его собственном виде и вознаграждении. Представители поколения Y знают, что такое гражданский долг, ответственность и мораль. Поколение Y склонно ценить получение новых знаний и стремится получать новую информацию. Для представителей характерна гибкость, быстрая адаптация к новым условиям, желание найти баланс между карьерой и личной жизнью. Поколение Y также называют поколением «Питера Пэна» из-за того, что его представители склонны откладывать переход во взрослую жизнь на более поздний срок, чем их сверстники в предыдущих поколениях, а также они дольше остаются в родительском «гнезде» (Семенова, Семенова, 2022).

Н. Хоу и В. Штраусс определяют поколение Z как людей, выросших со смартфоном, привыкших получать информацию и развлечения по запросу, мгновенно (Исаева, 2011). Поколение Z непрерывно находится в социальных сетях, таких как TikTok, Вконтакте и Сигнал, где они анонимно создают паблики, публикуют изображения или видео и удаляют их по своему желанию. Икона-символ поколения Z — это YouTube-канал по количеству подписчиков в мире: 70 000 000. Главной заботой поколения Z является количество лайков, набранных за день.

Поколение Z ещё недостаточно проявило себя, но на основании уже имеющихся сведений можно составить о них некоторое представление. Это поколение мало продвинулось в критическом мышлении, аналитических рассуждениях и письменной речи, однако, оно способно хорошо усваивать результаты некоторого практического опыта. Когда речь заходит об усвоении информации, представители поколения Z предпочитают, чтобы она была краткой и больше визуальной, чем текстовой (Романова, Брель, 2022). Мы не можем говорить, что поколение Z более легкомысленно, чем предыдущие: согласно многим современным исследованиям, большинство людей из поколения Z говорят, что они испытывают стресс из-за того, что видят будущее мрачным. Ценности этого поколения — глубокое осознание, которое формируется в соответствии с определенными критериями, событиями в мире, подходами к образованию, информационными сообщениями в обществе (Григоренко, 2022; Тарасова, 2020).

Многочисленные исследования на тему поколений подчеркивают, что существует определенная разница между прошлыми и нынешними поколениями. Поколение Z отличается от поколения Y отсутствием ориентации на карьерный рост, которого нужно долго добиваться (Исаева, 2011; Dolot, 2018; Шамис, Никонов, 2016).

Поколение Z только формирует свои черты, однако, согласно теории поколений существует своего рода цикличность, благодаря которой можно предположить, что оно будет иметь черты, очень схожие с «молчаливым поколением» (Исаева, 2011).

Рассмотренные специфические особенности поколений ясно показывают, что такие разные подходы к окружающей действительности неизбежно затрагивают и сферу социальных отношений, и сферу фундаментальных основ восприятия (Садыкова, 2015). Феномены лидерства и отношения ко времени могут являться демонстрацией этих возможных отличий.

Лидер — это часть группы, за которой признается право принимать ответственные решения в важных для группы ситуациях. Лидер также выражает групповые нормы и ценности (Thomas, Martin, Riggio, 2013). Лидерство как феномен, имеющий отношение к социально-психологической сфере, может быть рассмотрен, по крайней мере, в рамках трёх концепций актуальных для современной психологии (Гусева, 2011):

1. Теория атрибутивного лидерства (Евтихов, 2010);
2. Теория харизматического лидерства (Романова, 2011);
3. Теория преобразующего лидерства (Авдеев, 2017).

Концепция атрибутивного лидерства основана на теории атрибуции, которая объясняет причинно-следственную связь между тем, что произошло, и тем, что люди считают причиной случившегося. Наблюдая за ходом совместной деятельности группы, лидер получает информацию о том, как продвигается процесс. В зависимости от этого он делает собственные выводы о поведении каждого участника и выбирает стиль своего поведения для взаимодействия с ними. В этом случае лидер задает вопрос «Почему люди ведут себя так, а не по-другому?» (Хожиев, Музаффаров, 2022).

Концепция харизматического лидерства основана на лидирующем положении личности, сохраняющемся благодаря вере в способности лидера и культу его личности. Харизма, будучи источником власти, подразумевает силу примера, связанную со способностью лидера влиять на команду с помощью своих личных характеристик и метода управления группой. Таким лидерам нужна высокая потребность во власти, сильная потребность в деятельности и моральной правоте своей веры. Эти качества развивают такие черты, как ролевое моделирование, упрощение целей, создание имиджа и проявление доверия (Романова, 2011).

Суть *теории преобразующего лидерства* заключается в том, что лидер-реформатор мотивирует своих последователей, повышая их уровень сознательности при восприятии ценностей задачи, предоставляя возможность объединить свои интересы с общей целью и создать доверие последователей к саморазвитию (Авдеев, 2017; Montuori, Donnelly, 2018).

Согласно этим подходам, лидерство понимается как проявление взаимного влияния между командой в любом виде деятельности. Лидерство также выражается в умении руководить, быть образцом для подражания, умении сплотить вокруг себя группу людей и начать какую-то деятельность (Зиналиева, Тайсаева, Богатова, 2022).

Отношение, как ментальный феномен, существует в настоящем и переживается, осознается субъектом как его реальное отношение. Однако оно рождается на основе прошлого опыта, является результатом этого опы-

та и направлено в будущее, так как призвано регулировать будущее поведение субъекта (Головаха, Кроник, 2008). В последние годы исследователи все чаще обращаются к категории психологических отношений для анализа феноменов психологического времени, и отношение ко времени рассматривается как один из его элементов (Головаха, Кроник, 2008).

Среди многообразия терминов, используемых в русле рассуждения о феномене времени («восприятие», «опыт», «представление», «осознание»), рассматривается «отношение ко времени», поскольку, по мнению большинства исследователей, понятие «отношение» является наиболее фундаментальным, а «отношение ко времени» может рассматриваться как концепция, включающая в себя весь комплекс представлений и переживаний человека о времени (Нестик, 2014; Roe, 2008).

Феномен отношения ко времени, находясь в зависимости от содержания человеческой деятельности, одновременно является и основой его восприятия. Время, наполненное значимыми и интересными вещами, течет быстро (Авдентова, 2023), и при этом оно тянется медленно, когда события неинтересны и незначительны. Оценка времени зависит от отношения личности. Ожидание тревожных событий заставляют нас чувствовать мимолетность времени (Lambrechts et al., 2011; Михальский, 2015). Период жизни, насыщенный прошлым опытом, запоминается как более продолжительный, и, наоборот, длительные периоды жизни, наполненные неинтересными и однообразными событиями, запоминаются как быстро прошедшие (Михальский, 2015).

Нельзя не сказать, что возраст человека тоже оказывает влияние на оценку времени: в детстве кажется, что оно летит медленно, а во взрослом и пожилом возрасте люди поражаются его быстрому течению (Балашова, Микеладзе, 2013). По мнению наиболее известных исследователей, возраст является одним из факторов, определяющих индивидуальные качества восприятия времени, отношения к нему (Балашова, Микеладзе, 2013; Козловская, 2023; Windsor et al., 2022). В целом психологическое восприятие времени зависит от того, как оно оценивается в действиях, выполняемых в течение оцениваемого периода, сенсорной модальности, связанной с выполнением этих действий, времени уведомлений субъекта, пола, личностных характеристик, уровня стресса, возраста и уровня интеллекта (Бушов, Светлик, 2014).

В ряде исследовательских работ рассматриваются модели, описывающие время как универсальное и неотъемлемое свойство нейронной динамики, и, в связи с этим, любая часть мозга способна кодировать время. Расчеты времени, основанные на этих моделях, построены на свойствах времени, либо присущих нейронным сетям, либо полученных из общего числа нейронной активности, либо из линейного взаимодействия нейронов (Веденеева, Забелина, 2019).

В соответствии с изложенным, цель данного исследования можно сформулировать как изучение особенностей отношения ко времени у представителей поколения Y и Z с различиями в выраженности лидерских качеств.

Материалы и методы. Выборку исследования составили 51 представитель поколений Y и Z, мужчины и женщины в возрасте от 19 до 38 лет.

С целью диагностики отношения ко времени у представителей поколения Y и Z была использована методика «Временные децентрации» (Е. И. Головаха, А. А. Кроник), предназначенная для определения временной направленности человека, выявления асимметрий «индивидуального времени». Для определения лидерских качеств была выбрана методика «Я — лидер» (Е. С. Фёдоров, О. В. Ерёмин). Диагностика лидерских способностей выполнялась с помощью одноименной методики Е. Жариковой и Е. Крушельницкого. Методика «Шкалы переживания времени» (Е. И. Головаха, А. А. Кроник) позволила дать оценку времени, на которое ориентирован человек.

Результаты исследования. Для нахождения взаимосвязей между полученными показателями отношения ко времени и разной выраженностью лидерских качеств у представителей поколений Y и Z, был применен коэффициент корреляции Пирсона (таблица 1).

Выявлена значимая двухсторонняя положительная связь у поколения Y между показателем временной децентрации со средним лидерством и ориентацией на прошлое (0,943**). Кроме того, у представителей поколения Z выявлена отрицательная корреляционная связь между показателем временной децентрации с низким лидерством и ориентацией на прошлое (–0,270*).

Таблица 1

Связи между отношением ко времени и разными лидерскими качествами у представителей поколения Y и Z

		Ориентация на прошлое	Ориентация на будущие	Ориентация на настоящие
Временная децентрация поколения Y со средним лидерством	Корреляция Пирсона	0,943**	0,009	0,238
	Знач. (двухсторонняя)	0,456	0,201	0,009
Временная децентрация поколения Z с низким лидерством	Корреляция Пирсона	-0,270*	0,301	0,238
	Знач. (двухсторонняя)	0,456	0,201	0,009

Таблица 2

Связи между отношением ко времени и разными лидерскими качествами у представителей поколения Y и Z

		Течет медленно/ течет быстро	Беспредельное/ ограниченное	Пустое/ насыщенное	Однообразное/ разнообразное
Переживание времени поколением Y со средним лидерством	Корреляция Пирсона	0,259*	0,559*	0,566*	0,187*
	Знач. (двухсторонняя)	0,600	0,319	0,112	0,007
Переживание времени поколением Z с низким лидерством	Корреляция Пирсона	-0,295*	0,996*	0,309*	0,287*
	Знач. (двухсторонняя)	0,454	0,003	0,287	0,321

Таблица 3

Связи между отношением ко времени и разными лидерскими качествами у представителей поколения Y и Z

		Средний/низкий
Лидерские способности поколения Y с ориентацией на прошлое	Корреляция Пирсона	0,886*
	Знач. (двухсторонняя)	0,000
Лидерские способности поколения Z с ориентацией на прошлое	Корреляция Пирсона	-0,178*
	Знач. (двухсторонняя)	0,400

Выявлены значимые положительные корреляционные связи у поколения Y между показателями «переживание времени» и шкалами «течет быстро» (0,259*), «беспредельное» (0,559*), «пустое» (0,566*) и «однообразное» (0,187*) (таблица 2). Кроме того, у представителей поколения Z выявлены положительные корреляционные связи между показателями «переживание времени» и шкалами «ограниченное» (0,996*), «насыщенное» (0,309*), «разнообразное» (0,287*), и отрицательная связь со шкалой «течет быстро» (-0,295*).

Корреляционный анализ выявил наличие значимой положительной связи между таким показателем лидерских способностей поколения Y с ориентацией на прошлое и шкалой «средний» (0,886*) (таблица 3). Также было обнаружена значимая отрицательная корреляция между лидерскими способностями поколения Z и ориентацией на прошлое и шкалой «низкий» (–0,178*).

Таблица 4		
Связи между отношением ко времени и разными лидерскими качествами у представителей поколений Y и Z		
Достаточные лидерские качества поколения Y	Корреляция Пирсона	0,866*
	Знач.(двухсторонняя)	0,000
Средние лидерские качества поколения Z	Корреляция Пирсона	–0,161*
	Знач.(двухсторонняя)	0,400

Таблица 4 отражает значимую положительную связь у поколения Y с показателем достаточного лидерства (0,866*) и отрицательным показателем средних лидерских качеств у поколения Z (–0,161*). Соответственно, чем выше результаты, которые представители поколений демонстрируют в показателях лидерских способностей, тем более выражено у них переживание времени в различных ситуациях.

Обсуждение и заключения. Полученные результаты позволяют нам соотнести параметры отношения ко времени с различными лидерскими качествами представителей сетевых поколений Y и Z.

Представители поколения Y склонны влиять на других, умеют действовать в команде, знают правила организационной работы, а также хорошо осознают свои цели и умеют управлять собой (Huber, Schubert, 2019; Мирнова, 2018). Они обладают более высокими знаниями в области управления, их лидерский потенциал выше, чем у поколения Z. В целом поколение Y, показатели лидерского потенциала которого выше среднего, демонстрирует более эффективное поведение, чем поколение Z со средними показателями организационных качеств.

Представители поколения Z, не умеющие эффективно распределять свои силы, испытывают трудности в решении личных проблем. Они, как правило, прилагают слабые волевые усилия, чтобы преодолеть нежелание что-либо делать. Руководство слабое, и, при отсутствии должного мотивирующего отношения, они могут отказаться выполнять поручения (Нечаев, Дурнева, 2016). Представители поколения Z, как правило, характеризуются отсутствием специфических знаний в области управления другими людьми. Они не понимают средств мотивации, не всегда могут правильно определить роли и назначения в команде, не всегда учитывают мнения других людей при принятии решений (Полянок и др., 2019).

Поколения Y и Z, склонные к интенсивному проживанию времени без внутренних контролирующих убеждений, испытывают стресс и нервную перегрузку. Для них характерно излишнее беспокойство. Представители поколения Y и Z, которые в большей степени ориентированы на прошлое, как правило, не склонны воспринимать жизнь как поток явлений. Они не способны предвидеть последствия предпринятых действий или принятых решений. При этом они полагаются на рассуждения и в целом обладают рассудительным типом.

Полученные эмпирические материалы создают ориентиры для изучения отношения ко времени в связи с разной выраженностью лидерских качеств. Подобранный диагностический инструментарий может быть использован при дальнейшей разработке данной проблематики. Полученные результаты могут быть использованы в общей, когнитивной, психологии личности и истории психологии. Результаты исследования могут иметь теоретическое и прикладное значение в сфере высшего образования, при выстраивании системы продуктивных отношений между студентами и преподавателями.

Список литературы

- Авдеев, П. С. (2017). Психологические механизмы трансформационного лидерства. *Экономика и управление: научно-практический журнал*, 2(136), 110–116.
- Авдентова, В. Б. (2023). Изменение временной перспективы у взрослого человека в стрессовых ситуациях. *Universum: психология и образование*, 1(103), 20–23.

- Балашова, Е., Микеладзе, Л. (2013). Возрастные различия в восприятии и переживании времени. *Психологические исследования*, 6(30). <https://doi.org/10.54359/ps.v6i30.678>
- Бушов, Ю. В., Светлик, М. В. (2014). Интеллект и восприятие времени. *Вестник Томского государственного университета. Биология*, 3(27), 158–175.
- Веденева, Е. В., Забелина, Е. В. (2019). Модель психологического времени личности, включенной в процесс глобализации. Научно-педагогическое обозрение. *Pedagogical Review*, 5(27), 166–177. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2019-5-166-177>
- Головаха, Е. И., Кроник, А. А. (2008). *Психологическое время личности* (монография). Москва: Смысл.
- Григоренко, Т. А. (2022). Психологический аспект проблемы формирования социально-психологических установок и жизненных ценностей поколения Z. В Н. Г. Кузнецова, Т. Б. Оганян (ред.): *Теория и практика организации работы с молодёжью. Сборник материалов международной научно-практической конференции*. (С. 138–143). Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет.
- Гусева, Н. И. (2011). Современная модель лидерства в условиях глобального контекста. *Известия Байкальского государственного университета*, 4, 82–88.
- Евтихов, О. В. (2010). Атрибутивные теории лидерства: специфика и перспективы развития. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, 8, 351–353.
- Зиналиева, Н. К., Тайсаева, С. Б., Богатова, А. М. (2022). Личность и группа: проблемы лидерства и руководства в современных условиях. *Acta eruditorum*, 42, 82–89.
- Исаева, М. А. (2011). Поколения кризиса и подъема в теории В. Штрауса и Н. Хоува. *Знание. Понимание. Умение*, 3, 290–295.
- Козловская, Н. В. (2023). Субъективное восприятие времени: возрастной аспект исследования. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*, 6(93), 92–101. <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2022.6.11>
- Миронова, О. А. (2018). Приоритеты цифровой экономики и специфические особенности обучения цифровой грамотности поколения Y и Z. *Ученые записки Санкт-Петербургского имени В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии*, 4(68), 96–102.
- Михальский, А. В. (2015). Хронотоп в жизненном пути личности: будущее через призму пространства и времени. *Международный научно-исследовательский журнал*, 10(41), 71–74. <https://doi.org/10.18454/IRJ.2015.41.128>
- Нестик, Т. А. (2014). Социальная психология времени: состояние и перспективы исследований. *Психологический журнал*, 35(3), 5–19.
- Нечаев, В. Д., Дурнева, Е. Е. (2016). Цифровое поколение: психолого-педагогическое исследование проблемы. *Педагогика*, 1, 36–45.
- Полянок, О. В., Абрамов, С. М., Акулов, С. А. и др. (2019). Поколение Z: фиджитал-поколение сотрудников. *Евразийский юридический журнал*, 7(134), 389–393.
- Романова, Е. А., Брель, Е. Ю. (2022). К проблеме исследования социализации обучающихся и педагогов в цифровой образовательной среде в разрезе теории поколений. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 24(1), 92–98. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2022-24-1-92-98>
- Романова, Н. П. (2011). Концепция харизматического лидерства. *Вестник Читинского государственного университета*, 9(76), 130–137.
- Садыкова, Х. Н. (2015). Генезис научных представлений о поколении как социокультурном феномене. *Современные проблемы науки и образования*, 1–2, 213.
- Семенова, Л. Э., Семенова, В. Э. (2022). Субъективный смысл отцовства и удовлетворенность браком мужчин поколения Питера Пэна. *Научно-педагогическое обозрение*, 5(45), 212–223.
- Тарасова, Е. М. (2020). Некоторые психологические особенности студентов поколения Z. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*, 2, 62–70. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-2-62-70>
- Хожиев, Р. Б., Музаффаров, У. И. (2022). Приоритеты развития лидерских качеств у молодежи. *Вестник науки и образования*, 5–2(125), 33–36.

- Шамис, Е., Никонов, Е. (2016). *Теория поколений. Необыкновенный Икс*. Москва: Synergy Book.
- Dolot, A. (2018). The characteristics of Generation Z. *e-mentor*, 2(74), 44–50. <https://doi.org/10.15219/em74.1351>
- Huber, P., Schubert, H-J. (2019). Attitudes about work engagement of different generations – A cross sectional study with nurses and supervisors. *Journal of Nursing Management*, 27(7), 1341–1350. <https://doi.org/10.1111/jonm.12805>
- Lambrechts, A., Mella, N., Pouthas, V. et al. (2011). Subjectivity of time perception: a visual emotional orchestration. *Frontiers in integrative neuroscience*, 5, 73. <https://doi.org/10.3389/fnint.2011.00073>
- Montuori, A., Donnelly, G. (2018). Transformative leadership. In: *Handbook of personal and organizational transformation* (pp. 319–350). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66893-2_59
- Roe, R. A. (2008). Time in applied psychology: The study of “what happens” rather than ‘what is’. *European psychologist*, 13(1), 37–52. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.37>
- Thomas, G., Martin, R., Riggio, R. E. (2013). Leading groups: Leadership as a group process. *Group Processes & Intergroup Relations*, 16(1), 3–16. <https://doi.org/10.1177/1368430212462497>
- Windsor, T. D., Abbott, M. J., Cations, M. et al. (2022). Subjective perceptions of age-related gains buffer negative associations of perceived age-related losses with health, well-being, and engagement. *International Journal of Behavioral Development*, 46(2), 118–124. <https://doi.org/10.1177/01650254211039025>

References

- Avdeev, P. S. (2017). Psychological mechanisms of transformational leadership. *Economics and Management: Scientific and Practical Journal*, 2(136), 110–116. (In Russ.).
- Avdentova, V. B. (2023). Changing the time perspective of an adult in stressful situations. *Universum: Psychology and Education*, 1(103), 20–23. (In Russ.).
- Balashova, E., Mikeladze, L. (2013). Age differences in the perception and experience of time. *Psychological Research*, 6(30). <https://doi.org/10.54359/ps.v6i30.678> (In Russ.).
- Bushov, Yu. V., Svetlik, M. V. (2014). Intelligence and perception of time. *Bulletin of Tomsk State University. Biology*, 3(27), 158–175. (In Russ.).
- Dolot, A. (2018). The characteristics of Generation Z. *e-mentor*, 2(74), 44–50. <https://doi.org/10.15219/em74.1351>
- Evtikhov, O. V. (2010). Attributive theories of leadership: specifics and prospects of development. *Actual problems of Humanities and Natural Sciences*, 8, 351–353. (In Russ.).
- Golovakha, E., Kronik, A. (2008). *Psychological time of personality* (monograph). Moscow: Smysl. (In Russ.).
- Grigorenko, T. A. (2022). Psychological aspect of the problem of formation of socio-psychological attitudes and life values of generation Z. In N. G. Kuznetsova, T. B. Ohanyan (eds): *Theory and practice of organizing work with youth. Collection of materials of the International scientific and practical conference*. (pp. 138–143). Rostov-on-Don: Rostov State University of Economics. (In Russ.).
- Guseva, N. I. (2011). Modern model of leadership in the conditions of a global context. *Bulletin of Baikal State University*, 4, 82–88. (In Russ.).
- Huber, P., Schubert, H-J. (2019). Attitudes about work engagement of different generations — A cross sectional study with nurses and supervisors. *Journal of Nursing Management*, 27(7), 1341–1350. <https://doi.org/10.1111/jonm.12805>
- Kozlovskaya, N. V. (2023). Subjective perception of time: the age aspect of the study. *Bulletin of North Caucasus Federal University*, 6(93), 92–101. <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2022.6.11> (In Russ.).
- Lambrechts, A., Mella, N., Pouthas, V. et al. (2011). Subjectivity of time perception: a visual emotional orchestration. *Frontiers in integrative neuroscience*, 5, 73. <https://doi.org/10.3389/fnint.2011.00073>
- Mikhalsky, A. V. (2015). Chronotope in the life path of a person: the future through the prism of space and time. *International Research Journal*, 10(41), 71–74. <https://doi.org/10.18454/IRJ.2015.41.128> (In Russ.).
- Mironova, O. A. (2018). Priorities of the digital economy and specific features of digital literacy education of generation Y and Z. *Scientific Notes of St. Petersburg V. B. Bobkov Branch of the Russian Customs Academy*, 4(68), 96–102. (In Russ.).
- Montuori, A., Donnelly, G. (2018). Transformative leadership. In: *Handbook of personal and organizational transformation* (pp. 319–350). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66893-2_59

- Nechaev, V. D., Durneva, E. E. (2016). 'Digital generation': psychology and pedagogical research of a problem. *Pedagogy, 1*, 36–45. (In Russ.).
- Nestik, T. A. (2014). Social psychology of time: the state and prospects of research. *Psychological Journal, 35*(3), 5–19. (In Russ.).
- Polyanok, O. V., Abramov, S. M., Akulov, S. A. et al. (2019). Generation Z: digital is the generation of employees. *Eurasian Law Journal, 7*(134), 389–393. (In Russ.).
- Roe, R. A. (2008). Time in applied psychology: The study of “what happens” rather than “what is”. *European psychologist, 13*(1), 37–52. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.37>
- Romanova, E. A., Brel, E. Yu. (2022). Socialization of students and teachers in the digital educational environment in the context of the theory of generations. *Bulletin of Kemerovo State University, 24*(1), 92–98. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2022-24-1-92-98> (In Russ.).
- Romanova, N. P. (2011). The concept of charismatic leadership. *Bulletin of Chita State University, 9*(76), 130–137. (In Russ.).
- Sadykova, H. N. (2015). Genesis scientific ideas about the generation as a sociocultural phenomenon. *Modern Problems of Science and Education, 1–2*, 213. (In Russ.).
- Semenova, L. E., Semenova, V. E. (2022). The subjective meaning of fatherhood and satisfaction with marriage of men of the Peter Pan generation. *Scientific and pedagogical review, 5*(45), 212–223. (In Russ.).
- Shamis, E., Nikonov, E. (2016). *The theory of generations. Extraordinary X*. Moscow: Synergy Book. (In Russ.).
- Tarasova, E. M. (2020). Some psychological features of Generation Z students. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences, 2*, 62–70. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-2-62-70>
- Thomas, G., Martin, R., Riggio, R. E. (2013). Leading groups: Leadership as a group process. *Group Processes & Intergroup Relations, 16*(1), 3–16. <https://doi.org/10.1177/1368430212462497>
- Vedeneeva, E. V., Zabelina, E. V. (2019). A model of psychological time of a person involved in the process of globalization. Scientific and pedagogical review. *Pedagogical Review, 5*(27), 166–177. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2019-5-166-177> (In Russ.).
- Windsor, T. D., Abbott, M. J., Cations, M. et al. (2022). Subjective perceptions of age-related gains buffer negative associations of perceived age-related losses with health, well-being, and engagement. *International Journal of Behavioral Development, 46*(2), 118–124. <https://doi.org/10.1177/01650254211039025>
- Zinalieva, N. K., Taisaeva, S. B., Bogatova, A. M. (2022). Personality and group: problems of leadership and leadership in modern conditions. *Acta eruditorum, 42*, 82–89. (In Russ.).

