



ДОНСКОЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ТЕХНИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

ISSN 2658-7165  
DOI 10.23947/2658-7165

**Т. 6, № 2, 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, № 2, 2023**

Электронный  
научно-практический журнал

Издаётся с 2017 г.

Выходит 6 раз в год.  
Дата выхода в свет: 30.04.2023 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](mailto: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 Абраухова**, 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, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- Рядинская Е. Н., Ковальчишина Н. И., Волобуев В. В.* Отношение к смерти гражданского населения, проживающего в зоне вооруженного конфликта, в контексте экзистенциальной исполненности ..... 6
- Васильева О. С., Голова В. С.* Связь эмоционального интеллекта с особенностями переживания счастья у студентов-психологов ..... 15
- Пищик В. И.* Особенности взаимосвязи тревожности и типов конспиративистской ментальности студентов Южного и Северного регионов ..... 28
- Шорохов А. Г.* Онлайн-супервизия как способ повышения уровня профессионального мастерства и формирования профессиональной идентичности психологов-консультантов ..... 38
- Сташкова Т. В., Щербакова Т. Н.* Предикторы эмоционального выгорания субъекта в современных условиях повышенной неопределенности ..... 48
- Болдырева Е. В., Елагина М. Ю., Короченцева А. В.* Особенности профессиональной карьеры женщин: обзор зарубежных исследований ..... 59
- Берсирова А. К.* Ролевые отношения в семье: характеристика представлений юношей и девушек в период матримониального выбора ..... 70

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

- Белоусова А. К., Гордеева П. А., Яманова Н. И.* Особенности мышления детей младшего школьного возраста с трудностями в обучении ..... 79

### ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Абакумова И. В., Матвеева О. А.* Дидактические принципы как механизм формирования правовой культуры в учебном процессе ..... 89

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Игнатченко О. С., Кукуляр А. М.* Информационные технологии в системе среднего профессионального образования: опыт внедрения ..... 98

## CONTENT

### GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

- Ryadinskaya E. N., Kovalchishina N. I., Volobuev V. V.* Attitude towards death in civil population living in the armed conflict zone in the context of existential fulfillment ..... 6
- Vasil'eva O. S., Golova V. S.* The relation of emotional intelligence with the peculiarities of experiencing happiness in psychology students ..... 15
- Pishchik V. I.* Features of the relationship between anxiety and conspirativistic mentality types of students of the Southern and Northern regions ..... 28
- Shorokhov A. G.* Online supervision as a way to increase the level of professional skills and formation of professional identity of consulting psychologists ..... 38
- Stashkova T. V., Shcherbakova T. N.* Predictors of subject's emotional burnout in modern conditions of increased uncertainty ..... 48
- Boldyreva E. V., Elagina M. Yu., Korochentseva A. V.* Characteristics of women's careers: international studies review ..... 59
- Bersirova A. K.* Role relations in the family: characterization of beliefs of boys and girls in the period of matrimonial choice ..... 70

### PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

- Belousova A. K., Gordeeva P. A., Yamanova N. I.* Peculiarities of thinking of primary school children with learning disability ..... 79

### GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- Abakumova I. V., Matveeva O. A.* Didactic principles as formation mechanism of the legal culture in educational process ..... 89

### THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

- Ignatchenko O. S., Kukulyar A. M.* Information technologies in the vocational secondary education system: inoculation experience ..... 98

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ



УДК 159.9.016

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-6-14>

### Отношение к смерти гражданского населения, проживающего в зоне вооруженного конфликта, в контексте экзистенциальной исполненности

Е. Н. Рядинская<sup>1</sup>  , Н. И. Ковальчишина<sup>2</sup> , В. В. Волобуев<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Донбасская аграрная академия, Российская Федерация, г. Макеевка

<sup>2</sup> Филиал Российского государственного социального университета, Республика Беларусь, г. Минск

 [muchalola@mail.ru](mailto:muchalola@mail.ru)

#### Аннотация

**Введение.** В условиях проживания в зоне вооруженного конфликта отношение мирного населения к жизни и смерти может приобретать свои особенности. Их изучение представляет особую важность для осуществления психологической помощи. Экзистенциальная исполненность определяется как проживание одновременно соответствия происходящего в жизни своим внутренним ценностям и обстоятельствам внешнего мира. В связи с этим, авторами рассмотрены вопросы психологических последствий для людей, проживающих в зонах вооруженных конфликтов для людей в связи с экзистенциальной исполненностью.