Об авторах:

Даутов Денис Фатыхович, кандидат психологических наук, психолог, доцент кафедры «Психология образования и организационная психология», Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-8888-8888), dautov-80@mail.ru

Чалкова Екатерина Александровна, магистрант, Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-8888-8888), mdekerstar1998@mail.ru

About the Authors:

Dautov Denis F., Cand. Sci. (Psychology), Psychologist, Associate Professor of the Department of Psychology of Education and Organizational Psychology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-8888-8888), dautov-80@mail.ru

Chalkova Ekaterina A., Master's student, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-8888-8888), mdekerstar1998@mail.ru

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ



УДК 159.9.072

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-62-72>

Исследование взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей и стратегий самопредъявления в межличностных отношениях

Е. В. Ахмадеева  

Уфимский университет науки и технологий, Российская Федерация, г. Уфа, ул. Заки Валиди, 32

 elena-ram@yandex.ru

Аннотация

Введение. Компетентное самопредъявление определяет успех в планировании и продвижении целей коммуникатора, ориентированного на достижение результата в разных сферах жизнедеятельности. При этом предпочитаемые поведенческие стратегии и личностные особенности не всегда осознаются человеком, а значит не всегда используются им эффективно. Актуальность изучения проблемы обусловлена недостаточной представленностью исследований поведенческих стратегий и индивидуально-психологических особенностей субъектов.

Цель. Исследование взаимосвязей индивидуально-психологических особенностей и поведенческих стратегий самопредъявления личности на разных этапах профессионального становления и развития.

Материалы и методы. В качестве методического инструментария выбраны: методика диагностики уровня рефлексивности, опросник «Стиль саморегуляции поведения ССП-98», методика «Диагностика мотивов аффилиации», методика «Направленность личности в общении», тест уверенности в себе, опросник «Волевые качества личности», опросник «Стратегии самопредъявления».

Результаты исследования. Девушки предпочитают стратегию «стремление понравиться» и «отслеживание произведенного впечатления», юноши — «вариативность поведения». Женщины реже отслеживают впечатление, произведенное на собеседника, в случае необходимости способны доминировать и манипулировать. Мужчины, напротив, более внимательно отслеживают особенности своего поведения, им не свойственно проявлять зависимость и слабость. Уверенные в себе испытуемые характеризуются социальной смелостью, инициативностью, применяют стратегию «самопродвижение». Диалогичные — стремятся быть принятыми целевой аудиторией, проявляют инициативу. Для них не характерна стратегия «вариативность поведения». Рефлексивные испытуемые характеризуются использованием диалога, и применением стратегий «вариативность поведения» и «самопродвижение».

Обсуждение и заключения. Предполагается, что редкое использование женщинами стратегии «отслеживания впечатления» обусловлено действием механизма гендерного воспитания. Подтверждено, что на разных этапах возрастного и профессионального развития поведенческие стратегии обусловлены индивидуально-психологическими особенностями личности, востребованными в процессе самопредъявления. Полученные данные вносят вклад в теоретическое обоснование проблемы и позволяют разработать модель самопредъявления личности в зависимости от ее индивидуально-психологических особенностей.

Ключевые слова: саморегуляция, рефлексия, инициативность, диалогическое общение, уверенность в себе, гендерная обусловленность.

Для цитирования. Ахмадеева, Е. В. (2023). Исследование взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей и стратегий самопредъявления в межличностных отношениях. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(1), 62–72. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-62-72>

Original article

The Study of the Relationship of Individual Psychological Characteristics and Self-Expression Strategies in Interpersonal Relationships

E. V. Akhmadeeva  

Ufa University of Science and Technology, 32, Zaki Walidi St., Ufa, Russian Federation

 elena-ram@yandex.ru

Abstract

Introduction. Competent self-expression determines success in planning and promoting the goals of a communicator focused on achieving results in different spheres of life. At the same time, preferred behavioural strategies and personality features are not always apprehended by a person and, consequently, not always used effectively. The urgency to study the problem is due to the insufficient representation of studies of behavioural strategies and individual psychological characteristics of subjects.

Purpose. Study of the interrelationships of individual psychological characteristics and behavioural strategies of self-expression of personality at different stages of professional formation and development.

Materials and Methods. The following methodological tools were selected: the methodology for diagnosing the level of reflexivity, the questionnaire Style of Self-Regulation of the Behaviour — SSB–98, the Test of Affiliation Motives, the Personality Orientation in Communication Test, the Self-Confidence Test, the questionnaire Volitional Qualities in person, the questionnaire Strategies of Self-Expression.

Results. Girls prefer the strategy of ‘anxiety to please’ and ‘tracking the impression made’, boys prefer the ‘variability of behaviour’. Women are less likely to track the impression made on the interlocutor and, if necessary, they can dominate and manipulate. Men, in contrast, more closely monitor their behaviour peculiarities and do not tend to show dependence and weakness. Self-confident subjects are characterized by social courage and initiative and apply the ‘self-promotion’ strategy. Dialogical — strive to be accepted by the target audience, take the initiative. They are not characterized by the strategy of ‘variability of behaviour’. Reflexive subjects are characterized by the use of dialogue and the use of the strategies ‘variability of behaviour’ and ‘self-promotion’.

Discussion and Conclusion. It is assumed that the unoften use of the ‘impression tracking’ strategy by women is related to the action of the gender education mechanism. It is confirmed that at different stages of age and professional development, behavioural strategies are conditioned by individual psychological characteristics of the personality, which are in demand in the process of self-expression. The data obtained contribute to the theoretical substantiation of the problem and allow us to develop a model of the self-expression of a personality depending on its psychological characteristics.

Keywords: self-regulation, reflection, proactive, dialogic communication, self-confidence, conditioning by gender.

For citation. Akhmadeeva, E. V. (2023). The Study of the Relationship of Individual Psychological Characteristics and Self-Expression Strategies in Interpersonal Relationships. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(1), 62–72. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-62-72>

Введение. Проблема самопредъявления не теряет своей актуальности несмотря на то, что на сегодняшний день является в достаточной степени изученной. Любое общение предполагает грамотное преподнесение себя партнеру, либо целевой аудитории. От того, насколько эффективно осуществляется самопрезентация, зависит результат коммуникационного процесса в личных, профессиональных, дружеских и других межличностных отношениях. Вступая в коммуникацию, субъекты самопредъявления познают и оценивают партнеров по общению, что позволяет им регулировать свое поведение в значимых для них взаимодействиях. В разнообразных жизненных обстоятельствах человек преподносит себя по-разному. В одних случаях он демонстрирует определенный

образ, создавая у собеседника нужное впечатление, преодолевая различные коммуникативные барьеры, затрудняющие процесс общения, в других, в свойственной субъекту самопредъявления манере, транслирует привычные коммуникативные паттерны поведения. Следовательно, этот процесс может быть, как ситуативным, возникающим спонтанно, так и постоянным, характеризующимся осознанностью, обдуманностью, целенаправленностью и зависящим от индивидуально-психологических особенностей личности. Следует подчеркнуть, что личность, обладающая навыками компетентного представления себя другому, в ситуациях взаимодействия (знакомства, обучения, организации совместной деятельности, профессионального роста) способна в более полной мере реализовать свои ментальные потребности, сосредоточиваясь с помощью различных стратегий и тактик на сильных индивидуально-психологических, моральных и деловых качествах (Ахмадеева, Башкатов, 2022).

В современной мировой психологической науке проблема самопредъявления-самопрезентации изучается многими исследователями. В исследованиях зарубежных авторов отмечается, что выбор поведенческих стратегий обусловлен спецификой предстоящей ситуации взаимодействия, целью самопрезентации, значимостью коммуникации для субъектов самопредъявления, степенью знакомства с аудиторией и продолжительностью общения (Кули, 2019; Mead, 2015; Гофман, 2021). Имеются исследования, в которых внимание акцентируется на демонстрации безупречного образа себя предъявляющего субъекта и контроле над произведенным впечатлением с целью поддержания самооценки (Leary, 2019; Tedeschi, Riess, 2013; Schlenker, 2012). Многие ученые отмечают значимость мотивов самопрезентации-самопредъявления (стремление к власти, превосходству, уважительному отношению, избегание неодобрения или получение одобрения) (Jones, Pittman, 1982; Pandey, Chopra, Karve, 2020). Данные интерпретации понятия «самопредъявление» раскрывают способы и эффективность преподнесения и раскрытия себя как субъекта социального взаимодействия и межличностного общения.

В отечественных психологических источниках самопредъявление также исследуется с разных точек зрения. Например, феномен самопредъявления рассматривается через выражение образа субъекта. В исследовании И. В. Абакумовой и др. (2020) под самопрезентацией понимается сознательная или неосознанная, целенаправленная или спонтанная демонстрация образа Я при любом взаимодействии с окружающими. В коммуникативном процессе участники взаимодействия на основе представленного образа отмечают друг у друга значимые для их общения качества и свойства, которые представлены в совокупности физического, социального облика и экспрессивного поведения (Лабунская, Дроздова, 2017). В других источниках самопредъявление интерпретируется как регуляция и саморегуляция собственного поведения в зависимости от восприятия окружающими, что сближает этот феномен с социальной перцепцией. Здесь прослеживается взаимосвязь, так как самопредъявление коммуникатора зависит от того, каким его воспринимают реципиенты. Наблюдая и оценивая поведение человека, мы пытаемся понять его внутренний мир, причины поступков, спрогнозировать поведение в будущем, а также определить собственное отношение к нему, что позволяет сконструировать определенную стратегию поведения в случае, если планируется социальный контакт (Корягина, 2023). В процессе жизнедеятельности человека самопредъявление является одним из основных механизмов саморегуляции и регуляции межличностных отношений, например, в контексте создания имиджа. (Белобрагин, 2018; Петрова, 2019). По мнению Г. В. Бороздиной (2019), с помощью внешнего вида и поведения субъект может управлять впечатлением о себе и ситуацией в целом. В этой связи в структуре самопредъявления автор выделяет самоподачу привлекательности, превосходства, отношения, состояния и факторы, влияющие на поведение коммуникатора (Бороздина, 2019).

Несмотря на большое количество научных изысканий, направленных на исследование проявлений аспектов самопрезентации, остается недостаточно разработанной проблема самопредъявления в контексте психологии межличностных отношений, требующая проведения теоретического и эмпирического анализа аспектов использования поведенческих стратегий.

Востребованность индивидуально-психологических особенностей личности в различных ситуациях самопредъявления также представляется менее изученной. При этом здесь можно проследить некоторую связь. Более того, эффективность и успешность коммуникации во многом предопределяется индивидуально-психологическими свойствами личности. По нашему мнению, не случайно А. Н. Копанев (2020) выделяет социальный интеллект как способность к переключению, эго-компетентности, обаянию, владению манипулятивными умениями.

С. В. Васильева и А. А. Цветова (2021) акцентируют внимание на том, что создать у целевой аудитории положительное впечатление о себе способен жизнерадостный, отзывчивый, активный, обладающий чувством юмора человек.

Проанализировав ряд теоретических исследований, мы уточнили какие индивидуально-психологические особенности личности могут быть востребованы в ситуации самопредъявления. Среди них выделяются: рефлексивность, способствующая осмыслению собственных поступков, эффективному усвоению, углублению и переработке социального опыта, что, в свою очередь, позволяет коммуникатору дифференцировать наиболее соответствующие его индивидуальности способы саморегуляции, без которых движение к цели самопредъявления практически невозможно; осознанная саморегуляция, благодаря которой возможно управлять собственным поведением и корректировать его в зависимости от изменяющихся обстоятельств; потребность в аффилиации, с помощью которой в самопредъявлении выстраиваются доброжелательные отношения, существенно влияющие на достижение цели; направленность в общении, которая представляет собой комплекс ценностно-смысловой сферы личности, включающий в себя цели и средства общения, способы поведения в межличностных отношениях; уверенность в себе, социальная смелость, инициативность в социальных контактах – все эти качества представляют собой способность человека открыто заявлять о своих потребностях, добиваться целей, защищать свои интересы, выражать свою позицию, проявлять активность, ориентироваться на собственную систему ценностей, при этом не прибегая к агрессии; волевые качества личности (выдержка, решительность, самостоятельность), направленные на преодоление сложных ситуаций, оперативное принятие решений, регуляцию поведения, варьирование стратегий и тактик, что актуально для субъекта самопредъявления; активность в самопредъявлении, под которой понимается способ взаимодействия инициатора общения с целевой аудиторией, стремление занять центральную позицию и взять на себя инициативу в установлении социальных контактов для достижения целей самопрезентации. Наличие данных свойств позволит субъекту самопредъявления создать адекватный ситуации образ и выбрать стратегии в соответствии с особенностями личности для достижения поставленных целей.

Таким образом, целью исследования является изучение взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей и поведенческих стратегий самопредъявления личности на разных этапах профессионального становления и развития.

Гипотеза исследования состоит в том, что у респондентов в процессе самопредъявления может обнаруживаться связь между поведенческими стратегиями и совокупностью индивидуально-психологических особенностей.

Материалы и методы. В качестве эмпирического объекта выступили мужчины и женщины в возрасте от 18 до 36 лет, всего 385 человек. Предметом исследования послужили индивидуально-психологические особенности личности и поведенческие стратегии в межличностных отношениях.

Для проверки гипотезы и реализации поставленных задач были выбраны следующие методы и методики: методика диагностики уровня рефлексивности (А. В. Карпов), опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» (В. И. Моросанова), методика «Диагностика мотивов аффилиации» (А. Мехрабиан), методика «Направленность личности в общении» (С. Л. Братченко), тест уверенности в себе (В. Г. Ромек), опросник «Волевые качества личности» (М. В. Чумаков), опросник «Стратегии самопредъявления» (И. П. Шкуратова).

Далее нами были рассчитаны показатели описательной статистики с последующим корреляционным анализом. Данные, полученные в настоящей выборке, не соответствуют нормальному распределению, поэтому нам был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Участники исследования были разделены на две группы по возрастному признаку. В первую группу вошли респонденты в возрасте 18–22 лет, вторую группу составили участники исследования в возрасте 25–36 лет.

Первая группа представлена студентами высшей школы, поскольку студенческий возраст характеризуется такими особенностями, как профессиональное и личностное самоопределение с последующим самоутверждением в выбранной профессии. Констатируем, что самопредъявление в этом возрасте имеет свои особенности, связанные с началом обучения в вузе, становления профессиональной карьеры, а также особенности в межличностных отношениях, которые исследователями рассматриваются в ракурсе социальных коммуникаций (Болотова, Жуков, 2023). Отношения, по мнению Д. А. Леонтьева (2015), определяют конкретный смысл, который имеют для человека отдельные явления, объекты, люди и их классификация. В нашем случае межличностные отношения связываются

с ситуациями самопредъявления студентов. Выше мы описали значимые для этой категории испытуемых аспекты взаимодействия, большинство из которых так или иначе связаны с особенностями самопредъявления в этом возрасте. Во всех этих сферах в той или иной степени студенты могут чувствовать неуверенность в себе, испытывать психологические барьеры в коммуникациях, а также трудности во взаимодействиях. Стоит отметить, что содержательные характеристики самопредъявления студентов за время обучения в вузе меняются.

Вторая группа респондентов состоит из представителей средней взрослости. Стадия средней взрослости (молодости) характеризуется уже сложившейся ответственностью за принятие решений в различных видах деятельности и возможностью включения во все формы социальной активности. На этом этапе выстраивается жизненная стратегия (стиль жизни), продолжается либо завершается процесс профессионального образования. Большинство людей в этот период взрослости обладают гармоничным сочетанием внешних условий (которые субъект способен создавать самостоятельно) и субъективных факторов, способствующих возможности личности находиться на пике своего развития. Есть смысл отметить внешние проявления акме, которые, как правило, характеризуются определенной выразительностью поведения, способностью к успешному проявлению себя (в ситуациях самопредъявления), доверием и самостоятельностью при принятии решений. С позиции акмеологического подхода, ведущей деятельностью в средней взрослости принято считать ментальную потребность в максимальной реализованности собственного потенциала, активности и продуктивности личности в разных сферах жизнедеятельности, в том числе и в самопредъявлении.

Результаты исследования. Средние значения индивидуально-личностных особенностей и стратегий самопредъявления участников исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1				
<i>Средние значения индивидуально-личностных особенностей и стратегий самопредъявления участников исследования</i>				
Показатели	Юноши (n=126)	Девушки (n=177)	Мужчины (n=36)	Женщины (n=46)
Рефлексия	4,38	4,43	8,14	8,74
Саморегуляция	31,47	31,27	32,33	33,87
Диалогичность	3,11	2,97	10,33	10,45
Стремление к принятию	95,59	93,43	130,17	131,15
Страх отвержения	140,85	138,30	112,97	112,87
Уверенность в себе	7,49	7,27	7,83	7,66
Выдержка	9,17	18,73	21,14	20,60
Инициативность	19,44	18,91	21,14	20,11
Решительность	12,57	12,46	12,53	13,79
Инграция	10,80	11,20	9,42	8,83
Самопродвижение	8,15	8,87	12,83	11,79
Примерность	5,65	5,86	5,92	5,96
Мольба	3,23	4,00	2,64	2,74
Запугивание	5,14	5,63	6,42	5,49
Отслеживание впечатления	6,58	7,03	7,08	6,23
Вариативность поведения	11,06	10,70	7,11	6,89

Анализируя результаты, представленные в таблице 1, можно отметить, что по половому признаку все значения находятся примерно на одном уровне. Следовательно, в данном случае половая принадлежность значимо не влияет на поведенческие стратегии, а также на способность к рефлексии, саморегуляции, гибкости, диалогичности, уверенности в себе.

По возрастным признакам же наблюдаются некоторые различия между юношами и мужчинами, девушками и женщинами. Показатели рефлексии у женщин выше, чем у девушек в 1,97 раз, а у мужчин выше, чем у юношей

в 1,87 раз. В группе юношей и девушек показатели рефлексии составили в среднем 4 балла, что свидетельствует о среднем уровне развития рефлексивности. В группе мужчин и женщин значения рефлексии — в среднем 8 баллов, что указывает на высокий уровень развития рефлексивности. На наш взгляд, в старшей возрастной группе большая выраженность способности к рефлексии обусловлена приобретенным жизненным опытом, устоявшимися ценностями, личностной зрелостью, благодаря чему испытуемые этой группы способны более точно оценивать и анализировать межличностные отношения, собственные действия и поведение других людей.

Самое высокое среднее значение по общему уровню саморегуляции наблюдается у женщин (33,87). Автор методики (В. И. Моросанова) предлагает следующие значения для интерпретации результатов по этой шкале: низкий уровень — менее 23, средний уровень — 24–32, высокий уровень — 33 и выше. Значит, шкала общего уровня саморегуляции у юношей, девушек и мужчин имеет средний уровень, а у женщин — высокий. Это означает, что женщины более уверенно чувствуют себя в незнакомых ситуациях, успешнее в привычных видах деятельности, легче адаптируются к новому окружению. Они стремятся к планированию и выбору способов поведения, достаточно много внимания уделяют деталям и мелочам, а также осознанно выдвигают и достигают поставленных целей.

Способность к диалогу у юношей ниже, чем у мужчин в 3,32 раза, у девушек ниже, чем у женщин в 3,52 раза. Согласно автору методики (С. Л. Братченко), полученные средние значения у юношей и девушек соответствуют низкому уровню диалогичности, а у мужчин и женщин среднему уровню. Как видим, определяющим маркером этих результатов является возраст. Диалог является формой межличностных отношений, активно складывающихся в юношеском возрасте, так как в этот период наиболее выражено стремление к личностному становлению, причем не только в плане взаимодействий с социальным миром (готовность к выбору профессии, определение ценностей, мировоззренческих установок), но и в интимно-личностном общении. Во взрослой жизни человек, как правило, уже владеет диалогом, который способствует реализации поставленных целей профессионального и межличностного плана. Формирование психологической готовности к диалогу, который востребован в юношеском возрасте, на старших возрастных этапах уже завершается, и личность обладает социальной компетентностью и готовностью к трудностям в контактах, умеет преодолевать барьеры общения в межличностных отношениях, в том числе и в ситуациях самопредъявления.

Стремление к принятию у мужчин выше, чем у юношей в 1,36 раз. У женщин выше, чем у девушек в 1,4 раза. При этом страх отвержения у юношей выше, чем у мужчин в 1,24 раза, а у девушек в 1,22 раза выше, чем у женщин. Полученные данные также объясняются возрастными особенностями, в частности тем, что приобретаемый личностью жизненный опыт способствует не только адекватному принятию себя, но и определению своего личного статуса в межличностных отношениях. Стоит отметить, что такие отношения складываются стихийно, причем освоение собственной роли в целевой аудитории начинает активно формироваться в юношеском возрасте. Неблагополучие во взаимоотношениях со сверстниками, переживание своей отверженности от группы может служить барьером для успешного проявления себя в группе. Если этот процесс происходит без явных противоречий, психологических травм, боязни быть отвергнутым и конфликтов, то социальный статус личности во взрослой жизни будет достаточно высоким. В юношеском возрасте страх отвержения более выраженный и болезненный, чем во взрослой жизни, где в большей степени выражена потребность к принятию. В случае, когда реализуется потребность к принятию, личность чувствует уважение со стороны окружающих, коллег, и сама им симпатизирует, что придает ей уверенности в себе и чувства защищенности.

Самопродвижение у мужчин выше, чем у юношей в 1,57 раз; у женщин выше, чем у девушек в 1,33 раза. Стратегию «вариативность поведения» юноши используют в 1,56 раз чаще, чем мужчины, а девушки чаще в 1,55 раз, чем женщины. Заметим, что половые различия в стратегиях самопродвижения и вариативности поведения не выявлены. Данные результаты объясняются тем, что в юношеском возрасте стратегия вариативности поведения является более актуальной, так как личность находится в состоянии поиска профессионального пути и личностного становления. Таким образом происходит так называемая апробация того или иного предполагаемого стиля жизни. Поэтому представляется вполне понятным то, что без вариативности использования различных стратегий этот процесс невозможен. Во взрослой жизни личность так или иначе уже определилась с профессией и личным

статусом. Самоактуализирующаяся взрослая личность обладает необходимыми ресурсами (дипломами, сертификатами, профессиональным опытом и компетенциями) для дальнейшего развития, что видно из полученных результатов, где стратегия самопродвижения в группе взрослых испытуемых играет доминирующую роль.

Самое высокое среднее значение среди результатов исследования стратегии «мольба» наблюдается у девушек — 4,00. Это указывает на то, что они способны «играть на чувствах» партнера по общению, просить о помощи, призывать к желаемому действию из сострадания, понимая, что такая стратегия принесет им определенную выгоду, позволит решить их проблемы и добиться поставленных целей.