Цель. Определение отношения к смерти гражданского населения, проживающего в зоне вооруженного конфликта, в контексте их экзистенциальной исполненности.

**Материалы и методы.** В исследовании были использованы контент-анализ понятия «смерть» и причин страха по поводу смерти, а также методика «Диагностика экзистенциальной исполненности» (В. Б. Шумский, Е. М. Уколова, Е. Н. Осин и Я. Д. Лупандина). Значимость различий проверялась с помощью ф-критерия Фишера.

**Результаты исследования.** Большинство опрошенных не столько пугает приближение смерти, сколько вероятность получить травму и стать инвалидом, или то, что их дети останутся сиротами вследствие смерти родителей. У респондентов, проживающих в зоне проведения СВО, преобладают средний (55,3 %) и низкий (44,7 %) уровни экзистенциальной исполненности. У людей с выраженным страхом смерти или связанных с нею последствий общий уровень экзистенциальной исполненности ниже, чем у тех, кто не боится смерти, философски к ней относится, либо не задумывается на этот счет.

**Обсуждение и заключение.** Отношение к смерти и уровень экзистенциальной исполненности имеют тесную связь и зависят от многих параметров. В качестве основных причин отсутствия экзистенциальной исполненности выделены: травматизация, чувство ненужности, нереализованности в жизни, незначимости процесса жизни в целом, а также потеря смыслов в связи с проживанием в течение длительного срока в условиях военных действий, невысоким процентом жизненных перспектив, отсутствием элементарных условий для жизни. Общая ценностно-смысловая направленность личности может быть рассмотрена через призму ее отношения к смерти.

**Ключевые слова:** отношение к смерти, экзистенциальная исполненность, страх смерти, зона вооруженного конфликта, безопасность, мирное население

**Для цитирования.** Рядинская, Е. Н., Ковальчишина, Н. И., Волобуев, В. В. (2023). Отношение к смерти гражданского населения, проживающего в зоне вооруженного конфликта, в контексте экзистенциальной исполненности. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(2), 6–14. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-6-14>

## Attitude towards death in civil population living in the armed conflict zone in the context of existential fulfillment

E. N. Ryadinskaya<sup>1</sup>  , N. I. Kovalchishina<sup>2</sup> , V. V. Volobuev<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Donbass Agrarian Academy, Makeevka, Russian Federation

<sup>2</sup> Branch of the Russian State Social University, Minsk, Republic of Belarus

 [muchalola@mail.ru](mailto:muchalola@mail.ru)

### Abstract

**Introduction.** In the conditions of living in an armed conflict zone, the attitude of the civilian population to life and death may acquire its characteristics. Their study is of particular importance for the implementation of psychological assistance. Existential fulfillment is defined as living at the same time the correspondence of what is happening in life to one's inner values and the circumstances of the outside world. In this regard, the authors consider the issues of psychological consequences for people living in armed conflict zones for people in connection with existential fulfillment.

Goal. Determination of the attitude to the death of civilians living in the zone of armed conflict in the context of their existential fullness.

**Materials and Methods.** The study used a content analysis of the concept of "death" and the causes of fear of death, as well as the technique of "Diagnostics of Existential Fulfillment" (V. B. Shumsky, E. M. Ukolova, E. N. Osin and Ya. D. Lupandina). The significance of the differences was checked using Fisher's  $\phi$ -criterion.

**Results.** The majority of respondents are not so much afraid of the approach of death as the probability of injury and becoming disabled or that their children will be orphaned due to the death of their parents. The respondents living in the area of the SVO have medium (55.3 %) and low (44.7 %) levels of existential fulfillment. People with a pronounced fear of death or the consequences associated with it have a lower overall level of existential fulfillment than those who are not afraid of death, are philosophical about it, or do not think about it.

**Discussion and Conclusion.** The attitude to death and the level of existential fulfillment are closely related and depend on many parameters. The main reasons for the lack of existential fulfillment are traumatization, a sense of uselessness, unfulfillment in life, the insignificance of the process of life as a whole, and loss of meaning due to living for a long time in conditions of military operations, a low percentage of life prospects, lack of basic conditions for life. The general personality value–semantic orientation can be considered through the prism of its attitude to death.

**Keywords:** attitude towards death, existential fulfillment, fear of death, armed conflict zone, safety, civilian population.

**For citation.** Ryadinskaya, E. N., Kovalchishina, N. I., Volobuev V. V. (2023). Attitude towards death in civil population living in the armed conflict zone in the context of existential fulfillment. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(2), 6–14. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-6-14>

**Введение.** К настоящему моменту более детального рассмотрения требует проблема отношения человека, проживающего в условиях вооруженного конфликта, к смерти. Как известно, на протяжении девяти лет (с 2014 г. и по настоящее время) на Донбассе проходит вооруженный конфликт, варьирующийся в разные временные периоды по силе и степени интенсивности. Экономический упадок, разрушение инфраструктуры, остановка производств, недостаток качественной медицинской и социально–психологической помощи несут в себе психологическую нестабильность для тех мирных жителей, которые остались проживать в зоне вооруженного конфликта. Все это создает невозможность прогнозирования человеком даже ближайшего будущего.

На сегодняшний день признаков прекращения конфликта не наблюдается, вместо этого он характеризуется еще более высокой интенсивностью, большим количеством разрушений и жертв. Ученые и практики, изучающие психологические последствия вооруженных конфликтов, отмечают, что у остающихся на территориях проведения боевых действий мирных жителей, постоянно сталкивающихся со смертью, формируется потенциальная готовность в каждую следующую минуту умереть, погибнуть. И. Ю. Кулагина и Л. В. Сенкевич (2013) делают

акцент на том, что такая специфическая «готовность к смерти» воздействует на психическое состояние населения и накладывает отпечаток на всю жизнедеятельность человека, трансформируя цели, планы, смыслы, жизненные ценности и стратегии, а также личность в целом. В основном мы согласны с мыслью авторов, однако, важным остается изучение личностных предпосылок к формированию отношения к жизни и смерти у мирного населения в условиях вооруженного конфликта.

Р. М. Литвинова, В. В. Волобуев и Е. Н. Рядинская (2022) констатируют, что ощущение бессмысленности, неудовлетворенность жизнью могут сделать человека уязвимым к стимулам, связанным со смертью, повысить частоту появления мыслей о смерти и снизить ориентацию на будущее, мотивацию к деятельности, при которых доминирующим становится пессимистичный взгляд на жизнь (Литвинова, Волобуев, Рядинская, 2022). В таких условиях проживания, говорить о высокой степени удовлетворенности жизнью и психологическом благополучии личности не приходится. Однако даже в такой экстремальной обстановке, характеризующейся тяжелыми условиями существования, мирное население вынуждено приспособливаться, вместе с этим, исходя из своей экзистенциальной исполненности, формируя собственное отношение к жизни и смерти.

В обозначенном контексте особую важность представляет изучение особенностей отношения к смерти мирных жителей, оказавшихся в зоне вооруженного конфликта, в первую очередь, для осуществления психологической помощи этим людям, поскольку качество оказания кризисной помощи зависит не только от профессионализма специалиста, но и от адекватного отношения к смерти человека. Важно также понимать, как именно выстраивать с ними взаимодействие в перспективе, в постконфликтный период, когда закончится специальная военная операция.

Целью исследования выступило определение отношения к смерти гражданского населения, проживающего в зоне вооруженного конфликта, в контексте их экзистенциальной исполненности.