Далее были выявлены наиболее часто применяемыми испытуемыми стратегии самопредъявления (рис. 1).

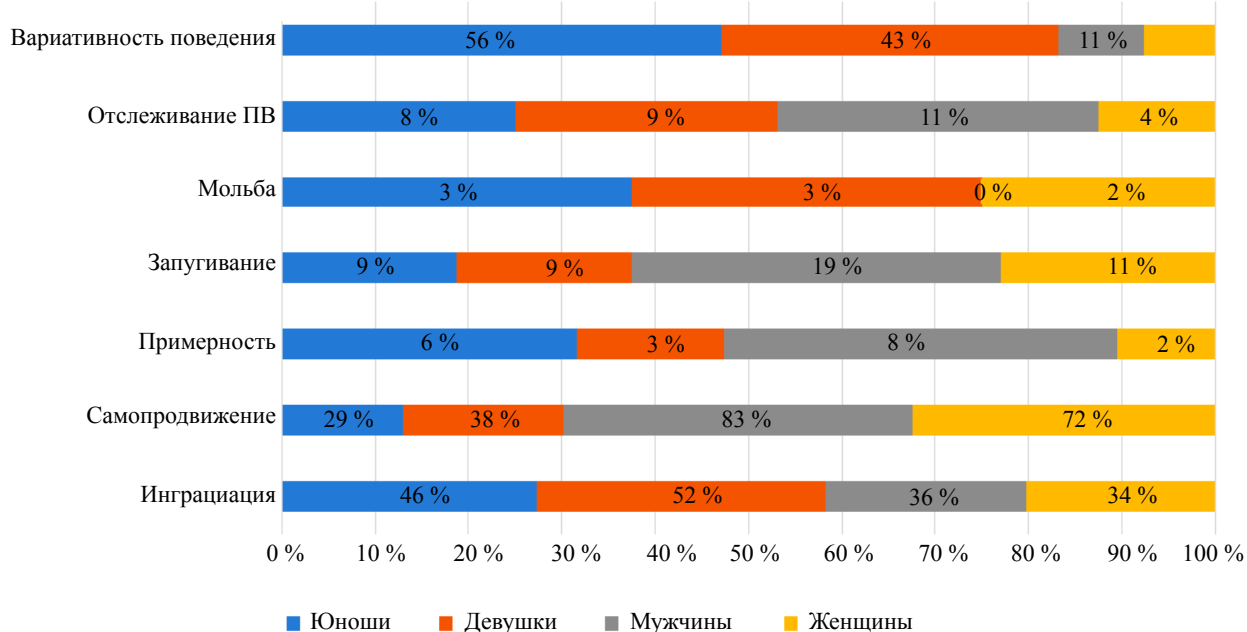


Рис. 1. Стратегии самопредъявления, применяемые участниками исследования

Анализируя данные, представленные на рисунке 1, можно констатировать, что в первой группе испытуемых (юноши и девушки) востребованы все стратегии самопредъявления, среди которых наиболее предпочитаемые: «вариативность поведения» (юноши 56 %; девушки 43 %), «стремление понравиться» (юноши 46 %; девушки 52 %) и «самопродвижение» (юноши 29 %; девушки 38 %). Приблизительно одинаковы у юношей и девушек по частоте использования стратегии: «примерность» (юноши 6 %; девушки 3 %), «запугивание» (юноши 9 %; девушки 9 %), «мольба» (юноши 3 %; девушки 3 %), «отслеживание произведенного впечатления» (юноши 8 %; девушки 9 %). Юноши реже используют стратегию «мольба», а девушки стратегии «мольба» и «примерность».

Во второй группе испытуемых (мужчин и женщин) наиболее популярной является стратегия «самопродвижение» (мужчины 83 %; женщины 72 %), выражающаяся в демонстрации своей компетентности в различных сферах жизнедеятельности, подчеркивании собственной значимости, а также в акцентировании внимания на сильных сторонах личности. Далее у мужчин следует «запугивание» (19 %), а у женщин «стремление понравиться» (34 %). Мужчины чаще женщин применяют стратегии «отслеживание произведенного впечатления» (соответственно 11 % и 4 %), «примерность» (соответственно 8 % и 2 %) и «вариативность поведения» (11 % и 9 %).

Для проверки гипотезы о наличии связи между стратегиями самопредъявления и совокупностью индивидуально-психологических особенностей нами был проведен корреляционный анализ. В результате были обнаружены умеренные прямые корреляционные связи между уверенностью в себе и социальной смелостью ($R = 0,49$), инициативностью ($R = 0,31$), самопродвижением ($R = 0,37$). Было обнаружено, что чем выше уверенность в себе у испытуемого, тем выше взаимосвязи перечисленных личностных свойств.

Установлены умеренные прямые корреляционные связи между социальной смелостью и инициативностью в социальных контактах ($R = 0,34$), социальной смелостью и гибкостью ($R = 0,34$). Данные взаимосвязи показывают, что чем выше у испытуемого социальная смелость, тем больше в поведении проявляется инициативность в социальных контактах и гибкость.

Обнаружены прямая умеренная корреляционная связь между рефлексией и диалогической направленностью в общении ($R = 0,59$); средние прямые корреляционные связи между рефлексией и стремлением к принятию ($R = 0,43$), рефлексией и самопродвижением ($R = 0,34$), а также умеренная корреляционная связь между рефлексией и вариативностью поведения ($R = 0,39$). Чем выше способность к рефлексии, тем чаще проявляются диалогичность, самопродвижение, стремление к принятию, чаще применяется стратегия «вариативность поведения».

Обнаружена сильная прямая корреляционная связь между общим уровнем саморегуляции и программированием ($R = 0,76$); средние прямые корреляционные связи между общим уровнем саморегуляции и моделированием ($R = 0,65$), гибкостью ($R = 0,67$), оцениванием результатов ($R = 0,66$), планированием ($R = 0,59$); умеренные прямые корреляционные связи между общим уровнем саморегуляции и выдержкой ($R = 0,46$), решительностью ($R = 0,33$), самостоятельностью ($R = 0,30$); а также умеренная обратная связь между общим уровнем саморегуляции и стратегией «мольба» ($R = -0,36$). Полученные корреляционные взаимосвязи указывают: чем выше общий уровень саморегуляции, тем чаще проявляются в поведении планирование, программирование, моделирование, гибкость, выдержка, самостоятельность, оценивание результатов деятельности. При этом реже используется стратегия «мольба».

Выявлены прямые умеренные корреляционные связи между стратегией самопродвижения и стремлением к принятию ($R = 0,39$), самопродвижением и инициативностью ($R = 0,40$), прямая средняя корреляционная связь между самопродвижением и диалогической направленностью личности ($R = 0,56$). То есть, чем чаще во взаимодействиях используется стратегия самопродвижения, тем в большей степени актуализируются мотив стремления к принятию, инициативность и предприимчивость, а также предполагается заинтересованность субъекта межличностных отношений в свободном выражении собственных идей, мнений и взглядов.

Установлены средняя прямая корреляционная связь между диалогической направленностью в общении и стремлением к принятию ($R = 0,56$); умеренная прямая корреляционная связь между диалогической направленностью в общении и инициативностью ($R = 0,45$); умеренная обратная корреляционная связь между диалогической направленностью в общении и вариативностью поведения ($R = -0,43$). Чем чаще в общении проявляется диалогичность, тем сильнее актуализируются мотив стремления к принятию, инициативность, реже используется стратегия «вариативность поведения».

Обсуждение и заключения. Проведенное исследование позволило получить следующие результаты. Лидирующую позицию у девушек занимает стратегия «стремление понравиться», которая заключается в способности быть привлекательной, нужной, умении угодить, похвалить, говорить комплименты и лстивые слова; у юношей — «вариативность поведения», которая реализуется в способности транслировать различные образы в зависимости от обстоятельств и условий межличностных взаимодействий.

Девушки чаще, чем юноши, используют стратегию «отслеживание произведенного впечатления», что, по-видимому, объясняется особенностями фемининного гендерного стереотипа, в котором большая роль отводится стремлению к внешнему перфекционизму. Согласно гендерным характеристикам, выделенным С. Бэм, представители фемининного типа демонстрируют привлекательность, уступчивость, чувствительность, застенчивость, способность к сочувствию; маскулинного — проявляют независимость, уверенность в себе, способность к лидерству и напористость. При этом в соответствии с существующими представлениями человек может быть наделен «дихотомическими» качествами, выражающими одновременно как маскулинность, так и фемининность, то есть отличаться андрогинностью.

Мужчины в межличностных отношениях (публичных контактах, романтических свиданиях, деловых встречах, дружеских беседах) более внимательно отслеживают особенности поведения, настроения, эмоционального состояния партнера по общению, проявляют гибкость в контактах, меняют собственное поведение с учетом реакций собеседника и изменений в ситуации общения. Мужчинам не свойственно просить, уговаривать, демонстрировать зависимость и слабость, поэтому они не выбирают стратегию мольбы. Контроль за тем, какое впечатление мужчины производят на других в ситуации самопредъявления, усиливает их желание понравиться окружающим и подчеркнуть свою компетентность.

Женщины, в отличие от мужчин, реже отслеживают произведенное впечатление на собеседника и контролируют собственное поведение. Вероятнее всего, в этом случае «срабатывает» механизм гендерного воспитания, который начинает оказывать влияние на поведение женщины с детства. На наш взгляд, на этот процесс в полной мере оказывает влияние защитный механизм интроекции, смысл которого в принятии гендерных норм на веру, закрепление способов женского поведения (эмоциональность, беспомощность, капризность) и формирование установок в отношении собственной привлекательности. Иными словами, этот механизм, преобразовавшись в установку, позволяет женщине изначально считать себя привлекательной. В связи с чем, у женщин отсутствует потребность контролировать и отслеживать произведенное впечатление. При необходимости они могут доминировать, угрожать, либо демонстрировать слабость и беспомощность, используя просьбы и уговоры.

Исходя из полученных в ходе исследования данных, можно сделать следующие выводы.

Испытуемые, обладающие уверенностью в себе в межличностных отношениях, проявляют социальную смелость (готовность вступать в контакты с людьми в различных ситуациях взаимодействия), не боятся открыто выражать собственное мнение. Они инициативны, способны к самостоятельным активным действиям. Ведущей стратегией самопредъявления уверенного в себе субъекта является самопродвижение (декларирование собственной компетентности, опыта, знаний).

Респонденты с развитой социальной смелостью демонстрируют инициативность в социальных контактах и гибкость (способность оперативно оценивать изменение значимых условий, без особых затруднений корректировать планы и программы поведения, своевременно выбирать оптимальный способ поведения).

Испытуемые, проявляющие инициативность в социальных контактах, предпочитают стратегию самопродвижения. Анализируя ситуацию самопредъявления, они демонстрируют социальную смелость, а также диалогичность, позволяющую выстраивать доверительные и паритетные отношения, чтобы не быть отвергнутыми партнерами по взаимодействию в межличностных контактах.

Испытуемые, умеющие осмысливать и анализировать процесс самопредъявления и объективно оценивать свой потенциал, используют диалог как основной механизм общения, не применяют стратегию «вариативность поведения», заключающуюся в транслировании разных образов Я, в зависимости от ситуации и обстоятельств.

Респонденты с общим уровнем саморегуляции обладают выдержкой, а также готовностью к моделированию, программированию, оцениванию результатов, планированию, гибкости, самостоятельности и решительности. Они объективно оценивают свои возможности в процессе самопредъявления, что позволяет им оперативно принимать самостоятельные решения для адекватной самоподачи в целевой аудитории. При этом выдержка позволяет им оставаться невозмутимыми в критических ситуациях, контролировать собственное поведение, не допускать импульсивных действий и сохранять хладнокровие; решительность — самостоятельно принимать решения и воплощать их в деятельности. Таким испытуемым не свойственно применять стратегию мольбы, выражающуюся в уговорах, демонстрации слабости и беспомощности.

Испытуемые, предпочитающие стратегию самопродвижения, стремятся быть принятыми целевой аудиторией, понравиться ей, проявляют инициативу, побуждающую их к самостоятельному управлению процессом самопредъявления. Предпочитаемой формой в общении для них является диалог.

Испытуемые с диалогической направленностью в общении стремятся быть принятыми целевой аудиторией, проявляют инициативу во взаимодействиях, не используют стратегию «вариативность поведения».

Проведенное исследование показало, что стратегии самопредъявления и индивидуально-психологические особенности личности взаимосвязаны, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу. Кроме того, была обнаружена связь зависимости измеряемых показателей от возраста. Из этого следует, что при выборе той или иной поведенческой стратегии необходимо учитывать индивидуальность субъекта, что позволит ему в полной мере достичь желаемого результата.

Список литературы

Ахмадеева, Е. В., Башкатов, С. А. (2022). Стратегии и тактики самопредъявления как факторы межличностного взаимодействия. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*, 1, 133–145. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2022-1-133-145>

- Белобрагин, В. В. (2018). Социально-психологические проблемы имиджа как социального стереотипа и результата социальных установок. *Вестник Российского нового университета. Серия: Человек и общество*, 1, 131–134.
- Болотова, А. К., Жуков, Ю. М., Петровская, Л. А. (2023). *Социальные коммуникации. Психология общения: учебник и практикум для вузов*. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт.
- Бороздина, Г. В. (2019). *Психология и этика делового общения*. Москва: Юрайт.
- Васильева, С. В., Цветова, А. А. (2021). Предпочитаемые тактики самопрезентации и статус в группе у студентов. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, 4, 687–693. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-88>
- Гофман, И. (2021). *Представление себя другим в повседневной жизни*. Санкт-Петербург: Питер.
- Копанев, А. Н. (2020). Анализ особенностей личностных качеств студенток колледжа и института, обуславливающих эффективность самопрезентации. В: *Миссия университетского педагогического образования в XXI веке: Сборник материалов II Международного научно образовательного форума* (С. 267–274). Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет.
- Корягина, Н. А. (2023). *Самопрезентация и убеждающая коммуникация*. Москва: Юрайт.
- Кули, Ч. Х. (2019). *Избранное: Сборник переводов*. Москва: Институт научной информации по общественным наукам РАН.
- Лабунская, В. А., Дроздова, И. И. (2017). Теоретико-эмпирический анализ влияния социально-психологических факторов на оценки, самооценки молодыми людьми внешнего облика. *Российский психологический журнал*, 14(2), 202–226.
- Петрова, Е. А. (2019). Имиджелогия — наука XXI века. В: *Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции «Гуманитарные технологии в современном мире»* (С. 25–28). Калининград: Западный филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.
- Abakumova, I., Brizhak, Z., Kukulyar, A. et al. (2020). Features of self-presentation of modern young people in social networks. *E3S Web of Conferences*, 210, 19003. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021019003>
- Jones, E. E., Pittman, T. S. (1982). Toward a general theory of strategic self-presentation. In: *Psychological Perspectives on the Self* (pp. 231–262). New York: Lawrence Erlbaum.
- Leary, M. R. (2019). *Self-presentation: Impression Management and Interpersonal Behavior*. Oxfordshire: Taylor & Francis.
- Mead, G. H. (2015). *Mind, Self, and Society. The definitive edition*. Chicago: University of Chicago. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226112879.001.0001>
- Nichols, A. L. (2020). Self-Presentation Theory/Impression Management. In B. J. Carducci, Ch. S. Nave, J. S. Mio, R. E. Riggio (eds): *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Models and Theories*. New Jersey: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119547143.ch66>
- Pandey, A., Chopra, A., Karve, S. (2020). Manipulating impressions in the ‘ME’ culture: A study of millennial consumers. *Journal of Customer Behaviour*, 19(1), 51–72. <https://doi.org/10.1362/147539220X15874775191976>
- Schlenker, B. R. (2012). Self-presentation. In M. R. Leary, J. P. Tangney: *Handbook of Self and Identity*. New York: Guilford Press.
- Tedeschi, J. T., Riess, M. (2013). Identities, the Phenomenal Self and Laboratory Research. In J. T. Tedeschi (ed.): *Impression Management Theory and Social Psychological Research*. New York: Academic Press.

References

- Abakumova, I., Brizhak, Z., Kukulyar, A. et al. (2020). Features of self-presentation of modern young people in social networks. *E3S Web of Conferences*, 210, 19003. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021019003>
- Akhmadeeva, E. V., Bashkatov, S. A. (2022). Strategies and tactics of self-presentation as a psychological construct in interpersonal interaction. *Perm University Herald. Series Philosophy. Psychology. Sociology*, 1, 133–145. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2022-1-133-145> (In Russ.).

- Belobragin, V. V. (2018). Sociopsychological problems of image as a social stereotype and the result of social attitudes. *Bulletin of the Russian New University. Series Human and Society, 1*, 131–134. (In Russ.).
- Bolotova, A. K., Zhukov, Yu. M., Petrovskaya, L. A. (2023). *Social communications. Psychology of communication: textbook and workshop for universities*. 2nd ed., rev. & add. Moscow: Yurayt. (In Russ.).
- Borozdina, G. V. (2019). *Psychology and ethics of business communication*. Moscow: Yurayt. (In Russ.).
- Cooley, C. H. (2019). *Favorites: Collection of translations*. Moscow: Institute of Scientific Information on Social Sciences of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).
- Goffman, E. (2021). *The presentation self in everyday life*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
- Jones, E. E., Pittman, T. S. (1982). Toward a general theory of strategic self-presentation. In: *Psychological Perspectives on the Self* (pp. 231–262). New York: Lawrence Erlbaum.
- Kopanev, A. N. (2020). Analysis of the features of personal qualities of college students that determine the effectiveness of self-presentation. In: *The mission of university teacher education in the XXI century: Collection of materials of the II International Scientific and Educational Forum* (pp. 267–274). Rostov-on-Don: Southern Federal University. (In Russ.).
- Koryagina, N. A. (2021). *Self-presentation and persuasive communication*. Moscow: Yurayt. (In Russ.).
- Labunskaya, V. A., Drozdova, I. I. (2017). A theoretical and empirical analysis of the influence of socio-psychological factors of young people's assessment of appearance. *Russian Psychological Journal, 14*(2), 202–226. (In Russ.).
- Leary, M. R. (2019). *Self-presentation: Impression Management and Interpersonal Behavior*. Oxfordshire: Taylor & Francis.
- Mead, G. H. (2015). *Mind, Self, and Society. The definitive edition*. Chicago: University of Chicago. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226112879.001.0001>
- Nichols, A. L. (2020). Self-Presentation Theory/Impression Management. In B. J. Carducci, Ch. S. Nave, J. S. Mio, R. E. Riggio (eds): *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Models and Theories*. New Jersey: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119547143.ch66>
- Pandey, A., Chopra, A., Karve, S. (2020). Manipulating impressions in the 'ME' culture: A study of millennial consumers. *Journal of Customer Behaviour, 19*(1), 51–72. <https://doi.org/10.1362/147539220X15874775191976>
- Petrova, E. A. (2019). Imageology is the science of the 21st century. In: *Collection of materials of the VII International scientific-practical conference "Humanitarian technologies in the modern world"* (pp. 25–28). Kaliningrad: Western branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. (In Russ.).
- Schlenker, B. R. (2012). Self-presentation. In M. R. Leary, J. P. Tangney: *Handbook of Self and Identity*. New York: Guilford Press.
- Tedeschi, J. T., Riess, M. (2013). Identities, the Phenomenal Self and Laboratory Research. In J. T. Tedeschi (ed.): *Impression Management Theory and Social Psychological Research*. New York: Academic Press.
- Vasilyeva, S. V., Tsvetova, A. A. (2021). Preferred self-presentation tactics and status in a student group. *The Herzen University Conference on Psychology in Education, 4*, 687–693. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-88> (In Russ.).

Об авторе:

Ахмадеева Елена Владимировна, старший преподаватель кафедры общей психологии факультета психологии, Уфимский университет науки и технологий (РФ, 450076, г. Уфа, ул. Заки Валиди, 32), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), elena-ram@yandex.ru

About the Author:

Akhmadeeva Elena V., Senior Lecturer of the Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Ufa University of Science and Technology (32, Zaki Walidi St., Ufa, 450076, RF), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), elena-ram@yandex.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ



УДК 159.923.5

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-73-80>

Возрастные особенности проявления смелости у спортсменов

А. А. Иванова  , Ю. А. Савченко 

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

 an.badm@yandex.ru

Аннотация

Введение. В данной работе представлен новый взгляд на проблему изучения возрастных особенностей проявления различной степени смелости и стрессоустойчивости в опасной ситуации. Актуальность исследования заключается в изучении смелости и стрессоустойчивости как важнейших качеств, необходимых как для формирования спортсмена, так и для успешной тренерской деятельности.

Цель. Изучение возрастных особенностей проявления различной степени смелости и стрессоустойчивости на опасную ситуацию, созданную в процессе эксперимента, максимально близкую к реальной ситуации.

Материалы и методы. В каждом возрасте подсчитывалось число испытуемых, отнесенных к той или иной группе по степени «смелости». Сравнение изменения численного состава этих групп в связи с возрастом проводилось отдельно для лиц мужского и женского пола. Каждый фактор типологического комплекса оценивался относительным коэффициентом в системе. Производился расчет межвидовых связей, где устанавливался уровень значимости каждого фактора, способствующего проявлению высокой или низкой степени смелости. Для выявления суммарной взаимосвязи положительных и отрицательных комплексов с проявлением высокой и низкой степенью смелости, производилось усреднение комплексов.

Результаты исследования. Обнаружено, что чем больше в определенном возрастном диапазоне будет индивидов, обладающих слабой нервной системой, тем больше в этом же диапазоне и лиц с низкой степенью смелости.

Обсуждение и заключения. При сравнении возрастных особенностей проявления смелости с возрастными особенностями проявления основных свойств нервной системы, обнаружено, что последние изменяются таким образом, что в одном возрастном периоде они способствуют проявлению смелости, в другом периоде жизни, наоборот, препятствуют проявлению смелости. Сопоставление изменения с возрастом числа лиц с подвижностью торможения с высокой степенью смелости показывает, что во многих возрастных группах они изменяются разнонаправленно, но эта разнонаправленность говорит о соответствии изменения типологической особенности характеру изменения степени смелости. Полученные данные могут быть применены при подготовке спортсменов в различных видах спорта.

Ключевые слова: возрастная динамика, физическая культура, нервная система, торможение и возбуждение, студент.

Для цитирования. Иванова, А. А., Савченко, Ю. А. (2023). Возрастные особенности проявления смелости у спортсменов. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(1), 73–80. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-73-80>

Age-Related Features of the Manifestation of Courage in Athletes

A. A. Ivanova  , Yu. A. Savchenko 

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq, Rostov-on-Don, Russian Federation

 an.badm@yandex.ru

Abstract

Introduction. This paper presents a new look at the problem of studying the age-related characteristics of the manifestation of varying degrees of courage and resistance to stress in a dangerous situation. The novelty of the research lies in the study of courage and stress resistance as the most important qualities necessary for both the formation of an athlete and for successful coaching.

Purpose. The study of age-related characteristics of the manifestation of varying degrees of courage and resistance to stress in a dangerous situation created during the experiment, as close as possible to the real situation.

Materials and Methods. At each age, the number of subjects assigned to one group or another was calculated according to the degree of 'courage'. Comparison of changes in the numerical composition of these groups due to age was carried out separately for male and female individuals. Each factor in the typological complex was evaluated by a relative coefficient in the system. Interspecific relationships were calculated, where the significance level of each factor that contributed to the manifestation of a high or low degree of courage was established. To identify the total relationship between positive and negative complexes with the manifestation of a high and low degree of courage, the complexes were averaged.

Results. It was established that the more individuals with a weak nervous system in one age range, the more individuals with a low degree of courage in the same range.

Discussion and Conclusion. When comparing the age-related characteristics of the manifestation of courage with the age-related characteristics of the manifestation of the basic properties of the nervous system, it was found that the latter change in such a way that in one age period they contribute to the manifestation of courage, in another period of life, in contrast, they prevent the manifestation of courage. Comparing the change with the age of the number of persons with inhibition mobility with a high degree of courage shows that in many age groups, they change in different directions, but it indicates that the change in typological features corresponds to the nature of the change in the degree of courage.