#### ***Теоретическое обоснование***

Понятие «экзистенциальная исполненность» появилось в психологической науке благодаря В. Франклу и А. Лэнгле. Оно подразумевает субъективное ощущение качества жизни, при котором отсутствует разрыв между тем, как человек живет, и тем, какие представления он имеет о том, как ему стоит жить. В. Франкл (1990) обосновывает идею стремления человека к смыслу как движущую силу, констатируя, что движет человеком не наслаждение и счастье как таковые, а скорее то, что порождает их, будь то осуществление личного смысла или общение с другим. Автор полагает, что для проживания чувства исполненности человеку необходимо найти смысл в текущей ситуации, не ожидать идеальных условий и делать то, что в данных условиях является самым правильным. Таким образом, исходя из представлений В. Франкла (1990), исполненность можно обозначить как проживание одновременно соответствия происходящего в жизни своим внутренним ценностям и обстоятельствам внешнего мира. В контексте наших исследований эта мысль представляется особенно актуальной.

А. Лэнгле, рассматривая экзистенциальную исполненность, акцентирует внимание на диалогическом аспекте человеческого бытия, характеризующегося наличием внутреннего согласия человека с его жизнью, диалогом между внешним и внутренним (Лэнгле, 2004). Согласно автору, такому диалогу предшествуют четыре фундаментальные экзистенциальные мотивации — базовые темы человеческой жизни, лежащие в основе всех других мотиваций и пронизывающие все направления человеческой жизнедеятельности в конкретном периоде проживания (рис. 1).

Первая экзистенциальная мотивация направлена на то, чтобы выдержать и принять фактические условия существования, а также ограничения, накладываемые реальностью, и предоставляемые ею возможности. Для того чтобы «свободно быть», человеку надлежит разобраться с основой своей жизни, понять достаточно ли в ней пространства, есть ли у него защита и опора.

Вторая экзистенциальная мотивация — мотивация к переживанию чувств и ценностей как ориентиров жизни. Для того чтобы человек ощутил ценность собственной жизни, важно, чтобы были выполнены три условия: отношения, время и близость. Характер отношений с жизнью зависит от того, насколько хорошо реализуется каждое условие.

Третья экзистенциальная мотивация — мотивация к автономности и аутентичности. В основе формирования самоценности лежат следующие предпосылки: уважительное внимание к границам, чувствам, потребностям как своим, так и потребностям другого, справедливое отношение и оценка поступков, признание ценности своей и другого.

Тема четвертой фундаментальной мотивации — внесение себя в жизнь, желание человека быть включенным в контекст больший, чем он сам. Для того, чтобы жизнь приобрела смысл, необходимы следующие предпосылки: включенность личности в структурные взаимосвязи его жизни (семья, работа и другие сферы), активное участие в различной деятельности, наличие представлений о будущем.



Рис. 1. Фундаментальные экзистенциальные мотивации (А. Лэнгле)

На наш взгляд, уместно проанализировать работы, изучающие отношение к смерти, различных авторов. Как известно, в нашем мировоззрении традиционно присутствует мысль о том, человеческая жизнь рано или поздно заканчивается смертью. Однако многие люди верят, что и после смерти они способны продолжать свое существование, только в другом измерении и другом физическом воплощении. Смерть рассматривается, с одной стороны, как «стена», главная личная катастрофа, с другой стороны — как «дверь», момент времени на пути в вечность (Фейфел, 2001). Исходя из данной мысли, можно сделать вывод о том, что человеку не стоит бояться смерти и ее естественного проявления, но и игнорировать данный процесс не следует.

Презрительное отношение к смерти выражал Цицерон. Он описывал приближение смерти, как нечто приятное, что-то, что позволяет человеку легко и радостно покинуть этот мир. Позднее известный русский философ Н. А. Бердяев также позитивно высказывался о смерти, считая это явление благом, своеобразным избавлением от жизни в греховном мире. Он утверждал, что человеку необходимо победить низменный, животный страх смерти, однако, не теряя при этом в себе ее духовный страх, священный ужас перед ее тайной (Бердяев, 1993).

Интересным является мнение С. Л. Рубинштейна, который считал, что наличие смерти превращает жизнь в нечто серьезное, ответственное, в срочное обязательство, срок выполнения которого может истечь в любой момент (Рубинштейн, 1997).