Keywords: age dynamics, physical education, nervous system, inhibition and excitement, student.

For citation. Ivanova, A. A., Savchenko, Y. A. (2023). Age-Related Features of the Manifestation of Courage in Athletes. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(1), 73–80. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-73-80>

Введение. Увеличивающаяся конкуренция на международной спортивной арене обуславливает необходимость начала подготовки спортсменов высокого уровня уже с раннего дошкольного возраста. Во время проведения занятий по разным спортивным дисциплинам возникают ситуации, приводящие к появлению у спортсмена устойчивого чувства боязни и страха (Ryzhkin et al., 2020; Ryzhkin et al., 2021). В разных литературных источниках и интернете имеется мало информации по теме стрессоустойчивости и страхов именно у спортсменов. Имеющиеся разрозненные сведения не дают полной картины по этой теме (Смоленцева, 2003; Алексеев, 2006; Жаров, 1976; Пуни, 1977). В связи с этим «смелость» выделяется как одно из качеств, определяющих успешность развития в спорте.

К настоящему моменту были изучены возрастные особенности проявления различной степени смелости и стрессоустойчивости в ответ на опасную ситуацию, которую либо невозможно предугадать, либо которая была создана в условиях эксперимента (Черенева, 2011; Гордеева, 2016; Иванников, 2006; Иванников, 2015; Иванова и др., 2019; Рудик, 1973; Реан, 2001; Леонтьев, 2019; Ciarrochi, Deane, Anderson, 2002; Черенева, 2011). Предложенные пробы данного эксперимента, являются субъективными, так как отношение каждого человека к опасной ситуации складывается из его собственного восприятия степени этой опасности и, в конечном счете, зависит от

конкретно взятого индивидуума. Испытания, предложенные в подобном эксперименте, расцениваются авторами как потенциально опасные и позволяют определить стрессоустойчивость участников эксперимента, проявляющуюся в рамках опасной ситуации.

Таким образом, целью настоящего исследования мы определяем проведение сравнения возрастных особенностей проявления смелости с возрастными особенностями проявления основных свойств нервной системы.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону) и включало три группы испытуемых (возрастной диапазон от 8 до 26 лет): учеников лицея при ДГТУ, занимающихся физкультурой в рамках школьной программы; спортсменов специализированной ДСШ; и студентов ИФКиС при ДГТУ.

Все испытуемые прошли через две пробы эксперимента. Первая проба подразумевала прыжок ноги врозь, спиной вперед через планку в яму. Планка была установлена на высоте, равной одной трети роста испытуемого. Глубина ямы составляла 1 м (для безопасности испытуемого, дно и внешние стенки ямы были защищены специальными матами). На выполнение подобного прыжка в одну яму давалась всего одна попытка. Испытуемые не видели дно ямы перед прыжком и не знали какова ее глубина. Каждая последующая попытка одного испытуемого выполнялась в разные ямы. Прыжок выполнялся один раз с открытыми, а другой раз с закрытыми глазами (для этого была использована специальная повязка). На втором этапе эксперимента испытуемым было необходимо выполнить прыжок, согнув ноги через перекладину высотой три четверти собственного роста, также в яму глубиной 1 м. Упражнение выполнялось со страховкой и без страховки.

Оценки, полученные испытуемыми за выполнение упражнений с открытыми и закрытыми глазами, сравнивались между собой. Эта оценка послужила критерием распределения испытуемых на экспериментальные группы — с высокой, средней и низкой степенью смелости.

К группе с высокой степенью смелости были отнесены испытуемые, которые при выполнении упражнений в опасной ситуации (с закрытыми глазами и без страховки) не ухудшили качество их выполнения, по сравнению с выполнением упражнения в облегченных условиях (с открытыми глазами и со страховкой), то есть получили при сравнении оценок разницу со знаком либо плюс, либо равным нулю. Испытуемые, ухудшившие качество выполнения обоих упражнений в опасной ситуации, то есть получившие отрицательную разницу, были отнесены к группе с низкой степенью смелости. К группе со средней степенью смелости относились испытуемые, которые при выполнении одного из двух упражнений преодолели опасную ситуацию (не ухудшили или даже улучшили качество выполнения), а при выполнении другого упражнения — ухудшили качество исполнения.

В целях предотвращения влияния посторонних раздражителей на процесс проведения эксперимента на испытание приглашались 1–2 человека в первой пробе, и 2–3 человека — во второй.

В каждом возрасте подсчитывалось число лиц, отнесенных к той или иной группе по степени «смелости». Сравнение изменения численного состава этих групп в связи с возрастом проводилось отдельно для лиц мужского и женского пола.

Результаты исследования. Для сравнения групп испытуемых численный состав лиц выражался в процентах (за 100 % принималось общее число лиц, принимавших участие в эксперименте в определенной возрастно-половой группе). Полученные результаты представлены в таблице 1 и 2.

Количество лиц с высокой степенью смелости увеличивается с 33 % в 9–12-летнем возрасте до 41,8 % в 13–14-летнем возрасте, затем к 17–18 годам уменьшается до 13,4 %, и в дальнейшем становится стабильным, что можно увидеть из таблицы 2. Число лиц с высокой степенью смелости уменьшается до 22 %, начиная с 17–18-летнего возраста и до 26 лет.

Обратная картина наблюдается при анализе возрастного изменения числа лиц, имеющих низкую степень смелости: в 13–14 лет их наименьшее число (29 %), затем оно увеличивается до 45,2 % в возрасте 17–18 лет, и до 51,2 % — в последующие годы.

Таблица 1

Возрастные изменения количества лиц с различной степенью смелости у лиц мужского пола

Возраст	9–10	11–12	13–14	15–16	17–18	19–20	21–26
Количество обследованных	59,0	56,0	88,0	67,0	46,0	37,0	44,0
Процент лиц с различной степенью смелости	35,5	40,3	51,0	53,0	22,0	22,0	20,0
Процент лиц с различной степенью смелости	Высокой	29,0	32,7	17,9	36,0	48,5	44,0
	Средней	35,5	27,0	31,1	11,0	29,5	34,0
	Низкой	35,5	27,0	31,1	11,0	29,5	34,0

При сравнении возрастных изменений смелости у лиц мужского и женского пола, отмечается увеличение числа испытуемых с высокой степенью смелости с 11–12-летнего возраста в обеих группах, однако, у представителей женского пола увеличение числа «смелых» прекращается раньше, чем у представителей мужского пола. До периода полового созревания у тех и других (10–11 лет) наблюдается почти равное число отнесенных к группе с высокой степенью смелости. По окончании полового развития у представителей женской части испытуемых наблюдается уменьшение почти в 2 раза числа лиц, отнесенных к группе с высокой степенью смелости, в сравнении с группой представителей мужского пола. Выделенные особенности проявления смелости в период 11–14 лет у представителей женского пола и в 11–16 лет у представителей мужского пола, по всей видимости, следует связывать с усилением во время полового созревания влияния эндокринной системы, оказывающей сильное воздействие на психическую регуляцию деятельности человека.

Таблица 2

Возрастные изменения количества лиц с различной степенью смелости у лиц женского пола

Возраст		9–10		11–12		13–14	15–16	17–18	19–20	21–26
		Не спортсменки	Гимнастки	Не спортсменки	Гимнастки					
Количество обследованных		69,0	39,0	64,0	32,0	58,0	77,0	37,0	19,0	24,0
Процент лиц с различной степенью смелости	Высокой	33,0	31,0	28,0	27,3	41,8	28,2	13,4	13,0	11,8
	Средней	38,0	35,0	24,0	34,7	33,9	25,6	41,4	40,0	37,0
	Низкой	29,0	34,0	48,0	38,0	24,3	46,0	45,2	47,0	51,2

Интересно отметить, что молодые спортсменки, занимающиеся в спортивных колледжах, по степени смелости не отличаются от тех, кто занимается физической культурой в пределах школьной программы. Так, «смелых» среди спортсменок 9–10 и 11–12 лет было обнаружено даже несколько меньше, а волейболисток с низкой степенью смелости в возрасте 9–10 лет даже обнаруживается большее число. Однако стоит учитывать, что среди занимающихся спортсменок в возрасте 11–12 лет число лиц с низкой степенью смелости на 10 % меньше, чем среди девочек, занимающихся физической культурой в пределах школьной программы. Вероятно, это может быть объяснено более тщательным отбором учащихся в спортивные колледжи и тем, что желание заниматься спортом изъявляют девочки, которым присуща смелость.

Проведя такое сопоставление, мы выдвинули предположение о том, что чем больше в определенном возрасте будет лиц со слабой нервной системой, тем больше будет в этом же возрастном диапазоне и лиц с низкой степенью смелости. Целесообразность этого утверждения подтверждают данные, представленные на рисунках 1, 2, и 3. Так, в группе мужского пола характер возрастных изменений количества представителей с низкой степенью смелости соответствует во всех возрастных группах, вплоть до 17–18 лет, характеру возрастных изменений количества представителей со слабой нервной системой. В возрастном диапазоне 15–16 лет, когда число «смелых» достигает наибольших значений, наблюдается и максимальное число лиц мужского пола с сильной нервной системой.

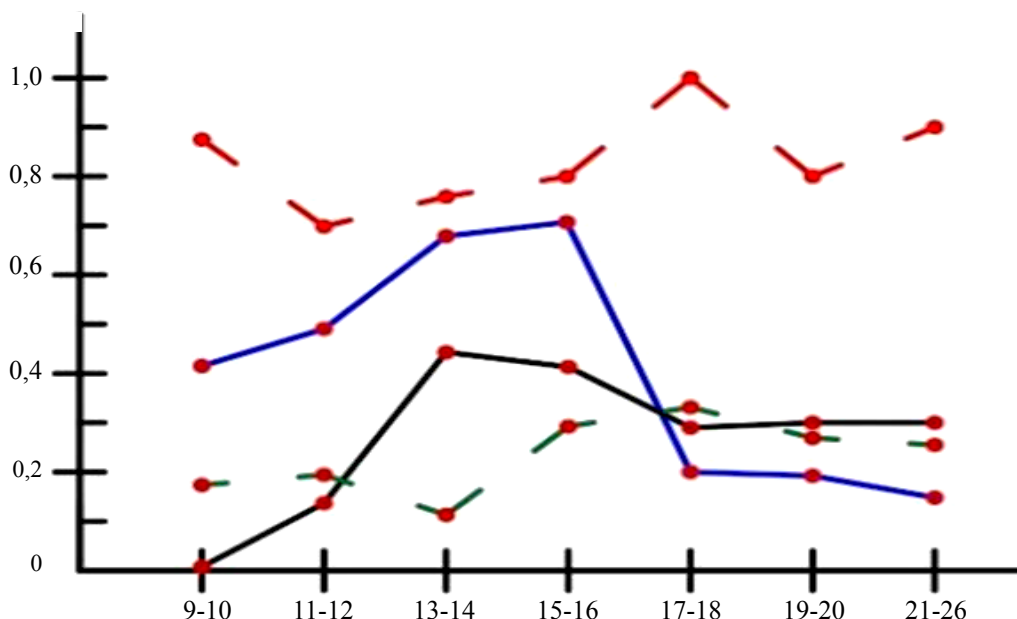


Рис. 1. Сопоставление возрастных изменений количества представителей с высокой степенью смелости с возрастными особенностями проявления основных свойств нервной системы у лиц мужского пола

Стоит отметить и имеющиеся несовпадения в изменениях смелости и силы нервной системы. В возрасте 13–14 лет, когда представителей, отнесенных к группе с высокой степенью смелости, становится больше, число лиц с сильной нервной системой уменьшается. Особенно много расхождений в направленности изменений смелости и силы нервной системы обнаруживается у лиц женского пола. В 11–12 лет и в 15 лет и старше число количество представителей с высокой степенью смелости уменьшается, а с сильной нервной системой — увеличивается. Подобные расхождения и сходство в динамике возрастного изменения количества мужчин и женщин с низкой степенью смелости и слабой нервной системой могут быть видны на рисунке 1 и 2.

Достоверно известно, что для индивидов с высокой степенью смелости характерным является преобладание внешнего возбуждения над торможением, а для индивидов с низкой степенью смелости — преобладание внешнего торможения. При сравнении этих двух показателей в возрастном аспекте четко просматривается тесная связь, заключающаяся в увеличении с возрастом.

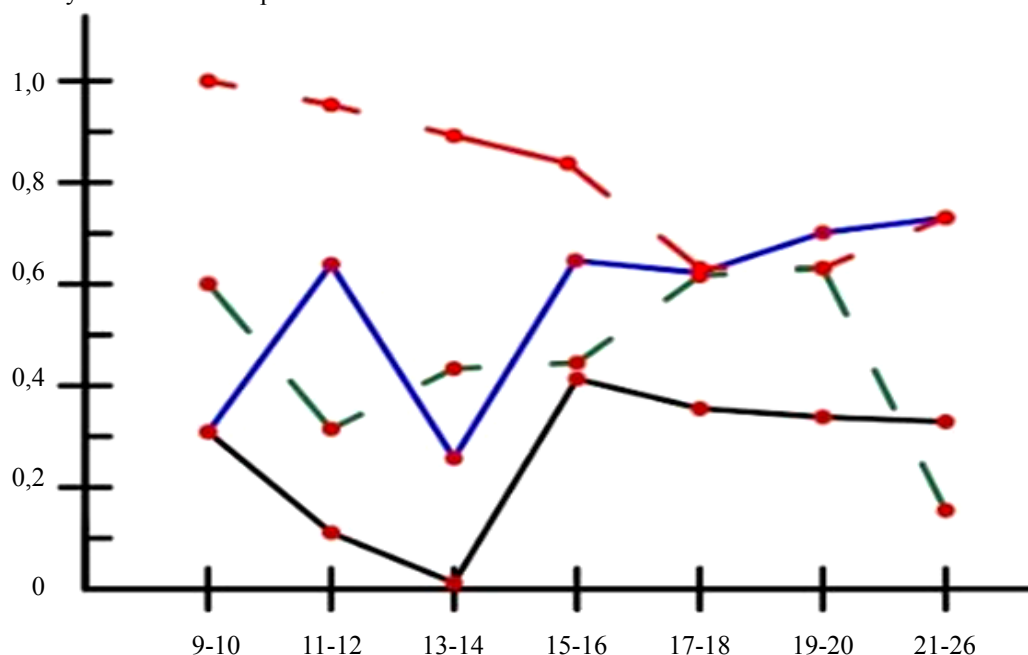


Рис. 2. Сопоставление возрастных изменений количества представителей с низкой степенью смелости с возрастными особенностями проявления основных свойств нервной системы у лиц женского пола

Проведенное сравнение количества индивидов, чья нервная система отличается подвижностью торможения, с высокой степенью смелости (рис. 1 и 2) отражает разнонаправленное изменение, по-видимому, указывающее на соответствие изменения типологической особенности характеру изменения степени смелости. Можно предположить, что, чем ниже в какой-либо возрастной группе уровень подвижности, тем выше должен быть в этом же возрастном диапазоне и уровень смелости, и наоборот, чем ниже уровень смелости, тем выше уровень подвижности торможения. Мы наблюдаем данную тенденцию в периоды с 11–12 лет до 15–16 лет у лиц мужского пола и в период с 13–14 до 21–26 лет у лиц женского пола. Однако, в ряде возрастных периодов наблюдается и расхождение в соотношении уровня смелости с уровнем «подвижности — инертности» процесса торможения (в 9–11 и в 17–18 лет у мальчиков, в 11–12 лет — у девочек). Подобные сходства и различия можно увидеть и при сравнении уровня подвижности торможения с возрастным изменением количества представителей с низкой степенью смелости (рис. 1 и 2).

Обсуждение и заключения. Подводя итоги сравнению возрастных особенностей проявления смелости с возрастными особенностями проявления основных свойств нервной системы, отметим, что изменения последних в одни возрастные периоды способствуют проявлению смелости, в другие периоды жизни, наоборот, препятствуют ее проявлению. При этом эти усиливающие или ослабляющие проявление смелости и влияние различных свойств нервной системы не синхронны. В то время как изменение баланса между внешним возбуждением и торможением в период с 11–12 лет до 10–16 лет способствует проявлению смелости, сила нервной системы в этот возрастной период уменьшается, что, наоборот, препятствует проявлению смелости.

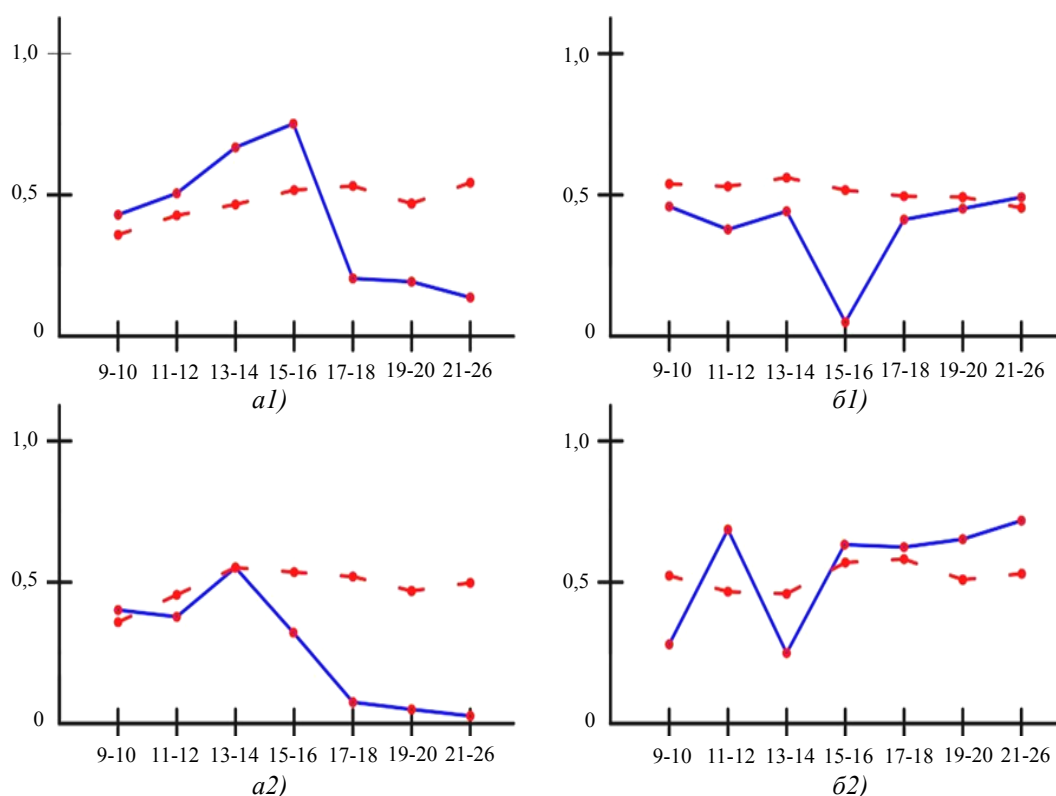


Рис. 3. Сопоставление возрастных изменений различной степени смелости с возрастными изменениями типологического комплекса смелости и боязливости

Принимая во внимание влияние комплекса свойств нервной системы (сила возбуждения, подвижность, инертность торможения, баланс между внешним возбуждением) на проявление смелости, мы рассчитали величину типологического комплекса, способствующего проявлению смелости, и величину типологического комплекса, препятствующего ее проявлению. Полученные величины комплексов в различных возрастных группах затем были подвергнуты сравнению с кривыми проявления большой и малой смелости. Каждый фактор типологического комплекса (например, большая сила нервной системы, инертность торможения, или преобладание внешнего

возбуждения в комплексе, способствующем проявлению смелости) оценивался относительным коэффициентом в системе. В дальнейшем производился расчет межвидовых связей с определением уровня значимости каждого фактора, способствующего проявлению высокой или низкой степени смелости. Затем, для выявления суммарной взаимосвязи положительных и отрицательных комплексов с проявлением высокой и низкой степени смелости, производилось усреднение комплексов согласно рассчитанным межвидовым коэффициентам.

На рисунке 3 (а1) показана возрастная динамика комплекса высокой степени смелости у лиц мужского пола. Характер изменения кривой указывает на связь высокой степени смелости с комплексом факторов, способствующих ее проявлению. На рисунке б1 представлена возрастная динамика изменения низкой степени смелости и ее сравнение с возрастным изменением симптомокомплекса «трусости». У испытуемых женского пола с низкой степенью смелости (рис. 3 б2), отчетливо видна связь между низкой степенью смелости и симптомокомплексом. Выделяется возрастной период от 11–12 до 20 лет, когда обе кривые почти сливаются, а также несколько разнонаправленные изменения в периоды младшего школьного возраста (9–11 лет) и студенчества (21–26 лет).

Список литературы

- Алексеев, А. В. (2006). *Преодолей себя! Психическая подготовка в спорте*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Гордеева, Т. О. (2016). Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации. *Сибирский психологический журнал*, 62, 38–53. <https://www.doi.org/10.17223/17267080/62/4>
- Жаров, К. П. (1976). *Волевая подготовка спортсменов*. Москва: Физкультура и спорт.
- Иванников, В. А. (2006). *Психологические механизмы волевой регуляции: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии*. Москва: Питер.
- Иванников, В. А. (2015). Порождение деятельности и проблема мотивации. *Вестник Московского университета*, 2, 15–22. <https://www.doi.org/10.11621/vsp.2015.02.15>
- Иванова, А. А., Рыжкин, Н. В., Степанова, Т. А. и др. (2019). Математический анализ показателей физического состояния спортсмена и прогнозирование его функциональной формы. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*, 2, 53–56.
- Леонтьев, Д. А. (2019). Развитие мотивации в онтогенезе: векторная модель. *Мир психологии*, 4(100), 151–162.
- Пуни, А. Ц. (1977). *Психологические основы волевой подготовки в спорте*. Ленинград.
- Реан, А. А. (2001). *Практическая психодиагностика личности*. Санкт-Петербург: СПбГУ.
- Рудик, П. А. (1964). *Психология: учебник для институтов физической культуры*. Москва: Физкультура и спорт.
- Смоленцева, В. Н. (2003). *Психическая саморегуляция в процессе подготовки спортсменов* (монография). Омск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Сибирский государственный университет физической культуры и спорта».
- Черенева, Е. А. (2011). Проблема воли и произвольности в психологии. *Вестник Бурятского государственного университета*, 5, 39–43.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197–209. [https://www.doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00012-5](https://www.doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00012-5)
- Ryzhkin, N., Tumasyan, T., Brovashova, O. et al. (2021). Influence of occupations of professionally applied physical culture at DSTU on the formation of a specialist in the agro-industrial complex. *E3S Web of Conferences*, 273, 12004. <https://www.doi.org/10.1051/e3sconf/202127312004>
- Ryzhkin, N., Tumasyan, T., Brovashova, O. et al. (2020). GTO complex as the basis of physical education in DSTU. *E3S Web of Conferences*, 210, 17009. <https://www.doi.org/10.1051/e3sconf/202021017009>

References

- Alekseev, A. V. (2006). *Overcome yourself! Mental preparation in sports*. Rostov-on-Don: Phoenix. (In Russ.).
- Chereneva, E. A. (2011). Problem of volition and self-regulation in psychology. *Bulletin of the Buryat State University*, 5, 39–43. (In Russ.).

- Ciarrochi, J., Deane, F. P., Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197–209. [https://www.doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00012-5](https://www.doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00012-5)
- Gordeeva, T. O. (2016). Motivation: new approaches, diagnostics, practical recommendations. *Siberian Psychological Journal*, 62, 38–53. <https://www.doi.org/10.17223/17267080/62/4> (In Russ.).
- Ivannikov, V. A. (2006). *Psychological mechanisms of volitional regulation: a textbook for university psychology students*. Moscow: Piter. (In Russ.).
- Ivannikov, V. A. (2015). *A generation of activity and the problem of motivation*. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2, 15–22. <https://www.doi.org/10.11621/vsp.2015.02.15> (In Russ.).
- Ivanova, A. A., Ryzhkin, N. V., Stepanova, T. A. et al. (2019). Mathematical analysis of individual physical fitness test rates and functionality forecasts. *Physical culture: upbringing, education, training*, 2, 53–56. (In Russ.).
- Leont'ev, D. A. (2019). The ontogenetic development of motivation: a vectorial model. *World of Psychology*, 4(100), 151–162. (In Russ.).
- Puni, A. Ts. (1977). *Psychological foundations of volitional training in sports*. Leningrad. (In Russ.).
- Rean, A. A. (2001). *Practical psychodiagnostics of personality*. St. Petersburg: St. Petersburg State University. (In Russ.).
- Rudik, P. A. (1964). *Psychology: a textbook for institutes of physical culture*. Moscow: Physical culture and sport. (In Russ.).
- Ryzhkin, N., Tumasyan, T., Brovashova, O. et al. (2020). GTO complex as the basis of physical education in DSTU. *E3S Web of Conferences*, 210, 17009. <https://www.doi.org/10.1051/e3sconf/202021017009>
- Ryzhkin, N., Tumasyan, T., Brovashova, O. et al. (2021). Influence of occupations of professionally applied physical culture at DSTU on the formation of a specialist in the agro-industrial complex. *E3S Web of Conferences*, 273, 12004. <https://www.doi.org/10.1051/e3sconf/202127312004>
- Smolentseva, V. N. (2003). *Mental self-regulation in the process of training athletes* (monograph). Omsk: Siberian State University of Physical Culture and Sports. (In Russ.).
- Zharov, K. P. (1976). *Volitional training of athletes*. Moscow: Physical education and sports. (In Russ.).

Об авторах:

Иванова Анна Андреевна, старший преподаватель кафедры «Физвоспитание», Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), an.badm@yandex.ru

Савченко Юлия Андреевна, старший преподаватель кафедры «Физвоспитание», Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), missis.jull800@yandex.ru

About the Authors:

Ivanova Anna A., Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., 344003, Rostov-on-Don, RF), [ORCID](#), an.badm@yandex.ru

Savchenko Yulia A., Senior Lecturer of the Department of Physical Education, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), missis.jull800@yandex.ru

Конфликт интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА



УДК 371.263

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-81-93>

Стратегии обеспечения справедливости в дизайне оценивания компетенций студентов

Н. Ф. Ефремова  

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

 nefremova61@donstu.ru

Аннотация

Введение. В статье представлено текущее положение рассматриваемой проблемы в работах отечественных и зарубежных авторов. Рассмотрены трудности оценивания компетенций как сложных, глубоко латентных и междисциплинарных по своей природе результатов обучения. Актуальность исследования обусловлена потребностью обеспечения надежности оценок. Новизна исследования заключается в представлении алгоритма разработки оценки компетенций на основе моделирования конструкта и условий для проявления компетенций в процессе деятельности студентов при выполнении комплексного задания.

Цель. Системное представление современных подходов к аутентичному оцениванию компетенций с опорой на теорию и практику педагогических измерений, опыт конструирования и применение средств по моделям доказательной аргументации, обеспечивающих справедливость оценочного процесса и аутентичность результатов оценки.

Материалы и методы. В качестве теоретических методов были использованы работа с источниками, сбор, обобщение, структурирование и анализ информации о существующих подходах к оцениванию компетенций обучающихся в России и за рубежом. В практической части был использован опыт организации и проведения различных форм оценки результатов обучения в условиях компетентностного обучения студентов.

Результаты исследования. Предложены современные подходы и механизмы проектирования оценочных средств по моделям аргументированного доказательства результатов оценки с опорой на теорию и практику педагогических измерений. Созданы расширенные паттерн-дизайны для преподавателей разработчиков средств и процедур оценки, обеспечивающее аутентичность результатов за счет анализа и интерпретации данных с учетом контекстной информации о деятельности испытуемых в ситуации оценки.

Обсуждение и заключения. Проанализирована взаимосвязь проблематики оценивания компетенций с их сложностью и междисциплинарностью, предложено в процессе разработки оценочного инструментария обращение к моделям С. Тулмина и Р. Мислеви. Показаны тенденции развития контрольно-оценочной деятельности для диагностики качества обучения.

Ключевые слова: компетенции, оценка, доказательства, паттерн-дизайн, модели аргументации, разработчики оценочных средств.

Для цитирования. Ефремова, Е. Ф. (2023). Стратегии обеспечения справедливости в дизайне оценивания компетенций студентов. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(1), 81–93. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-81-93>

Equity Strategies in the Design of Student Competency Assessment

N. F. Efremova  

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

 nefremova61@donstu.ru

Abstract

Introduction. The article presents the current situation of the problem under consideration in the works of Russian and foreign authors. The difficulties of assessing competencies as complex, deeply latent and interdisciplinary in nature learning outcomes are considered. The study is relevant due to the need to ensure the reliability of estimates. Its novelty lies in the presentation of an algorithm for the development of competence assessment based on the modelling of the construct and conditions for the manifestation of competencies in the process of students' activities when performing a complex task.

Purpose. A systematic presentation of modern approaches to the authentic assessment of competencies based on the theory and practice of pedagogical measurements and experience in designing and using tools based on models of evidence-based argumentation that ensure the fairness of the evaluation process and the authenticity of the evaluation results.

Materials and Methods. As theoretical methods, work with sources, collection, generalization, structuring and analysis of information on existing approaches to assessing the students' competencies in Russia and abroad were used. In the practical part, the experience of organizing and conducting various forms of evaluation of learning outcomes in the context of competence-based learning of students was used.

Results. Modern approaches and mechanisms for designing evaluation tools based on models of reasoned proof of evaluation results based on the theory and practice of pedagogical measurements are proposed. Extended pattern designs have been created for teachers, and developers of assessment tools and procedures, ensuring the authenticity of the results through the analysis and interpretation of data, considering contextual information about the activities of the subjects in the assessment situation.

Discussion and Conclusion. The interrelation of the problems of competence assessment with their complexity and interdisciplinarity is analyzed, and an appeal to the models of S. Tulmin and R. Mislevi is proposed in the process of developing evaluation tools. The trends in control development and evaluation activities for the measurement of training quality are shown.

Keywords: competency, measurement, evidence, pattern-design, argument model, assessment tools developers.

For citation. Efremova, N. F. (2023). Equity Strategies in the Design of Student Competency Assessment. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(1), 81–93. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-81-93>

Введение. Одной из важнейших задач профессионального обучения является формирование компетенций как важных характеристик для профессиональной деятельности, и в современной инновационной образовательной среде оценка уровня таких компетенций, по своей сути выступающих в качестве результата получения образования, представляет особую актуальность. У работодателей растут потребности в сотрудниках, способных думать критически, работать в сотрудничестве, выдвигать идеи и использовать новые технологии. Иными словами, помимо профессиональных знаний и навыков, важными при конкурсном отборе являются мягкие навыки или компетенции. Сегодня компьютеры способны выполнять самые разнообразные виды работ, таким образом заменяя человека, поэтому на рынке труда от современных специалистов требуется овладение более сложными и востребованными навыками XXI века: критическое мышление, креативность, коммуникация и кооперация, инициатива, стрессоустойчивости, ответственность, оправданный риск, эффективное управление, организация, и владение метакогнитивными навыками — умением обучаться. П. Гриффин, профессор Мельбурнского университета, лидер в исследованиях нового содержания компетенций и навыков XXI века и новых методов преподавания и оценки достижений, с коллегами отмечают, что результаты образования все более смещаются в сторону развития универсальных компетенций (Care, Griffin, Wilson 2018; Griffin, McGaw, Care, 2012).

При гигантском технологическом и социальном сдвиге в общественном секторе такого же сдвига в методологии компетентностного обучения пока не наблюдается. Во-первых, нетривиальная задача оценки результатов обучения пока не имеет эффективного решения. Несмотря на то, что по этому вопросу уже существует значительный объем литературы, все еще остается невыясненным, как правильно формировать и оценивать компетенции. Традиционное оценивание преподавателями освоения студентами содержания предметных областей, как правило, ассоциируется с оценкой компетенций, что связано с отсутствием понимания специфических особенностей компетенций и условий, при которых возможны их формирование, проявление и оценивание. Во-вторых, имеет место отсутствие нормативно обусловленных требований к оцениванию компетенций. В силу этих и многих других причин возникает необходимость в разработке новой модели образования, как отвечающей на вызовы времени, так и выполняющей, как было всегда, свою основную задачу — наследование культуры, выработанной человечеством. Постановка акцента на формировании и надежном оценивании компетенций может послужить фундаментом для установления связи между освоением основной образовательной программы и запросами работодателей к подготовленности специалистов.

В мировой практике новые подходы к оценке компетенций находят широкое применение. Они насыщаются инновационными технологиями проектирования и разработки оценочного инструментария. В отечественном образовании такие подходы пока не имеют научного обоснования и не получают практического применения. Таким образом, цель данного исследования заключается в выявлении, обобщении и представлении принципов проектирования, разработки и применения средств и процедур, создающих условия для справедливого и надежного оценивания компетенций студентов.

Материалы и методы. При решении поставленной цели были использованы теоретические методы, такие как работа с источниками, сбор, обобщение и структурирование информации. Проведен анализ существующих в России и за рубежом методов оценивания навыков и компетенций. Использован собственный опыт организации и проведения различных форм оценки результатов обучения и качества образовательного процесса, в том числе в условиях перехода системы образования на компетентностное обучение.

Результаты исследования. Практика показывает, что с компетентностным обучением связано много проблем, и обеспечение надежности оценок компетенций является одной из них (Ефремова, 2019; Уланова, Брун, Васин, 2018; Чандра, Байкина, 2018). Доминирующая традиционная система оценки образовательных достижений не обеспечивает студентам равные возможности демонстрации этих самых достижений и способностей, также отсутствует сбор подтверждающих доказательств, дающих надежную интерпретацию результатов обучения. Отличные от традиционных способов современные дизайнерские стратегии аутентичного оценивания компетенций предоставляют возможности планировать и обеспечивать условия деятельности студентов в ситуации оценки, наблюдать и оценивать фокальные знания и действия по их применению для повышения достоверности результатов.

На первом этапе планирования такой оценки необходимо создание конструкта (модели студента), позволяющего включить в оценочное средство несколько целей оценки и разработать комплексное задание на базе ситуаций, максимально приближенных к реальным жизненным условиям (Weideman, 2012). Именно природа конструкта, как отмечал С. Мессик (Messick, 1994), обеспечивает разработку релевантных заданий и оценочных шкал для подсчета баллов и оценочных суждений об уровнях сформированности компетенций.

Создание конструкта для проектирования оценки компетенций начинается с ряда вопросов:

- Какие компетенции (глубоко латентные по своей природе) подлежат оценке и какими оценочными средствами они должны измеряться?
- Какие образовательные результаты имеют ценность для управления образовательным процессом и для работодателей?
- Каким образом необходимо планировать деятельность студента, чтобы он смог проявить свои компетенции?
- Какие ситуации, близкие к реальным процессам, могут вызвать нужное поведение студента?
- Какие критерии, доказательства, аргументации и опровержения должны обеспечить аутентичность и справедливость результатов оценки?

Комплексное оценивание ставит перед студентом ряд задач, решение которых обеспечивает демонстрацию его владения знаниями и компетенциями в соответствии с целями оценки. Оценка должна проводиться строго в рамках конструкта и не требовать от студентов демонстрации знаний и действий, не относящихся к планируемым результатам. В первую очередь это обеспечивается четким обозначением в конструкте цели и задач оценочного процесса путем выделения оцениваемых атрибутов (рис. 1).

Оценочные средства проектируются с учетом оптимального сочетания между традиционной практикой и современным дизайном оценки, предусматривающим планируемую в ситуации оценки деятельность студента с применением имеющихся знаний и допустимого числа стимульных обращений к источникам за необходимой информацией. На практике же часто получается, что разработанный инструмент не показывает нужного результата, так как разработчики не проверяют соответствие задуманного конструкта и реальных результатов измерения, в то время как для корректного оценивания необходим статистический анализ эмпирических данных после предварительного применения (апробации) оценочного средства.

Модельное обоснование оценки результатов обучения студентов с использованием ориентированного на результат проектирования оценочных средств и процессов предусматривает использование наборов шаблонов (паттерн-дизайнов многократного использования), уже прошедших апробацию и показавших свою эффективность (Ефремова, 2018б; Ефремова, 2019; Mislevy et al., 2017). Их можно использовать в разных предметных областях и средах образовательной деятельности.

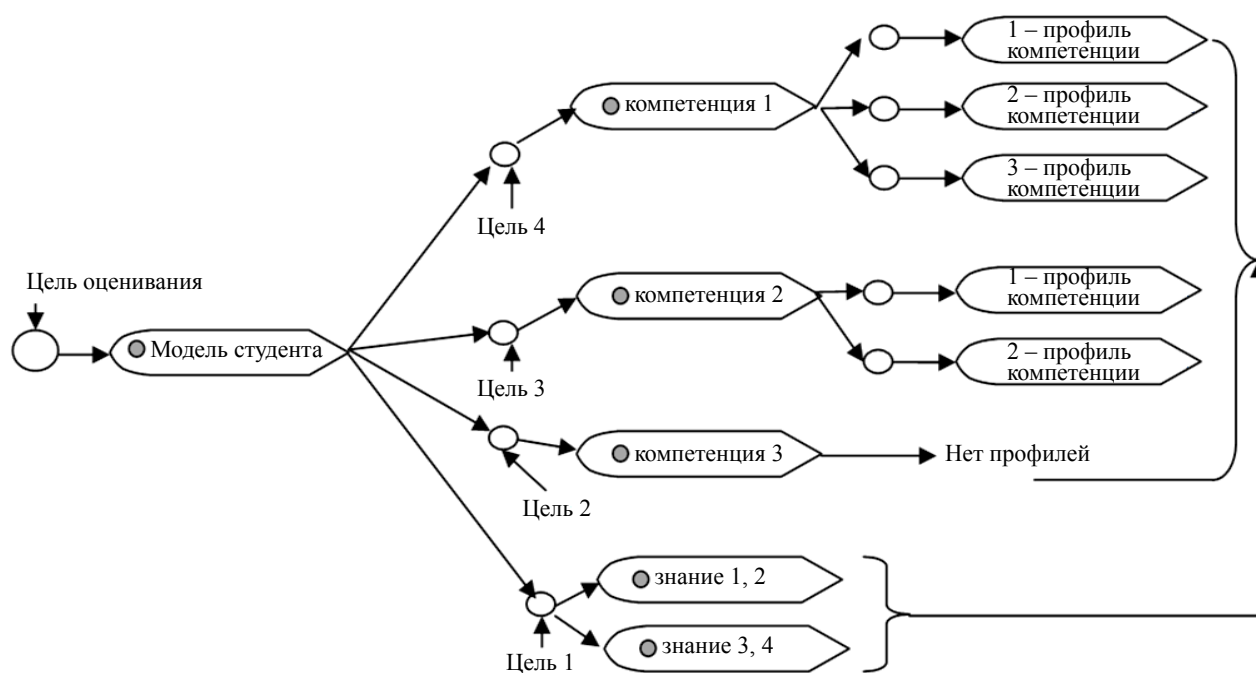


Рис. 1. Пример многомерного конструкта (Ефремова, 2018а)

С. Тулмин (Нефедов, 2017; Toulmin, 2003) предложил схему проектирования и логической структуры аргументов для оценок, не имеющих четких и однозначных ответов. Она состоит из нескольких взаимосвязанных элементов (рис. 2). Основным является утверждение *C* (claim) на базисе доказательств или предположений с учетом критериев, которые необходимо обосновать и доказать. При этом выводы и аргументации опираются на данные *D* (data), а квалификатор *Q* (qualifier) обеспечивает в утверждении степень обоснованности выводов, отвечает на вопрос, являются ли они случайными или истинными при интерпретации данных. Помимо этого, влияние на выводы могут оказывать обоснование *W* (warrant) как цепь рассуждений, устанавливающих логическую связь между данными и утверждением; поддержка *B* (backing) — аргументы и соображения, подкрепляющие обоснование; опровержение *R* (rebuttal), как контраргумент, это могут быть возможные оговорки или возражения, в том числе противоречивые, позволяющие формировать выводы с различной степенью доверия.



Рис. 2. Общая схема аргументации С. Тулмина

В поддержку могут быть включены контрольные вопросы, результаты опросов и анкетирования, дополнительные данные об испытуемых, которые можно использовать при интерпретации результатов оценки. Квалификатор подчеркивает или ограничивает достоверность утверждения об оценке при помощи набора слов (вероятно, возможно, так, поскольку, если не, невозможно, безусловно, предположительно). Допущения и предположения с учетом контекстных данных являются важным основанием для вывода, обеспечивая за счет дополнительной информации и уточнений, заключение о подготовленности испытуемого. Переход от свидетельств к утверждению считается наиболее важным в доказательствах того, что анализ данных и аргументации были проведены успешно. Такой подход из набора взаимосвязанных процедур направлен на решение двух основных проблем оценки: наблюдение за поведением испытуемого при взаимодействии с заданием (свидетельства проявления компетенции или знаний) и структурирование и документирование свидетельств, заложенных в средстве оценки (ситуации).

На основе приведенных выше рассуждений С. Тулмина, автором статьи, с учетом структуры аргументов и доказательств его теории, предложены расширенные паттерн-дизайны проектирования надежных и валидных средств оценки для преподавателей, стремящихся получить достоверные сведения об уровнях компетенций студентов (рис. 3, 4). Это позволяет планировать ожидаемое поведение студентов в ситуации оценки, фокальные действия по заявленным критериям, предоставляет достаточное количество аргументированных данных для документирования полученной информации и позволяет делать достоверные выводы о компетенциях студентов.



Рис. 3. Паттерн-дизайн аргументов для обоснования оценки

В средствах оценки планируемая деятельность студентов требует умений критически мыслить, взаимодействовать в малых группах с другими обучающимися и специалистами, творчески подходить к своей деятельности при решении комплексных нестандартных задач. Такая оценка, обеспечивая диагностическую обратную связь, интегрирует ее в учебный процесс и ориентирует на использование цифровых технологий в виртуальных и связанных с ними симуляционных средах обучения. При этом паттерн-дизайн должен, с одной стороны, соответствовать поставленной задаче и требованиям к освоению программы, а с другой — быть достаточно общим, чтобы учесть возможности решения подобных проблем и иметь возможность многократного использования в схожих задачах оценивания результатов обучения. Все это показывает, что на сегодняшний день существует необходимость осваивать и использовать новые технологии оценки, которые могут помочь в достижении такой сложной цели, как оценка глубоко латентных характеристик студентов, представленных в форме компетенций. Определение оценки согласно принципам доказательной аргументации стало нужным в образовательном контексте в тот момент, когда появилась необходимость в ходе оценки интегрировать большое количество данных и определять сложные результаты образования, такие как навыки и компетенции, необходимые человеку XXI века. Авторами систематического подхода к разработке оценочных заданий на основе моделей Evidence Centered Design (ECD) или методологии доказательного дизайна являются Р. Мислеви с соавт. (Almond et al., 2019; Mislevy, Almond, Lukas, 2003; Mislevy, Levy, 2007; Oliveri, Mislevy, 2019). Здесь важно отметить построение концептуальной рамки оценки (Conceptual Assessment Framework — CAF) (рис. 5).

Модель концептуальной рамки доказательного дизайна оценки отражает последовательное выстраивание модели студента (набор проверяемых компетенций и знаний), модели свидетельств и доказательств (оценочный компонент, измерительный компонент, правила определяющие существенные особенности продукта деятельности, индивидуальные баллы, средний балл по выборке), модели задания и модели презентации результатов (сборка оценочного средства). Для корректного функционирования модели необходимо описание сценария оценочного процесса, подготовка бланков наблюдений за деятельностью испытуемых для сбора опровержений и поддержки, используемых при интерпретации результатов. Наибольшую трудность для разработчиков представляет подбор ситуаций, при решении которых возможно проявление и подтверждение компетенций. Такие ситуации должны представлять структурированные проблемы, с одной стороны, имеющие готовые/известные решения, а с другой, предполагающие множество дополнительных решений.

При планировании и разработке доказательно аргументированной оценки должны быть подготовлены ответы на следующий ряд вопросов. На вопрос «Для чего измеряем?» ответ дает модель студента (в структуре конструкта — фокальные знания и компетенции, подлежащие оцениванию). На вопрос «Как измеряем?» ответом является модель доказательств (формальная основа измеряемых атрибутов оценки с учетом условий, в которых проводятся наблюдения за деятельностью студента, а также сбор доказательств для правильного вывода). «Что измеряем?» — модель задания раскрывает, какие ситуации используются и в какой форме ставятся задачи. На следующий вопрос «Чем измеряем?» отвечает концептуальная рамка оценивания или модель сборки (в целом оценочное средство), в нем должно быть учтено, как все модели взаимодействуют между собой. Наконец, на вопрос «Как обеспечиваем анализ результатов?» ответ дают модели протоколов о результатах оценки. Все эти модели являются мостом между аргументом надежной оценки и деятельностью преподавателя по проектированию и разработке комплекса доказательств. Использование принципов ECD обеспечивает заранее заданные квалитетические свойства педагогического измерителя и снижает число ошибок при измерении результатов обучения за счет обоснования проектных решений на этапе конструирования оценочного средства еще до того, как будет разработан и использован его первый вариант. Для создания комплексного задания, проверяющего набор (кластер) однотипных компетенций, могут быть использованы различные задачи: компетентностно-ориентированные, наборы элементов заданий с вариантами решений в условиях неопределенности, также возможен поиск недостающей информации, презентация, подготовка статьи для публикации в открытой печати, участие в деловой игре, решение кейсов, выполнение проектов индивидуальных или в малых группах.