Современные исследования отношения к смерти в связи с экзистенциальной исполненностью человека представлены в работах небольшого количества авторов, что еще больше подчеркивает актуальность и своевременность разработки данной проблемы. А. В. Юревич (2018) констатирует, что избегание и отрицание темы смерти оказывает сильное влияние на особенности отношения к смерти и к жизни, доминирующими становятся чувство неопределенности, тревога и самоотчуждение (Юревич, 2018). Н. Ю. Жукова и Е. Л. Солдатова (2018) выделяли наличие привязанности и близкие отношения в качестве значимых компонентов представлений о смерти: разлука и мысли о разлуке со значимым человеком, о проблемах в личных отношениях или об их окончании повышают доступность мыслей о смерти.

R. E. Menzies и R. G. Menzies (2020), исследуя тему взаимосвязи смерти и экзистенций, определяющую роль отводят защитным механизмам психики, где доминирующим является механизм проксимальной защиты: мысли о смерти подавляются, отрицается собственная уязвимость, делаются попытки предотвратить смерть. Когда же мысли о смерти оказываются в подсознании, включается дистальная защита: повышается самооценка, поддерживается культурное мировоззрение, проявляется агрессия против тех, кто представляет угрозу (Menzies, R. E., Menzies, R. G., 2020). Похожего мнения придерживаются C. Routledge et al. (2010), демонстрируя в своих исследованиях взаимосвязь самооценки и психологической адаптации человека при упоминании о смерти.

Необходимо отметить, что негативные переживания, вызываемые осознанием скорой смерти, относятся не столько к прекращению своего существования, сколько к угрозе тяжелой и мучительной смерти, своей незащищенности. К. А. Чистопольская и С. Н. Ениколопов (2015) указывают, что страх смерти является сильным стрессором и его важно вовремя убрать, не позволяя навсегда поселиться в сознании человека.

Безусловно, у каждого человека присутствует страх смерти, но многие боятся в большей степени самого процесса умирания, болезненного и мучительного ухода. Например, люди пожилого возраста часто испытывают страх «растительного существования» вследствие болезней. Они больше всего боятся физического обездвиживания и утраты когнитивных функций. Закономерными для них являются фразы: «умереть на свои ногах», «в здравом уме», «заснуть и не проснуться», «уйти быстро из жизни», «чтоб не быть обузой близким» (Елютина, 2015; Missler et al., 2012). Молодым людям, согласно исследованиям И. Н. Лавриковой (2001), свойственен страх процесса умирания и физической боли, которая может его сопровождать (Лаврикова, 2001).

Представляют интерес также исследования, направленные на поиск факторов, способных снизить доступность мыслей о смерти, тревогу смерти, с последующим ее нивелированием. Так, N. Baumann и С. Н. Lüdecke (2015) обнаружили, что негативный эффект напоминания о смерти был значительно ниже у лиц, нацеленных на действия, чем у лиц, ориентированных на бездействие. Авторы пришли к выводу, что напоминание о смерти повышает желание человека работать, а мысли о работе, в свою очередь, снижают доступность мыслей о смерти. В то же время мысли о невозможности осуществления работы повышают уровень доступности мыслей о смерти. Е. Yaakobi (2015) значимым фактором при нивелировании мыслей о смерти считает навыки саморегуляции и наличие позитивной картины мира.

Таким образом, проанализировав работы некоторых авторов, изучающих отношение человека к смерти, мы выделили факторы, повышающие доступность мыслей о смерти: потеря чувства безопасности и контроля над ситуацией, разлука со значимым близким, отсутствие экзистенций, неудовлетворенность жизнью в сочетании с неудачами, ослабление адаптационных ресурсов, индивидуальные особенности личности. Вооруженный конфликт высокой интенсивности, при котором каждую минуту человек сталкивается со смертью, обостряет эти состояния и является триггером для их дальнейшего развития.

**Материалы и методы.** В исследовании приняли участие респонденты с территорий, где активно (с февраля 2022 года) ведется специальная военная операция (СВО). Это 94 человека (из них 45 — молодые люди в возрасте 19–35 лет, 49 человек в возрасте 36–60 лет) из г. Донецка, а также 81 человек (43 человека — 19–35 лет, 38 человек — 35–60 лет), жители г. Минска, Республика Беларусь.

Для реализации цели исследования мы использовали контент-анализ понятия «смерть» и причин страха по поводу смерти и русскоязычную версию методики «Диагностика экзистенциальной исполненности» (Шумский и др., 2016). Значимость различий была протестирована с помощью ф-критерия Фишера.

**Результаты исследования.** В результате проведенного опроса респондентов в отношении «смерти», было установлено, что существуют разные интерпретации данного понятия.

Большинство молодых людей (51 %) считают, что смерть — это естественный процесс. Она не вызывает у них особой тревоги или сожаления, они вообще не думают о ней. Треть опрошенных (32,6 %) из возрастной группы 36–60 лет считают смерть закономерным исходом жизни любого человека. 26,5 % серьезно задумываются над этим вопросом, в последнее время все чаще.

Примечательно, что у жителей зоны интенсивных обстрелов (г. Донецк) четко сформулирована мысль о нежелании «остаться калекой» вследствие обстрелов. Большинство опрошенных, как молодых людей, так и людей более зрелого возраста (61,7 % от общего числа выборки), не столько пугает приближение смерти, сколько вероятность попасть под обстрел и быть искалеченным, стать инвалидом и быть обузой своим близким. Можно отметить, что они в большей степени боятся боли, увечий, физической беспомощности; женщины особенно переживают, что их несовершеннолетние дети могут остаться сиротами, а родителям никто не сможет помочь в старости.

У жителей Беларуси отношение к смерти также представляется неоднозначным. В ответ на вопрос «Что такое смерть?» 21 % молодых людей указали, что это своеобразный переход в мир иной, где есть другая, неземная жизнь; 16,3 % считают, что смерть — это свобода, уход от реальности. Значительное количество

респондентов этой возрастной группы (41,8 %) все же испытывают страх смерти, в особенности девушки. Они часто думают о смерти и переживают по этому поводу. Больше всего их пугает преждевременный уход из жизни вследствие какой-то непредвиденной ситуации, например, автомобильной аварии или внезапной болезни. Респонденты 36–60 лет считают, что смерть — это процесс, который переживают все, поскольку рано или поздно люди умирают (52,6 %). Треть опрошенных этой возрастной группы (33 %) боятся смерти и не хотят, чтобы это случилось в скором времени. По их мнению, смерть — несправедливая и ужасная вещь.

Анализируя данные, полученные по методике «Диагностика экзистенциальной исполненности» (рис. 2), можно отметить, что, в группе людей, проживающих в зоне проведения СВО, у большинства (55,3 %) наблюдается средний уровень общего показателя экзистенциальной исполненности (ЭИ). Однако значительная часть опрошенных из этого региона (44,7 %) показали низкие результаты по этому показателю.

У респондентов из Беларуси выявлен в основном высокий уровень экзистенциальной исполненности (67,8 %). У них присутствует ясность в отношениях с самим собой, которая выражается в том, что они без страха могут дать себе право быть собой, свободно воспринимать свои установки и ответственно принимать решения, привнося собственную уникальность в мир посредством своих действий и поступков. Треть опрошенных (32,2 %) показала средние результаты по методике, в основном это молодые люди в возрасте 19–25 лет. Низких значений по данной методике в этой группе выявлено не было.