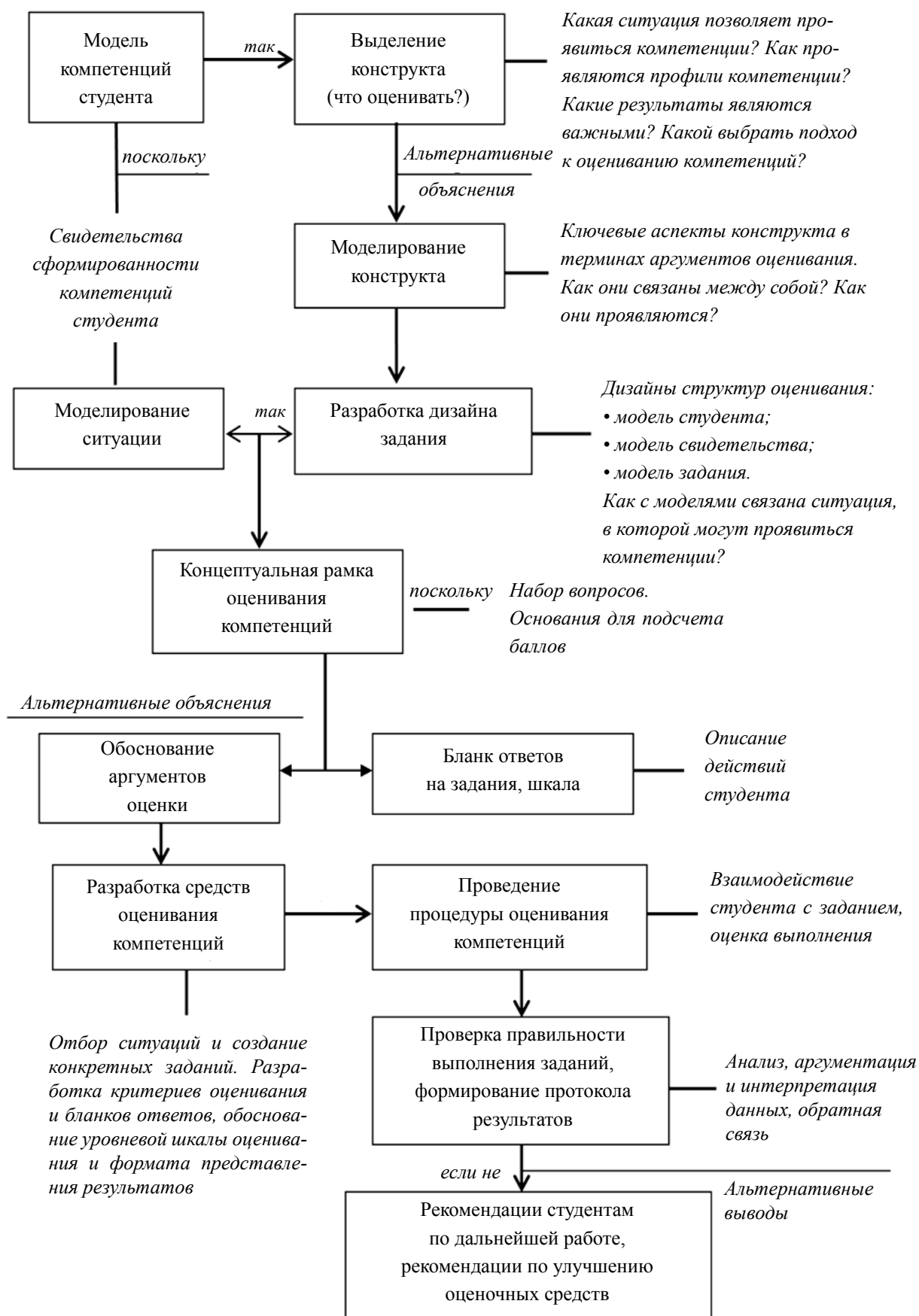


Рис. 4. Паттерн проектирования оценки компетенций

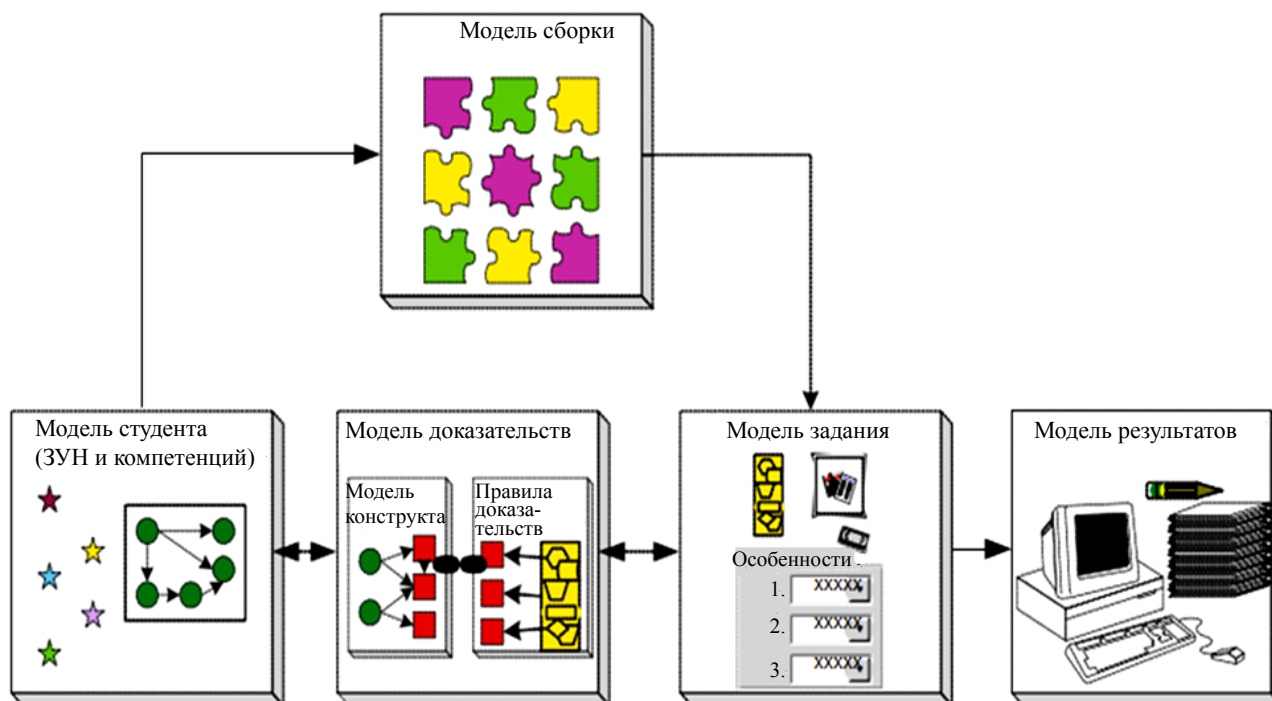


Рис. 5. Модель концептуальной рамки доказательного дизайна оценки (Р. Мислеви)

Ориентированный на доказательства дизайн предоставляет несколько преимуществ в разработке педагогических измерителей. Согласно спецификации оценочного средства, в нем обеспечивается логичность каждого последующего шага проектирования с опорой на предыдущие этапы. Основа таких рассуждений охватывает весь процесс разработки, поддерживает общий аргумент оценки, обеспечивает валидность и надежность результатов оценочных процедур. Соответствующими методами доказательств можно выявить, насколько хорошо студенты планируют способы решения проблем, выполняют задания, анализируют и интерпретируют качественные и количественные данные. К доказательствам можно отнести умозаключения, интерпретации, выводы и предложения, все, на что ссылается утверждение. Это могут быть статистические данные исследований, факты, артефакты, свидетельства, мнения экспертов, примеры — все то, с помощью чего аргументируется доказательство достижений.

Таким образом, Р. Мислеви предложил принципиально новый дизайн ECD для проектирования оценочных средств как подход, ориентированный на доказательство и аргументацию результатов оценивания. Стратегия такого дизайна оценки направлена на выявление взаимосвязи знаний студентов и умений их использования при решении проблем. Взятые вместе это обеспечивает формальную основу для интеллектуального перехода от промежуточных баллов к выводам об уровне владения компетенциями и поддержки правильного вывода об оценке. ECD — это язык для описания процесса разработки оценочного средства (ОС), который предусматривает сбор и документирование информации о структуре и силе доказательных отношений. Он задает согласование работ разработчиков и психометриков при калибровке заданий измерительной модели ОС, обеспечивающей основу для надежности результатов оценки. Оценивание компетенций в рамках методологии Evidence-Centered Design — это процесс доказательной аргументации для вывода о способности студента применять знания при решении нестандартной задачи на основе свидетельств о результатах его деятельности в ситуации оценки. Центральным понятием здесь является суждение о студенте и о том, что он знает и умеет делать после освоения дисциплины или образовательной программы.

Отличительные особенности традиционного подхода к оценке и ECD отражены в таблице 1.

Таблица 1

Традиционный подход и ECD к оценке образовательных достижений студентов	
Традиционный подход	Evidence-Centered Design
Оценка знаний/умений	Результаты обучения студентов (знания/навыки и компетенции), планируемые к оцениванию в форме конструкта
Нет аналога	Наблюдаемые переменные в ситуации взаимодействия испытуемого с заданием (деятельность)
Ответы на задания когнитивного свойства	Результаты деятельности студента в структурированной ситуации оценочной задачи
Содержание задания на оценку освоения контролируемого содержания	Контент, контекст, ситуация, средства презентации, средства администрирования, доказательства и опровержения, допущения о знаниях/компетенциях из других предметных областей
Оценка в пятибалльной шкале	Аргументы и свидетельства (доказательства) для повышения надежности оценки компетенций на уровневой шкале.

Опираясь на принципы ECD, последовательность действий разработчиков при проектировании, организации и проведении оценки компетенций студентов можно предложить в следующем виде:

- Определение цели оценки как основы для применения метода ECD;
- Построение многомерного конструкта из знаний, умений, компетенций или других оцениваемых атрибутов с опорой на определенный объем необходимых знаний (анализ содержания контролируемой области, выделение измеряемых переменных, выбор фокальных компетенций);
- Операционализация задания для создания условий обработки (желательно автоматизированной) и представления результатов оценки в удобном для пользователей виде;
- Разработка концептуальной основы инструмента оценки, состоящей из моделей студента, доказательств, задания;
- Подбор интересных студентам ситуаций и задач, разработка спецификации оценочного средства (каких и сколько ситуаций и задач необходимо, предполагаемые решения) и инструкций (в каком виде испытуемый дает ответ);
- Обоснование критериев достижений и уровневой шкалы оценивания;
- Обеспечение комфортных условий деятельности обучающихся при взаимодействии с инструментами оценки;
- Проведение оценочного процесса, сбор данных и свидетельств достижения планируемых результатов;
- Статистическая обработка результатов оценки с учетом аргументации свидетельств и опровержений, отбраживание суммы полученных баллов на уровневой шкале;
- Анализ и интерпретация результатов, подготовка протоколов и обеспечение доступности информации.

Важно отметить, что декомпозиция компетенций на уровни и индикаторы освоения имеет смысл как развернутая программа для формирования тех или иных составляющих компетенций, но она становится непригодной при оценивании. Сложная структура и междисциплинарный характер компетенций требуют интегрированного подхода к их оцениванию, перехода к модульному построению образовательных программ, когда после освоения модуля можно считать сформированными однотипные компетенции, сгруппированные в отдельный кластер. Надежная оценка достижений и их обоснованная интерпретация создают основу для обратной связи между обучением, оценкой, ресурсами образовательной программы и разработкой политики дальнейшего обучения (Рис. 6).

Необходимость освоения новых моделей оценки и аргументированного доказательства результатов оценивания достижений студентов становится все более значимой, особенно в ключе того, чтобы достоверно выявлять действительно ли они обладают необходимым набором компетенций для решения стандартных и нестандартных проблем, с которыми столкнутся в жизни и профессиональной деятельности. Сочетание индивидуальной и кооперативной деятельности при выполнении комплексных заданий является социальным аспектом обучения, в котором проверяется готовность общения и обмена идеями, идентификация проблемы и ее отдельных элементов,

определение путей и способов ее решения, достижение соглашения в группе, анализ и рефлексия результатов, оценка их последствий, подготовка и презентация итогового отчета.

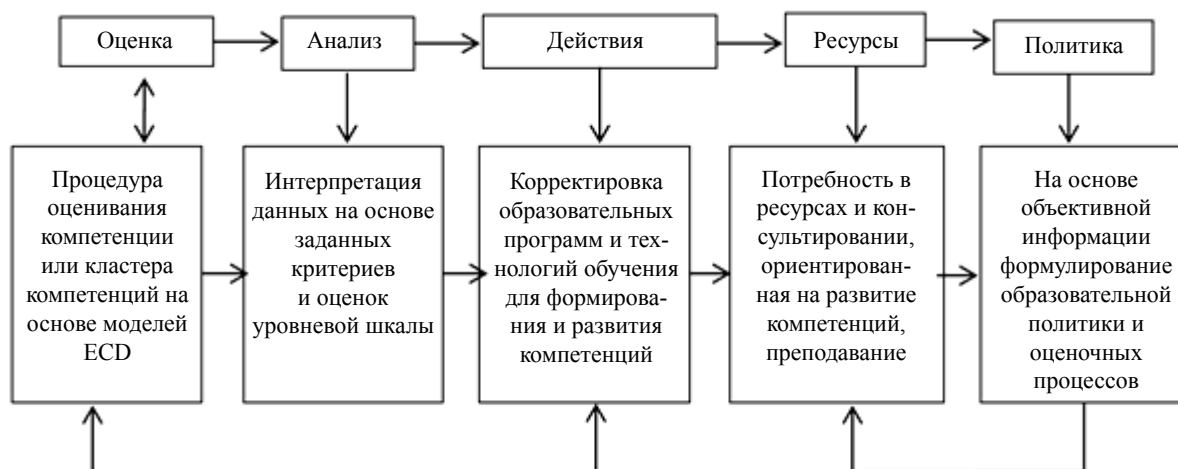


Рис. 6. Пятиступенчатый подход к оценке компетенций

Обсуждение и заключения. Переход от знаниевой парадигме к компетентностной сегодня характеризуется тем, что при широком использовании второй терминология технологии обучения и оценивание результатов обучения остаются когнитивными, а оценка знаний выдается за оценку компетенций. Поскольку компетенции имеют глубоко латентный характер, обеспечение деятельности студентов требует от разработчиков оценочных средств и обращения к теории педагогических измерений для обеспечения надежности и валидности результатов оценки, что представляет определенные сложности на теоретическом и практическом уровнях. Еще одной проблемой является то, что образовательные программы носят дисциплинарный характер, а компетенции не формируются только одной дисциплиной, они междисциплинарны по своей природе. Это затрудняет возможность проведения оценки сформированности компетенции в рамках освоения только лишь одной дисциплины, что отмечается в ряде работ отечественных авторов (Авдеева и др., 2017; Чандра, Байкина, 2018).

Современный дизайн средств оценивания результатов компетентностного обучения направлен на выявление взаимосвязи знаний студентов со стратегиями решения проблем в планируемой деятельности при выполнении комплексных оценочных заданий. Используя модели Тулмина и Мислеви в процессе разработки и применения оценочного инструментария, можно спроектировать действия студента в ситуации оценки. Разработанные таким образом оценочные средства позволят выявить, как компетентностные результаты извлекаются из хода работы студента над заданием, как эти извлечения накапливаются и по каким критериям оцениваются его действия для обеспечения надежных суждений об уровнях освоения компетенций (Jumariati, Febriyanti, Rizki, 2021).

За последние два десятилетия в мире и системе образования произошли существенные изменения, требующие от специалистов особых навыков для решения сложных проблем и «выживания» в среде неопределенности. Их оценка выходит за рамки традиционных методов контроля и ставит задачи разработки новых подходов, обеспечивающих аутентичность результатов оценивания достижений студентов. Такие компетенции, как, например, метакогнитивные (умение учиться, думать о собственном мышлении, уметь планировать, контролировать и оценивать собственное мышление и понимание), не могут быть оценены традиционными методами или средствами тестирования учебных достижений. Новые подходы к проектированию оценочных средств и процедур, направленных на определение компетенций и измерение навыков XXI века, только начинают разрабатываться и применяться. Методология ECD, получившая распространение в зарубежной практике, может использоваться в качестве основы для обеспечения надежности и валидности оценок при компетентностном обучении и в отечественном образовании. Предложенные шаблоны проектирования оценочных процессов (паттерн-дизайны) могут быть полезны преподавателям при создании инновационных заданий относительно целей оценки компетенций студентов.

Список литературы

- Авдеева, С. М., Руднев, М. Г., Васин, Г. М. и др. (2017). Оценка информационно-коммуникационной компетентности учащихся: подходы, инструмент, валидность и надежность результатов. *Вопросы образования*, 4, 104–132. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-4-104-132>
- Ефремова, Н. Ф. (2018а). Проектирование оценочных средств по модели доказательной аргументации. *Педагогические измерения*, 3, 8–15.
- Ефремова, Н. Ф. (2018б). Аргументации и доказательства надежности оценок компетенций студентов. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*, 12(2), 43–50.
- Ефремова, Н. Ф. (2019). Концептуальная модель оценки компетенций студентов. *Современные наукоемкие технологии*, 7, 169–174. <https://doi.org/10.17513/snt.37607>
- Нефедов, С. Н. (2017). Модель доказывания Тулмина и количественные показатели достоверности вывода. *Вопросы криминологии, криминалистики и судебной экспертизы*, 1(41), 87–93.
- Углонова, И. Л., Брун, И. В., Васин, Г. М. (2018). Методология Evidence-Centered Design для измерения комплексных психологических конструкторов. *Современная зарубежная психология*, 7(3), 18–27. <https://www.doi.org/10.17759/jmfp.2018070302>
- Чандра, М. Ю., Байкина, Е. А. (2018). Стратегии оценивания компетенций студентов в процессе освоения образовательной программы вуза. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 7(130), 10–15.
- Almond, R. G., Mislevy, R. J., Steinberg, L. et al. (2019). *Bayesian networks in educational assessment*. New York: Springer.
- Care, E., Griffin, P., Wilson, M. (2018). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Research and Applications*. New York: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-65368-6>
- Griffin, P., Care, E., McGaw, B. (2012). The Changing Role of Education and Schools. In P. Griffin, B. McGaw, E. Care (eds): *Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Research in Science Teaching* (pp. 1–15). New York: Springer. https://www.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_1
- Jumariati, Febriyanti, E. R., Rizki, M. (2021). Argumentation Skills: An Analysis on EFL Students' Essays Based on Toulmin's Model of Argument. In: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Proceedings of the 2nd International Conference on Education, Language, Literature, and Arts (ICELLA 2021)*, 587 (pp 86–95). <https://www.doi.org/10.2991/assehr.k.211021.013>
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Education Researcher*, 23(2), 13–23. <https://www.doi.org/10.3102/0013189x023002013>
- Mislevy, R. J., Almond, R. G., Lukas, J. F. (2003). A Brief Introduction to Evidence-centered Design. *Educational Testing Service*, 2003(1), i–29. <https://www.doi.org/10.1002/J.2333-8504.2003.TB01908.X>
- Mislevy, R. J., Haertel, G., Riconscente, M. et al. (2017). *Assessing Model-Based Reasoning using Evidence-Centered Design: A Suite of Research-Based Design Patterns*. New York: Springer. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-319-52246-3>
- Mislevy, R. J., Levy, R. (2007). Bayesian psychometric modeling from an evidence-centered design perspective. *Handbook of statistics*, 26, 839–865. [https://doi.org/10.1016/S0169-7161\(06\)26026-7](https://doi.org/10.1016/S0169-7161(06)26026-7)
- Oliveri, M. E., Mislevy, R. J. (2019). Introduction to “Challenges and Opportunities in the Design of ‘Next-Generation Assessments of 21st Century Skills’ Special Issue. *International Journal of Testing*, 19(2), 97–102. <https://www.doi.org/10.1080/15305058.2019.1608551>
- Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weideman, A. (2012). Validation and Validity Beyond Messick. *Per Linguam*, 28(2), 1–14. <https://doi.org/10.5785/28-2-526>

References

- Almond, R. G., Mislevy, R. J., Steinberg, L. et al. (2019). *Bayesian networks in educational assessment*. New York: Springer.
- Avdeeva, S. M., Rudnev, M. G., Vasin, G. M. et al. (2017). Assessment of information and communication competence of students: approaches, tool, validity and reliability of results. *Educational Studies*, 4, 104–132. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-4-104-132> (In Russ.).
- Care, E., Griffin, P., Wilson, M. (2018). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Research and Applications*. New York: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-65368-6>
- Chandra, M. Yu., Baikina, E. A. (2018). Strategies for assessing students' competencies in the process of mastering the educational program of the university. *Bulletin of Volgograd State Pedagogical University*, 7(130), 10–15. (In Russ.).
- Efremova, N. F. (2018b). Arguments and Evidence of Reliability Assessment of Students' Competencies. *DSPU Journal, Psychological and pedagogical sciences*, 12(2), 43–50. (In Russ.).
- Efremova, N. F. (2019). Conceptual model for assessing students' competencies. *Modern science-intensive technologies*, 7, 169–174. <https://doi.org/10.17513/snt.37607> (In Russ.).
- Griffin, P., Care, E., McGaw, B. (2012). The Changing Role of Education and Schools. In P. Griffin, B. McGaw, E. Care (eds): *Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Research in Science Teaching* (pp. 1–15). New York: Springer. https://www.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_1
- Jumariati, Febriyanti, E. R., Rizki, M. (2021). Argumentation Skills: An Analysis on EFL Students' Essays Based on Toulmin's Model of Argument. In: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Proceedings of the 2nd International Conference on Education, Language, Literature, and Arts (ICELLA 2021)*, 587 (pp 86–95). <https://www.doi.org/10.2991/assehr.k.211021.013>
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Education Researcher*, 23(2), 13–23. <https://www.doi.org/10.3102/0013189x023002013>
- Mislevy, R. J., Almond, R. G., Lukas, J. F. (2003). A Brief Introduction to Evidence-centered Design. *Educational Testing Service*, 2003(1), i–29. <https://www.doi.org/10.1002/J.2333-8504.2003.TB01908.X>
- Mislevy, R. J., Haertel, G., Riconscente, M. et al. (2017). *Assessing Model-Based Reasoning using Evidence-Centered Design: A Suite of Research-Based Design Patterns*. New York: Springer. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-319-52246-3>
- Mislevy, R. J., Levy, R. (2007). Bayesian psychometric modeling from an evidence-centered design perspective. *Handbook of statistics*, 26, 839–865. [https://doi.org/10.1016/S0169-7161\(06\)26026-7](https://doi.org/10.1016/S0169-7161(06)26026-7)
- Nefedov, S. N. (2017). Toulmin's proof model and quantitative indicators of the reliability of the conclusion. *Issues of criminalistics and forensics*, 1(41), 87–93. (In Russ.).
- Oliveri, M. E., Mislevy, R. J. (2019). Introduction to “Challenges and Opportunities in the Design of ‘Next-Generation Assessments of 21st Century Skills’ Special Issue. *International Journal of Testing*, 19(2), 97–102. <https://www.doi.org/10.1080/15305058.2019.1608551>
- Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uglanova, I. L., Brun, I. V., Vasin, G. M. (2018). Evidence-Centered Design methodology for measuring complex psychological constructs. *Modern foreign psychology*, 7(3), 18–27. <https://www.doi.org/10.17759/jmfp.2018070302> (In Russ.).
- Weideman, A. (2012). Validation and Validity Beyond Messick. *Per Linguam*, 28(2), 1–14. <https://doi.org/10.5785/28-2-526>
- Yefremova, N. F. (2018a). Evidence centred design model in the design of measuring instruments. *Pedagogical dimensions*, 3, 8–15. (In Russ.).

Об авторе:

Ефремова Надежда Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Педагогические измерения», Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), nefremova61@donstu.ru

About the Author:

Efremova Nadezhda F., Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Pedagogical Measurements, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), nefremova61@donstu.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА



УДК 159.9

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-94-107>

Проектирование персональной модели развития профессиональной жизнестойкости специалиста в области социального сиротства

Е. А. Байер , М. В. Залужная  ✉, О. И. Горбаткова , А. Ю. Илларионова 

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

✉ zaluzhnaya.mari@mail.ru

Аннотация

Введение. Актуальность исследования заключается в представлении нового подхода к рассмотрению жизнестойкости. Жизнестойкость определяется как профессиональное личностное качество специалиста в области социального сиротства. Система подготовки педагогических кадров подразумевает формирование определенных профессиональных компетенций. Однако проверка их уровня происходит только в ходе возникновения трудной жизненной ситуации, и специалист, не обладающий специфическим жизненным опытом, прибегает к использованию метанавыков, развитие которых образовательная программа обозначенной системы не предусматривает. Основываясь на принципах целенаправленной непрерывной подготовки жизнестойкого специалиста в условиях базовых кафедр российских вузов, представляется возможным усилить кадровый потенциал в области социального сиротства. Цель. Определение механизма развития профессиональной жизнестойкости специалиста в сфере профилактики социального сиротства.

Материалы и методы. На основе концепции жизнестойкости в области социального сиротства (Е. А. Байер) был создан авторский опросник для преподавателей и специалистов-практиков, состоящий из 57 вопросов. В опросе приняли участие 72 специалиста в возрасте от 25 до 60 лет со стажем профессиональной деятельности от 5 лет до 35 лет.

Результаты исследования. Большинство опрошенных специалистов (76,4 %) начали свой профессиональный путь после окончания школы и целенаправленно осуществили свой выбор. Выявлены примеры поведения преподавателя, недопустимого при коммуникации со студентами. Проведено ранжирование ключевых профессиональных компетенций и специальных навыков, кроссконтекстных и экзистенциальных навыков, метанавыков, а также качеств личности, важных для преподавателя вуза нового формата.

Обсуждение и заключения. Качественные характеристики, предложенные современными исследователями, подтверждают острую потребность в развитости жизнестойкости у специалистов в сфере профилактики социального сиротства.

Ключевые слова: специалист социальной сферы, нравственная целеустремленность, постиндустриальное общество, транспрофессионализм, метанавыки, экзистенциальные навыки

Для цитирования. Байер, Е. А., Залужная, М. В., Горбаткова, О. И., Илларионова, А. Ю. (2023). Проектирование персональной модели развития профессиональной жизнестойкости специалиста в области социального сиротства. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(1), 94–107. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-94-107>

Designing a Personal Model for the Development of Professional Resilience of a Specialist in the Field of Social Orphanhood

E. A. Bayer , M. V. Zaluzhnaya  , O. I. Gorbatkova , A. Yu. Illarionova 

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

 zaluzhnaya.mari@mail.ru

Abstract

Introduction. The study is relevant in the presentation of a new approach to the consideration of resilience. Resilience is defined as a professional personal quality of a specialist in the field of social orphanhood. The system of teacher training implies the formation of specific professional competencies. However, their level is checked only during difficult life situation occurrence and a specialist who does not have specific life experience resorts to meta-skills usage, the development of which the educational programme of the designated system does not provide. Based on the principles of purposeful continuous training of a resilient specialist under the conditions of the basic departments of Russian universities, it seems possible to strengthen human potential in the field of social orphanhood.

Purpose. Determination of the mechanism of development of professional resilience of a specialist in the field of prevention of social orphanhood.

Materials and Methods. Based on the concept of resilience in the field of social orphanhood (E. A. Bayer) a questionnaire was created for teachers and practitioners, consisting of 57 questions. The survey was attended by 72 specialists aged 25 to 60 years with professional experience ranging from 5 to 35 years.

Results. Most of the specialists surveyed (76.4 %) started their professional career after graduating and made their choice intentionally. Examples of teacher behaviour that is unacceptable when communicating with students are identified. The ranking of primary professional competencies and special skills, cross-contextual and existential skills, meta-skills, and personality qualities significant for a new format university teacher was carried out.

Discussion and Conclusion. The qualitative characteristics proposed by modern researchers confirm the urgent need for the development of resilience among specialists in the field of the prevention of social orphanhood.

Keywords: social sphere specialist, moral commitment, post-industrial society, transprofessionalism, meta-skills, existential skills.

For citation. Bayer, E. A., Zaluzhnaya, M. V., Gorbatkova, O. I., Illarionova, A. Yu. (2023). Designing a Personal Model for the Development of Professional Resilience of a Specialist in the Field of Social Orphanhood. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(1), 94–107. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-1-94-107>

Введение. Вхождение человечества в постиндустриальную культурную эпоху, характеризующуюся глобализацией, динамизмом и высокой мерой неопределенности, актуализировало трансформацию сферы образования в части государственной поддержки детства, призванную усилить не только традиционную воспитательную и образовательную составляющие, но и социально-адаптивную, личностно-развивающую и социально-защитную функции в системе работы с детьми и семьями. Реалии работы специалиста сферы социальной педагогики поднимают вопросы его готовности к выполнению профессиональных задач в транзитных условиях современного постиндустриального общества, ценностно-нормативных, технологических, смысловых флуктуаций и возможностей, которые предоставляет система профессиональной подготовки. Рынок труда в социальной сфере демонстрирует растерянность работодателей в курсе поиска и привлечения специалистов нового формата, отвечающих актуальному компетентностному профилю современного специалиста. Профессиональная подготовка на уровне основного педагогического образования (программ СПО и бакалавриата) может оказаться недостаточной для прогнозируемого выполнения профессиональных функциональных обязанностей, связанных с решением сложных социальных задач (Зинченко, Дорожкин, Зеер, 2020).

Анализ последних исследований международных баз данных Scopus и Web of Science показал рост интереса к проблематике профессиональной жизнестойкости специалистов социальной сферы, подготовке специалистов нового формата, способных решать проблемы в условиях неопределенности. Прогнозируется дефицит педагогических кадров в образовательных учреждениях (школы, детские сады, система дополнительного образования), связанный, с одной стороны, со сменой поколений, а с другой — с возрастающими трудностями в области строительства новых школ и образовательных центров. Так, актуализируется потребность не только в учителях-предметниках, но и специалистах, готовых «плотно» взаимодействовать с родителями по вопросам воспитания и образования детей, в том числе демонстрирующих девиантное и делинквентное поведение, а также детей, работа с которыми требует специфических знаний и квалификации. Изучение опыта подготовки специалистов в области социального сиротства в странах Европы и Азии показывает, что в таких странах, как Сингапур, Южная Корея и Франция, где спрос и предложение в сфере педагогических кадров достаточно сбалансированы, также присутствует нехватка педагогов, готовых работать с социально уязвимыми группами населения (Maddi, Khoshaba, 1994). Таким образом, осознанный подход к выстраиванию программы, предусматривающей развитие профессиональной жизнестойкости у студентов социальной сферы, приобретает особое значение.

По мнению профессионального сообщества, система образования в России переживает затяжной кризис. Вместе со стремительно развивающейся цифровизацией социума наступило время быстрого устаревания знаний, следствием которого является заметное упразднение многих профессий. Система государственной поддержки детства сегодня как никогда нуждается в педагогах неутомимых, ответственных специалистах с качественными личностными характеристиками, умеющих работать со смыслами, ценностями, системой межличностных отношений, готовых к самооценке и самосовершенствованию, дальнейшему профессиональному развитию (Колесникова, 2019). Личность педагога, выступая в качестве образца для подражания как для детей, так и для родителей, всегда имела первостепенное и основополагающее значение в системе образования. По своей сути, она является носителем человеческих ценностей, выстроенных не только на профессиональных амбициях, но и на реальных поступках, отражающих самоотверженность при решении проблем семьи, детства, материнства и отцовства. Однако при обозначенном кризисе в настоящее время необходимые социально-педагогические средства реализации национальной стратегии по вопросам семьи, детства, материнства и отцовства уже простроены в системе государственной поддержки детства. Поставленные государством первоочередные задачи по реформированию системы детских домов также отработаны в реальном времени и систематически совершенствуются с учетом новых социальных запросов нашего общества, таких как подготовка и сопровождение замещающих семей, реализация новых подходов к воспитанию и сопровождению детей-сирот и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

В педагогической науке жизнестойкость всегда рассматривалась как качество, необходимое для эффективной социализации. Являясь установкой, придающей жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах, жизнестойкость способствует поддержанию физического, психического и социального здоровья. Посредством включенности внутренних личностных ресурсов, принятия вызова жизни, человек может одновременно развиваться, обогащать свой потенциал и справляться со стрессами, встречающимися на его жизненном пути. (Karras, Mavroides, Wolhuter, 2010). Жизнестойкость и её модельные характеристики должны выступать стержневым компонентом выстраивания специалиста нового формата в системе государственной поддержки детства, способного нарабатывать и совершенствовать свой жизненный опыт, переключать его на профессиональную деятельность в вопросах сопровождения юных граждан из числа «государственных» детей.

Стратегия использования феномена «жизнестойкость», в контексте рассматриваемой проблемы, в первую очередь направлена на профилактику дублирования социального сиротства посредством формирования ответственного родительства у детей-сирот, а во вторую — на постепенное, последовательное и систематическое выстраивание в России единой воспитательной государственной концепции по воспитанию детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации. Для реализации данной стратегии необходим специалист нового формата, готовый, используя профессиональные компетенции, вывести из неопределенности и безысходности каждую семью, сохранить кровных родителей для детей и тем самым уменьшить риск определения ребенка в интернатные учреждения либо

замещающие семьи. Базой подготовки такого специалиста, в контексте нашей стратегии по внедрению в практику работы служб и учреждений системы профилактики конкретных работающих программ, выступает педагогическая система непрерывного образования специалистов в области социального сиротства. Стоит отметить, что данное направление особенно актуально в условиях изменяющегося мира.

Актуальность исследований феномена жизнестойкости специалиста также обусловлена рядом позиций:

1. Значимость сущности феномена «жизнестойкость». Понятие «жизнестойкость» на сегодняшний день отсутствует в новых философских энциклопедиях. Однако материалы философов, посвященные понятию «жизнь» предполагают идеи о жизнестойкости живого (Степин, 2010; Корочкин, 2010). В психологических словарях (Мещеряков, Зинченко, 2004; Давыдов, 1993; Петровский, Ярошевский, 1990) также обнаруживается отсутствие данного понятия.

2. Несмотря на то, что в последнее десятилетие в системе подготовки педагогических кадров выстроен приоритет в формировании и развитии профессиональных компетенций специалистов разного уровня, на практике каждая компетенция проверяется в ходе возникновения непредсказуемых реальных жизненных ситуаций. Если специалист не имеет собственного жизненного опыта в их решениях, требуется формирование «эмоционального интеллекта» и «базовых навыков будущего», входящих в понятие «транспрофессионализм» и ориентированных на решение широкого спектра социальных проблем. Такой подход официально пока не применяется как в системе государственной поддержки детства, так и в процессе подготовки будущих «транспрофессиональных» педагогических кадров в сфере профилактики социального сиротства.

3. В настоящий момент перед педагогической общественностью стоит задача не только точного прогноза цикла транспрофессии будущего в системе образования, но и обдумывания вектора изменения педагогического образования в глобальном контексте по направлениям модернизации, реструктуризации и координации системы подготовки кадров. Например, перевод педагогов социальной сферы в разряд государственных служащих, повышение уровня их материального состояния, общественного статуса, обеспечение социальными льготами в целом окажут позитивное влияние на эффективность процесса воспитания детей, которые оказались в трудной жизненной ситуации и/или имеют ограниченные возможности здоровья.

4. Для специалиста, работающего в сфере профилактики социального сиротства, важна установка на достижение успеха для себя в своей профессиональной деятельности и своих подопечных. Изначально сам человек обязан четко определиться в выборе своей профессии, готовности нравственно-волевого становления, служения интересам государства, в своей жизненной позиции по вопросам семьи, детства, материнства и отцовства. Понимание своей роли, непосредственное участие в судьбах детей и их родителей — именно такой подход позволит специалисту прочувствовать свою роль в цельном механизме большой социальной системы, в «незаметных» судьбах многих семей. В ходе оказания помощи детям и семьям в сложных жизненных ситуациях, уровень жизнестойкости специалиста возрастает, позволяя ему соответствовать более высоким требованиям, в том числе к самому себе, с позиции своего «Я». Приобретение глубоких знаний и практической подготовки в условиях базовой кафедры делают возможным разрешение и прогнозирование различных педагогических событий и ситуаций. Практический опыт придает специалисту нового формата некую универсальность, широкий спектр умений по оцениванию и решению задач оказания помощи детям и семьям.

5. «Профессиональное выгорание» кадров в сфере профилактики социального сиротства является особо актуальной проблемой. Здесь речь идет о случайных или «уставших» специалистах в системе государственной поддержки детства, которые воспринимают выполнение своих обязанностей только с формальной точки зрения. От них можно услышать высказывания о том, что «каждый ребенок в своей жизни должен пройти свой путь» или что «не всем в этой жизни можно помочь». Очень важно вовремя выявлять таких «специалистов», дифференцировать их проблемы, определять, кому поможет повышение квалификации, психокоррекционные мероприятия, а кому целесообразно завершить карьеру в сфере государственной поддержки детей. С детьми, нуждающимися в помощи, должны работать жизнестойкие специалисты, обладающие личностными ресурсами, высокой ответственностью, способные всегда найти конструктивный элемент в своем стремлении помочь каждому ребенку, используя технологии «значимой личности» (Зинченко, Дорожкин, Зеер, 2020).

Целью данного исследования выступает определение психолого-педагогических условий, механизмов развития профессиональной жизнестойкости специалиста в сфере профилактики социального сиротства и оказания помощи детям и семьям на базе Азовского центра помощи детям средствами кафедры «Социальная педагогика» Донского государственного технического университета. Обращение к феномену жизнестойкости при организации работы кафедры было проведено впервые.

Анализ и результаты современного состояния социально-педагогического образования в России поднимают ряд исследовательских вопросов:

1. Как сегодняшний специалист в сфере профилактики социального сиротства приходит в профессию?
2. Какие основные задачи по формированию профессиональной жизнестойкости специалиста стоят перед системой подготовки или переподготовки специалистов в области социального сиротства?
3. Какие личностные качества востребованы у преподавателя вуза для подготовки жизнестойкого специалиста?

Материалы и методы. Реализация авторской концепции в условиях опорного вуза проходила в рамках программы «Ресурсы самообразования» для студентов (будущих педагогов) первых курсов. В период 2022–2023 учебного года кафедрой «Социальная педагогика» проведено предварительное исследование с целью изучения уровня подготовки специалистов-практиков в сфере профилактики социального сиротства, студентов-магистров и преподавателей ДГТУ. Была проведена аналитика исследований подготовки специалиста нового формата в целях поддержки института семьи и детства, цитируемых в международных базах данных «Scopus» и «Web of Science», а также ВАК. Комплексный мониторинг современного состояния подготовки специалистов в сфере профилактики социального сиротства проходил по направлениям:

- педагогическое образование (бакалавриат) «Социальная педагогика в образовании» 44.03.01;
- психология социального сопровождения (магистратура) 37.04.01;
- образование и педагогические науки (аспирантура) 44.06.01.

Для осуществления качественного анализа особенностей профессиональной подготовки специалистов в сфере профилактики социального сиротства авторами был разработан опросник для преподавателей и специалистов-практиков. Данный опросник состоит из 57 вопросов, большую часть которых составляют открытые вопросы, требующие развернутого ответа. Значительный объем опросника составляют вопросы, предполагающие ранжирование возможных вариантов ответов. Опросник разработан на основе концепции «Исследование феномена жизнестойкости в области социального сиротства» (Е. В. Байер), а также результатов форсайт-сессий не только профессорско-преподавательского состава базовой кафедры ДГТУ, но и специалистов регионального министерства, муниципальных специалистов опеки и попечительства, бакалавров, магистрантов и аспирантов (2020–2021 гг.).

В опросе приняли участие 72 специалиста в возрасте от 25 до 60 лет со стажем профессиональной деятельности от 5 лет до 35 лет, являющиеся сотрудниками государственных учреждений, сотрудниками государственных (муниципальных) органов власти, а также сотрудниками общественных или некоммерческих организаций. 93,3 % выборки составили женщины и 6,7 % — мужчины.

Результаты исследования. В процессе анализа профессионального пути специалистов, работающих в сфере профилактики социального сиротства, участники исследования были опрошены на предмет того, как они оказались в профессиональном сообществе и выбрали свою профессию. Подавляющее большинство опрошенных специалистов (76,4 %) свой профессиональный путь начали после окончания школы и целенаправленно осуществили свой выбор. Как правило, они получали профессиональное или высшее образование и далее работали в системе образования. Специалистов, пришедших в профессию случайно и оставшихся в ней, значительно меньше — 23,6 %. Эти люди работали в смежных к образованию областях (рис. 1).

Среди специалистов, принявших участие в опросе и получивших профильное образование: 2,8 % обладают научной степенью; 4,2 % окончили магистратуру; 9,7 % окончили специалитет; 31,9 % — бакалавриат; 27,8 % — СПО; примерно 50 % специалистов имеют педагогическое образование. Специализацию «социальный педагог» не имел ни один из опрошенных.

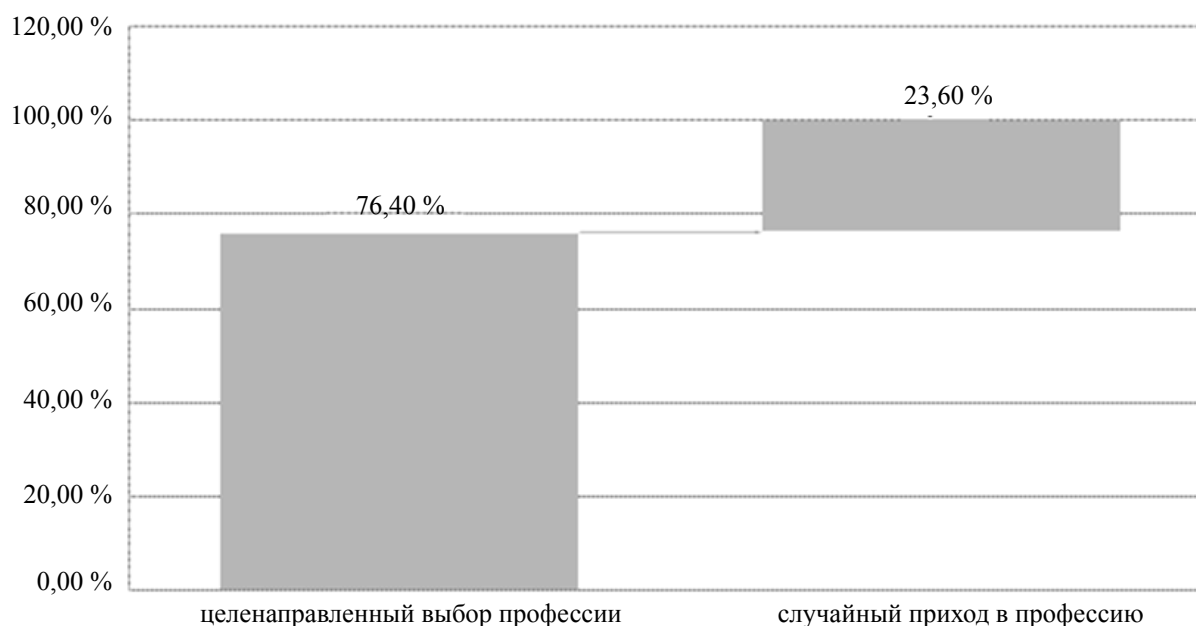


Рис. 1. Выбор профессии, связанной со сферой профилактики социального сиротства, участниками исследования

Анализируя полученное опрошенными специалистами образование и их оценки организации профессионального обучения на разных уровнях образовательной системы, можно заметить некоторый дисбаланс в получении теоретических и прикладных знаний. Специалисты, получившие высшее образование, отмечают преобладание теоретических знаний, в то время как специалисты, получившие среднее профессиональное образование, отмечают практико-ориентированную направленность образования. Наиболее полезным опытом своего образования специалисты посчитали прохождение практики, особенно если она проводилась в профильных организациях (образовательных учреждениях и учреждениях господдержки детства). Помимо этого, специалисты отмечали значение общения с педагогами и практиками, «знающими свое дело» и «входящими в профессиональное сообщество», а важность опыта самообразования.

Мы провели анализ оценок опыта, который был получен в процессе обучения, но которому не нашлось применения в нынешней профессиональной деятельности. 69,4 % респондентов отмечают, что практически весь полученный за время обучения разнообразный опыт помогает им в осуществлении профессиональной деятельности. 30,6 % респондентов считают, что неактуальность информации связана с непрофильными дисциплинами, которые приходилось изучать во время обучения. В качестве таких предметов они выделили математику, физику, иностранные языки, философию, научный атеизм.

На вопрос о том, были ли такие ситуации, когда специалистам приходилось переучиваться, 44,4 % респондентов ответили утвердительно (как правило, они упоминали курсы повышения квалификации или переподготовки), 55,6 % — с данной проблемой не сталкивались. Переучивание касалось получения знаний в области специальной (коррекционной) педагогики, психологии, области управления, образования, методологии педагогической работы и информационных технологий а также получения навыков воспитательной работы. Интересным представляется то, что только 9,7 % отметили важность личностного и профессионального развития и только 6,9 % сделали упор на самообразование.

Относительно обратного процесса — разучивания, 81,94 % опрошенных отметили, что не сталкивались в жизни с ситуацией, когда им бы потребовалось чему-либо разучиваться. 18,06 % отметили, что сталкивались с подобной ситуацией, но при этом речь скорее шла об освоении новых методов работы и новых технологий, потребности разобраться в себе. Как правило, специалисты отказывались говорить о своих чувствах, в большей степени рационализируя потребность обучения и повышения квалификации. В то же время они акцентировали внимание

на работе над собой, формировании таких качеств характера, как настойчивость, целеустремленность, развитие навыков самомотивации, продуктивного настроения, саморегуляции эмоций, познания себя.

Далее нами были изучены траектории развития подготовки специалиста в сфере профилактики социального сиротства. Анализ детерминант выбора реализуемой профессии показал, что для половины опрошенных работников выбор был обусловлен стремлением оказания помощи людям, находящимся в трудной жизненной ситуации, стремлением понимать других людей, реализовать собственную миссию. Треть опрошенных сотрудников пришло в профессию благодаря обстоятельствам.

Для выявления запроса действующих специалистов в сфере повышения профессиональной квалификации и дальнейшего профессионального саморазвития, подготовки будущих специалистов в сфере профилактики социального сиротства, мы задали вопрос, касающийся того, какую поддержку вуз может оказать им в решении их профессиональных задач, и что ценного он может предложить для улучшения процесса взаимодействия с обучающимися. Центральными в ответах респондентов стали: практический опыт педагогов вуза, живое общение и организация практик, в процессе прохождения которых задается траектория профессионального развития, приобретаются опыт профессиональной деятельности, «softskills» и «hardskills». Запрос к формату обучения колеблется между очным образованием и дистанционным: 53,8 % опрошенных склоняются исключительно к очному формату обучения и повышения квалификации, 46,2 % — апеллируют к смешанному формату обучения, в котором предоставляется возможность совместить реальное присутствие и непосредственное взаимодействие обучающихся с педагогами и специалистами-практиками, и дистанционное обучение, направленное на трансляцию знаний и получение обратной связи от обучающихся. Причем специалисты со стажем профессиональной деятельности свыше 10 лет указывали на необходимость дифференциации выбора формата в зависимости от предмета, возрастной категории и опыта человека.

Вопрос предпочтений в выборе перспективных цифровых средств для обучения вызвал у респондентов некоторые затруднения. В качестве наиболее знакомой ими отмечалась платформа Zoom, успешно используемая в России в качестве площадки для дистанционного обучения. Несколько человек упомянули платформу Minecraft, как достаточно удобную для проведения как лабораторных, так и практических занятий.

Актуальным моментом стало уточнение особенностей коммуникации с обучающимися и определение поведения преподавателя, которое было бы недопустимо в процессе обучения. Респондентами были отмечены недопустимость унижения личности студента, грубости и безразличия по отношению к студентам, высокомерности и панибратства, фамильярного общения, авторитарности в организации совместной деятельности и дистанцирования. По степени важности были выделены три группы качеств, требующихся от современного эталонного преподавателя вуза, участвующего в подготовке специалистов в сфере профилактики социального сиротства (рис. 2):

- осознанность и профессиональные компетенции в области передаваемых знаний (81,8 % респондентов);
- принципиальная жизненная позиция и волевые качества (66,67 %);
- осознанность профессиональных компетенций по своему предмету (79,4 %).

Интересными к рассмотрению являются ответы респондентов об уровнях компетенции, на которых следует строить подготовку современного специалиста в сфере профилактики социального сиротства: 33,3 % респондентов указали на важность извлечения необходимой информации, запоминания, выстраивания логических связей; 25 % — анализирование, обобщение результатов получения знаний и приобретенного опыта; 16,7 % — оценивание, выделение и извлечение составных частей системы и описание того, как именно эти части соотносятся друг с другом и с целым, способность видеть закономерностей и их применение в решении практических задач; 16,7 % — стремление к познанию нового, получение результатов с использованием именно тех технологий и инструментов, которые даются в рамках предметной подготовки; 8,3 % — способность формирования собственных обоснованных суждений по изученному, применение новых данных на практике (рис. 3).

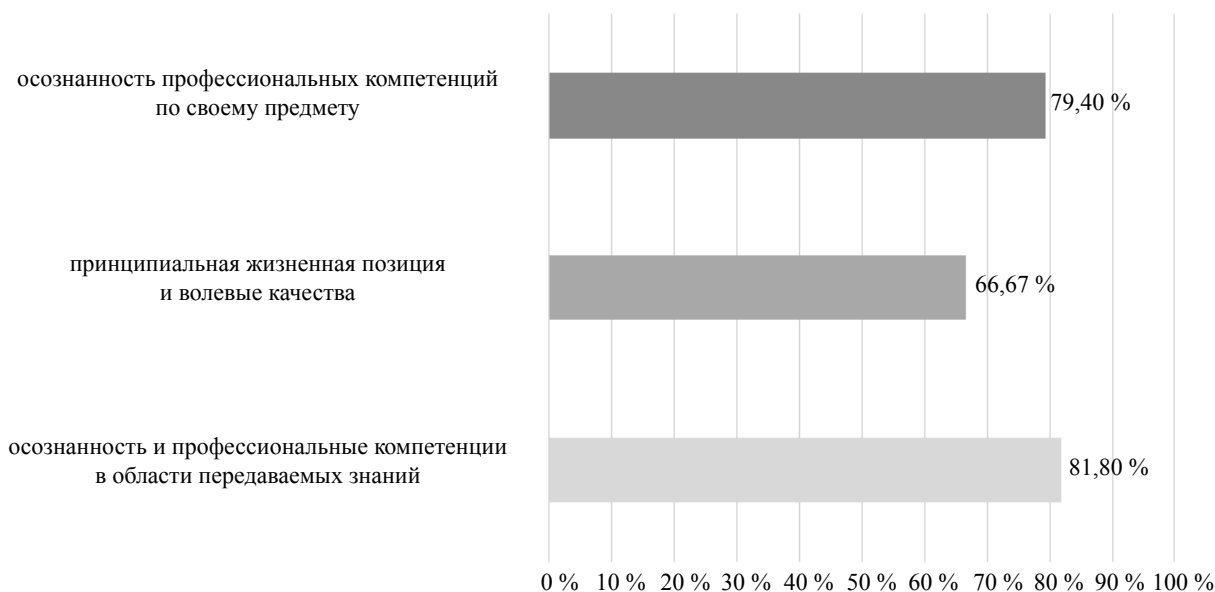


Рис. 2. Группы качеств личности преподавателя, осуществляющего подготовку специалистов в области социального сиротства



Рис. 3. Основополагающие компетенции подготовки современного специалиста в сфере профилактики социального сиротства

Поскольку нас, в первую очередь, интересует организация непрерывного образования специалистов в сфере профилактики социального сиротства на базе вуза и профильной кафедры, мы сосредоточились на исследовании компетенций современного преподавателя вуза. Анализ ключевых компетенций преподавателя высшей школы нового формата и применение метода ранжирования помог выделить необходимые профессиональные и специальные качества и навыки (рис. 4).

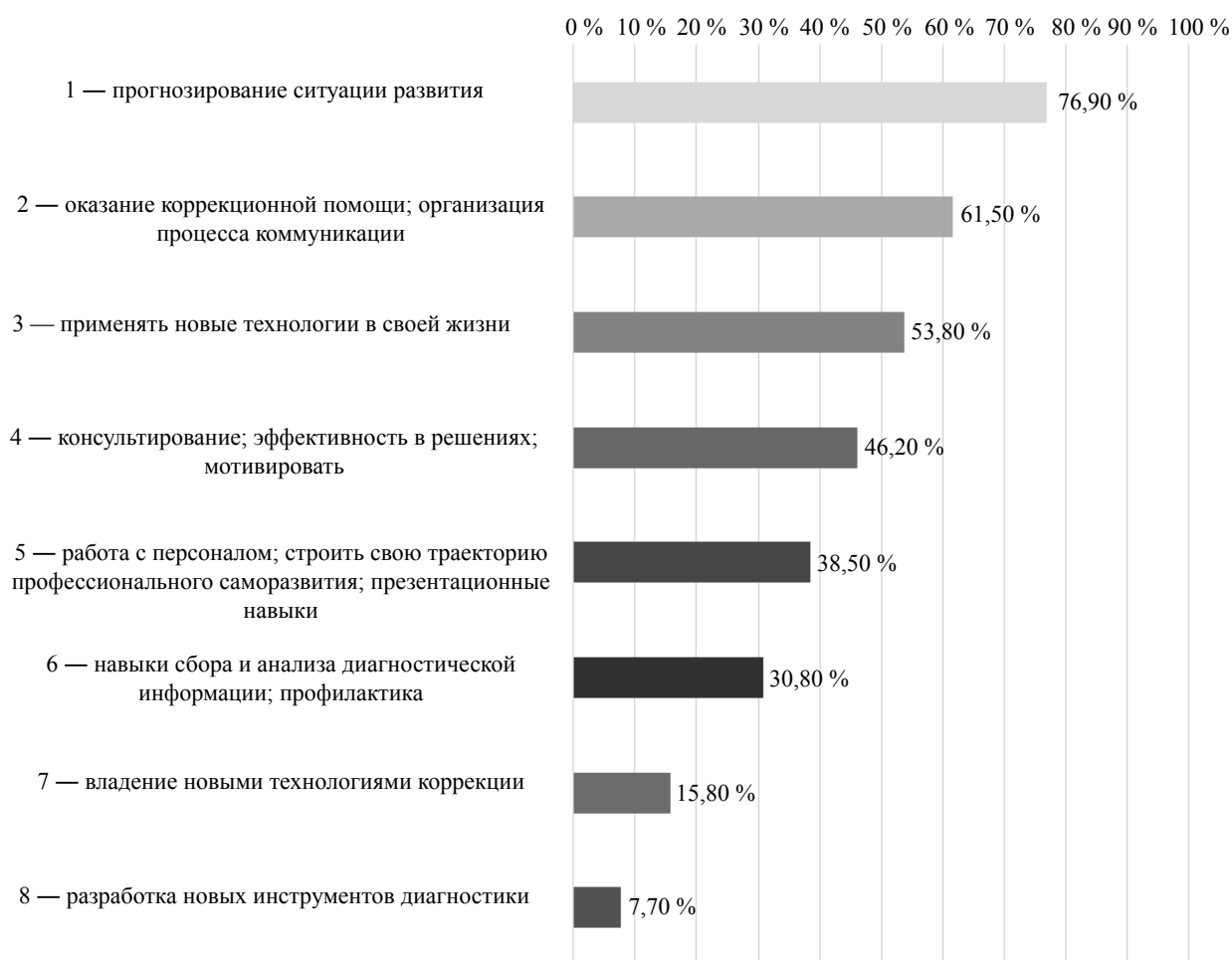


Рис. 4. Ранжирование ключевых профессиональных компетенций и специальных навыков преподавателя вуза нового формата

Согласно результатам ранжирования, для преподавателя вуза нового формата важными являются следующие качества (рис. 5): жизнестойкость (76,9 %), нравственность и мораль (69,2 %); любознательность (53,8 %); осознанность, решительность, устойчивость (46,2 %); лидерство (23,1 %).

Ранжирование навыков, применяемых специалистом в более широких сферах общественной или личной деятельности, позволило увидеть, какие именно навыки важны для преподавателя вуза нового формата (рис. 6). Такими навыками оказались: цифровая (компьютерная) грамотность, технические навыки, владение информационными технологиями, цифровыми средами (76,9 % опрошенных); обладание глубокими междисциплинарными знаниями (61,5 %); владение инновационными технологиями, способность к гибкому изменению и перестройке (46,2 %); системное восприятие реальности, информационная гигиена (38,5 %); медиаграмотность, умение работать с различными медиаформатами, выстраивать свой образ в цифровом пространстве, способность ориентироваться в хаосе (30,8 %).

Среди метанавыков, необходимых преподавателю вуза нового формата, были выделены (рис. 7): умение справляться с информационной перегрузкой, эмоциональный интеллект, эмоциональная грамотность (61,5 %); аналитическое мышление, эффективная коммуникация (53,8 %); креативность, умение находить нестандартные решения, сотрудничество, работа в команде (46,2 %); осознанность, самоанализ, умение управлять вниманием, самопреодоление, установка на развитии, непрерывное образование (38,5 %); способность к (само)обучению, метапознание, внутренняя зрелость, мудрость, критическое мышление (30,8 %); кросскультурность (15,8 %).

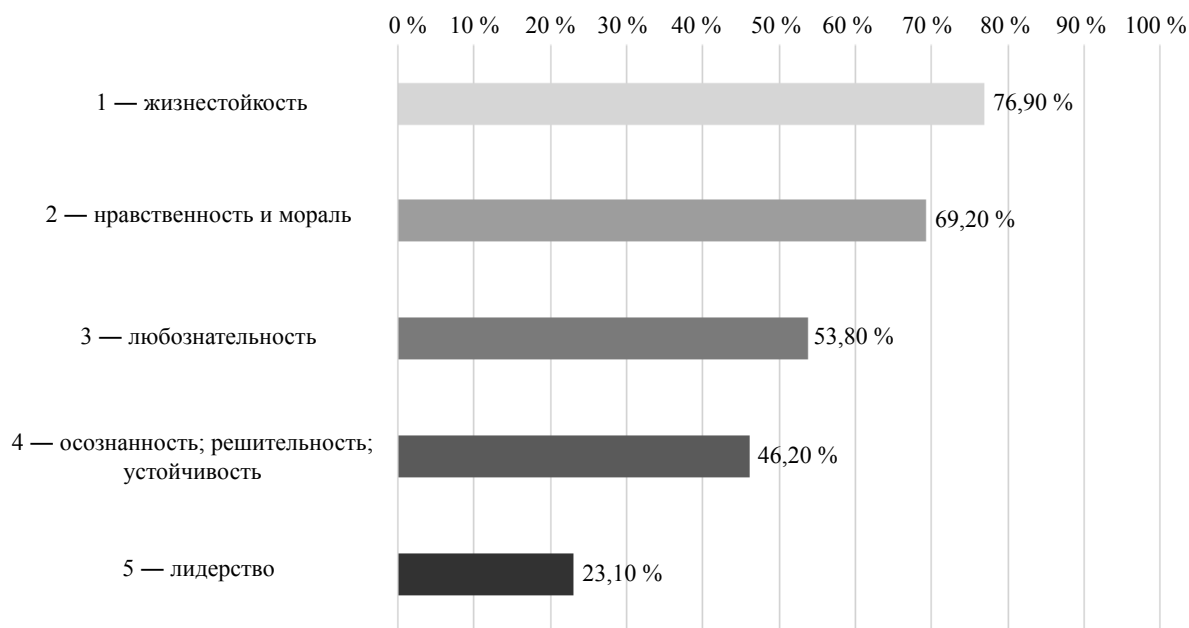


Рис. 5. Ранжирование качеств личности преподавателя вуза нового формата

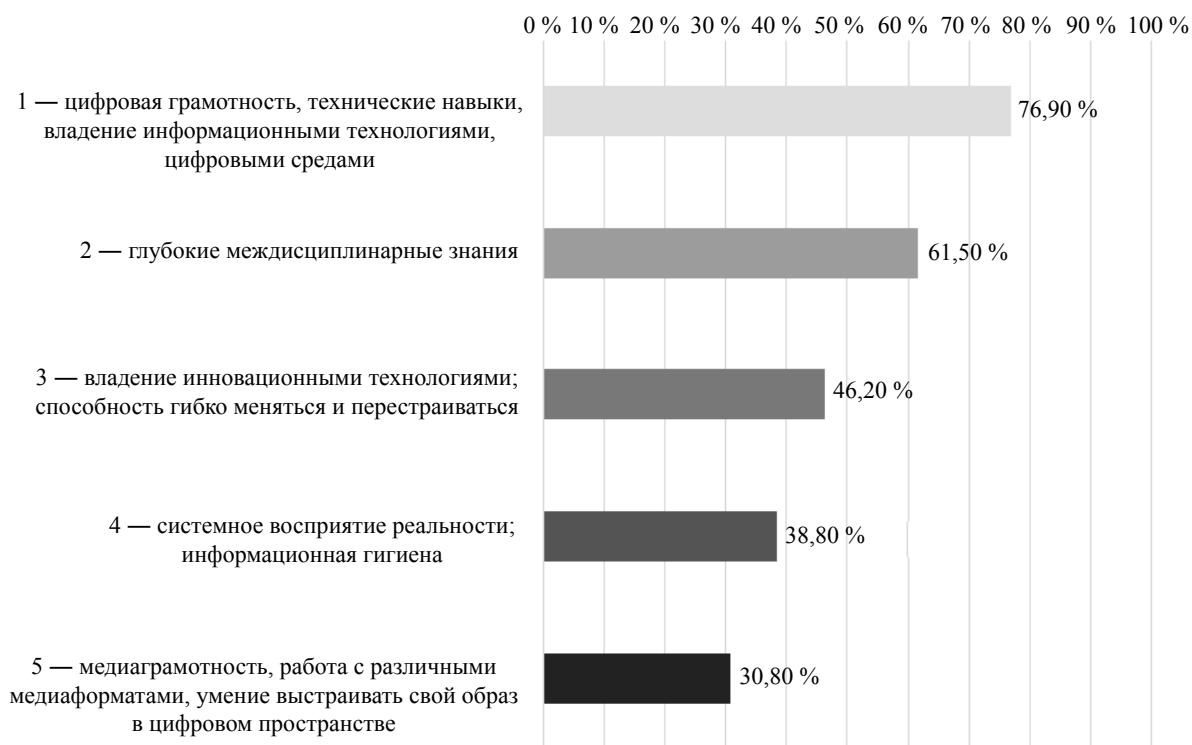


Рис. 6. Ранжирование кроссконтекстных навыков преподавателя вуза нового формата

Среди экзистенциальных навыков, важных для преподавателя вуза нового формата, выделяются (рис. 8): способность ставить цели и достигать их (сила воли), способность учиться/разучиваться/переучиваться (саморазвитие) (76,92 %); самосознание или способность к саморефлексии (осознанность, метапознание) (15,38 %).



Рис. 7. Ранжирование метанавыков преподавателя вуза нового формата

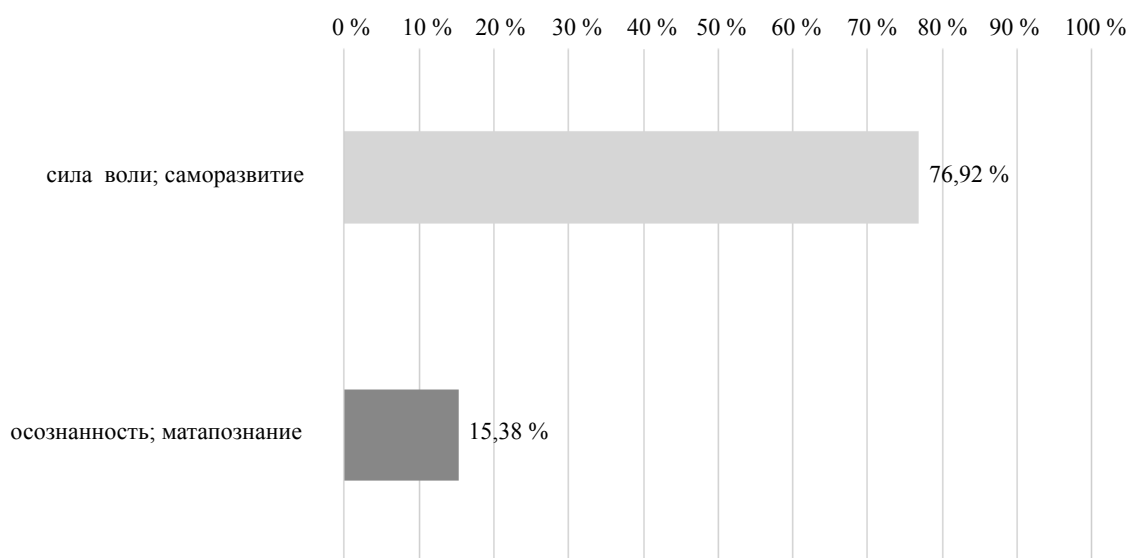


Рис. 8. Ранжирование экзистенциальных навыков преподавателя вуза нового формата

Обсуждение и заключения. Качественные характеристики, предложенные современными исследователями как необходимые для интеграции в профессию будущего, еще раз отражают острую потребность в наличии жизнестойкости и ее содержательных компонентов у специалистов в сфере профилактики социального сиротства (Энзельда, 2021; Мудрян, Ермоленко, 2007).

Ю. П. Зинченко, Е. М. Дорожкин и Э. Ф. Зеер (2020), а также С. Ю. Сигаев (2016) выделяли психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования — векторы развития, отмечая при этом потребность социальной сферы в педагогах с качественными квалификационными характеристиками, которые направлены на комплексное многоуровневое решение проблем. В частности, выделяются следующие характеристики:

- критическое мышление (critical thinking);
- креативность в широком смысле (creativity);

- управление людьми (people management);
- взаимодействие с людьми (coordinating with others);
- эмоциональный интеллект (emotional intelligence);
- формирование собственного мнения и принятие решений (judgment and decision-making);
- ориентация на личность (personality orientation);
- ведение переговоров (negotiation);
- гибкость ума (cognitive flexibility);
- приверженность морали (moral commitment);
- профессиональный патриотизм (professional patriotism);
- любовь педагога к детям (pedagogical love for children) (Сигаев, 2016; Сечина, 2010; Schleicher, 2013).

Н. В. Энзельд (2021) в своей работе сделал вывод о том, что необходимо «пассионарное» усиление практико-ориентированной подготовки молодых педагогов с погружением их в осмысленные и осознанные педагогические ценности с нарабатыванием собственного воспитательного опыта для возможности его применения в непредвиденных жизненных ситуациях (Шаталов, 2011).

Материалы, полученные в предварительном исследовании, определяют приоритетные направления модернизации системы подготовки педагогических кадров в условиях базовой кафедры «Социальная педагогика» ДГТУ и обозначают основные векторы выстраивания стратегических ориентиров на разработку специальной стратегии для бакалавров, включающей в себя раздел «Формирование и развитие профессиональной жизнестойкости специалиста в сфере профилактики социального сиротства для постиндустриального общества». Выполнение этой инициативы потребует разработку новой рабочей программы с базой практик и подбора специально подготовленных преподавателей вуза и педагогов-практиков-новаторов-исследователей.

Данная инициатива необходима в связи с возникающими изменениями в обществе и сфере образования в целом. Специально подготовленные кадры становятся неотъемлемой частью стратегии по укреплению института семьи в Российской Федерации. Таким образом актуализируется необходимость сопряженности потребностей системы подготовки будущих кадров в вузе и активного участия работодателей. Большая конкуренция в сфере трудоустройства по конкретной профессии нередко оборачивается работой не по специальности или безработицей. Мир профессий постоянно обновляется, и в связи с этим требуются обретение новых знаний и навыков, новых компетенций. Необходимо «идти в ногу со временем» и повышать свою квалификацию в режиме «транспрофессионализма», чтобы достичь цели подготовки выпускника к широкому спектру профессиональных функций.

В условиях неопределенности система профессиональной подготовки кадров должна обеспечить не только усвоение умений и навыков будущими специалистами, но и формирование у них культуры жизнестойкости — способностей не только решать и находить пути выхода из нестандартных ситуаций в своей профессиональной деятельности, но и в системе непрерывного образования систематически повышать уровень своего научного проектирования в целях трансформации полученных результатов с включением различных педагогических средств в сферу профилактики социального сиротства.

Перспективу настоящего исследования составляют глубинные исследования профессиональных характеристик специалистов в сфере профилактики социального сиротства и их апробация в реальных условиях реализации задач государственной политики по оказанию помощи детям и семьям.

Список литературы

Давыдов, В. В. (1993). *Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т.* Москва: Большая Российская энциклопедия.

Зинченко, Ю. П., Дорожкин, Е. М., Зеер, Э. Ф. (2020). Психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития. *Образование и наука*, 22(3), 11–35.

Колесникова, О. Ю. (2019). Роль современного педагога в воспитании нравственных ценностей. *Вестник науки*, 3(5(14)), 123–126.

Корочкин, Л. И. (2010). *Новая философская энциклопедия: В 4-х т.* Т. 2. Москва: Мысль.

Мещеряков, Б. Г., Зинченко, В. П. (2004). *Большой психологический словарь*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК.

Мудрян, В. Л., Ермоленко, А. В. (2007). Личность педагога как условие результативности процесса нравственного воспитания молодежи. *Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта*, 11, 159–161.

Петровский, А. В., Ярошевский, М. Г. (1990). *Психология. Словарь*. Москва: Издательство политической литературы.

Сечина, К. Л. (2010). Опыт исследования понятия любви к детям в западной и отечественной философско-педагогической мысли. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*, 3(47), 199–204.

Сигаев, С. Ю. (2016). Ключевые востребованные профессиональные навыки специалиста информационного общества. *Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций*, 3, 607–615.

Степин, В. С. (2010). *Новая философская энциклопедия. В 4-х т.* Москва: Мысль.

Шаталов, С. Ю. (2016). Компетентностный подход в российском образовании и роль в его появлении болонского процесса. *Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве*, 6, 82–90.

Энзельда, Н. В. (2021). Анализ профессиональных ценностных ориентиров студентов педагогического вуза. *Мир науки, культуры, образования*, 5(90), 174–176.

Karras, K., Mavroides, G., Wolhuter, C. C. (2010). *International Handbook on Teacher Education Worldwide, Issues and Challenges for Teacher Profession*. Nicosia: University of Nicosia.

Maddi, S. R., Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 63(2), 265–274. https://www.doi.org/10.1207/s15327752jpa6302_6

Schleicher, A. (2013). *Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world*. Paris: OECD.

References

Davydov, V. V. (1993). *The Russian Pedagogical Encyclopedia: In 2 vols*. Moscow: Great Russian Encyclopedia. (In Russ.).

Enzelda, N. V. (2021). Analysis of professional value orientations of students of a pedagogical university. *The World of Science, Culture, Education*, 5(90), 174–176. (In Russ.).

Karras, K., Mavroides, G., Wolhuter, C. C. (2010). *International Handbook on Teacher Education Worldwide, Issues and Challenges for Teacher Profession*. Nicosia: University of Nicosia.

Kolesnikova, O. Yu. (2019). The role of a modern teacher in the education of moral values. *Bulletin of Science*, 3(5(14)), 123–126. (In Russ.).

Korochkin, L. I. (2010). *New Philosophical Encyclopedia: In 4 vols*. Vol. 2. Moscow: Mysl'. (In Russ.).

Maddi, S. R., Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 63(2), 265–274. https://www.doi.org/10.1207/s15327752jpa6302_6

Meshcheryakov, B. G., Zinchenko, V. P. (2004). *Great psychological dictionary*. St. Petersburg: Prime-EUROZNAK. (In Russ.).

Mudryan, V. L., Ermolenko, A. V. (2007). Personality of teacher as condition of effectiveness of process of moral education of young people. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 11, 159–161. (In Russ.).

Petrovsky, A. V., Yaroshevsky, M. G. (1990). *Psychology. Dictionary*. Moscow: Political literature publishing house. (In Russ.).

Schleicher, A. (2013). *Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world*. Paris: OECD.

Sechina, K. L. (2010). The experience of studying the concept of love for children in Western and Russian philosophical and pedagogical thought. *Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 3(47), 199–204. (In Russ.).

Shatalov, S. Yu. (2016). Competence-based approach in Russian education and the role of the Bologna process in its emergence. *Modern educational technologies in the world educational space*, 6, 82–90. (In Russ.).

Sigaev, S. Yu. (2016). Key professional skills of an information society specialist. *ASOU Conference: collection of scientific papers and materials of scientific and practical conferences*, 3, 607–615. (In Russ.).

Stepin, V. S. (2010). *The New Philosophical Encyclopedia. In 4 vols*. Moscow: Thought. (In Russ.).

Zinchenko, Yu. P., Dorozhkin, E. M., Zeer, E. F. (2020). Psychological and pedagogical bases for determining the future of vocational education: vectors of development. *Education and science*, 22(3), 11–35. (In Russ.).

Об авторах:

Байер Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Социальная педагогика», факультета «Психология, педагогика и дефектология», Донской государственной технической университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), elenabaier@list.ru

Залужная Мария Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Социальная педагогика», факультета «Психология, педагогика и дефектология», Донской государственной технической университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), zaluzhnaya.mari@mail.ru

Горбаткова Ольга Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Социальная педагогика», факультета «Психология, педагогика и дефектология», Донской государственной технической университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), gorbatkova1987@bk.ru

Илларионова Алла Юрьевна, ассистент кафедры «Социальная педагогика», факультета «Психология, педагогика и дефектология», Донской государственной технической университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), alla_illarionova70@mail.ru

About the Authors:

Bayer Elena A., Dr.Sci. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Social Pedagogy, Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), elenabaier@list.ru

Zaluzhnaya Maria V., Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy, Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), zaluzhnaya.mari@mail.ru

Gorbatkova Olga I., Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy, Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), gorbatkova1987@bk.ru

Illarionova Alla Yu., Assistant of the Department of Social Pedagogy, Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), alla_illarionova70@mail.ru

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.