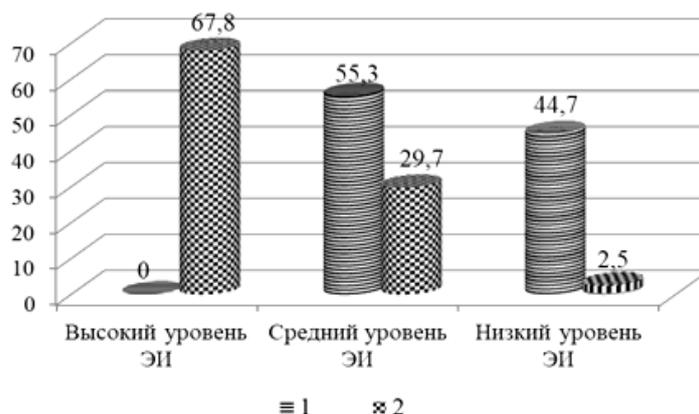


Рис. 2. Выраженность уровня экзистенциальной исполненности у респондентов исследования, в %

Примечание: 1. Жители, проживающие в зоне интенсивных обстрелов (ДФ, г. Донецк).

2. Жители, проживающие вне зоны интенсивных обстрелов (РБ, г. Минск).

Как видно из данных, представленных на рисунке 2, у жителей, проживающих в зоне интенсивных обстрелов, явно преобладает высокий уровень ЭИ, в отличие от жителей республики Беларусь. Полученные результаты подтверждаются наличием статистически значимых различий согласно  $\chi^2$ -критерию Фишера в группах по показателям «высокий уровень ЭИ» ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 12.776$ , при  $p < 0,01$ ) и «низкий уровень ЭИ» ( $\chi^2_{\text{эмп.}} = 7.577$ , при  $p < 0,01$ ).

**Обсуждение и заключение.** С целью выяснения отношения к смерти и его связи с экзистенциальной исполненностью у мирных жителей, проживающих в условиях вооруженного конфликта, нами было проведено эмпирическое исследование.

Изучив отношение к смерти у мирных жителей и проследив его связь с их экзистенциальной исполненностью, мы выяснили, что среди населения г. Донецка (территория интенсивных обстрелов) в большей степени присутствует не столько страх смерти, сколько страх ее последствий. Как мы обнаружили, люди в большей степени тревожатся о том, чтобы не остаться инвалидами, случайно наступив на мину «лепесток» и таким образом лишившись ног. Женщины переживают о детях, которые могут остаться сиротами, если они погибнут. Многие отмечают, что боятся боли в результате внезапного «прилета» снарядов. К самой же смерти люди относятся философски: «не страшно», «столько лет бок о бок с ней живем», «ко всему можно привыкнуть» (из большинства высказываний респондентов данного региона). У жителей Беларуси хоть и присутствует страх смерти, однако он выражен не так ярко. Молодые люди в основном не думают об этом, более взрослые респонденты не хотят умирать «раньше срока».

Показателем выявленный средний уровень общей экзистенциальной исполненности у большей половины респондентов в группе, проживающих в зоне проведения СВО. Данный факт может говорить о том, что респонденты обладают определенной степенью свободы и ответственности при принятии решений и в обращении с данностями мира. Они, как правило, имеют достаточно ресурса, чтобы справиться с условиями и обстоятельствами, в которых находятся. Однако значительная часть опрошенных в этой же группе показала низкие результаты по общему показателю ЭИ, что свидетельствует о том, что людям тяжело понимать каждодневные запросы мира. Человек в таком состоянии как бы теряет доступ к самому себе, ему сложно, а порой и невозможно, делать личностный выбор (отсутствие доступа к персональному измерению). Среди основных причин отсутствия исполненности могут быть травматизация, чувство ненужности, нереализованности в жизни, незначимости процесса жизни в целом, а также потеря смыслов (проживание в течение длительного срока в условиях военных действий, невысокий процент жизненных перспектив, отсутствие элементарных условий для жизни). Что касается высокого уровня экзистенциальной исполненности у большинства респондентов из Беларуси, то ясность в отношениях с самим собой, свободное восприятие своих установок и ответственность в принятии решений позволяют им строить свой уникальный мир посредством собственных действий и поступков.

Согласно нашим результатам, у людей с выраженным страхом смерти или связанных с нею последствий общий уровень экзистенциальной исполненности ниже, чем у тех, кто не боится смерти, философски к ней относится, либо вообще не задумывается об этом. Основываясь на данных многих авторов, можно констатировать, что отношение к смерти имеет прямую взаимосвязь с экзистенциальной исполненностью (Кулагина, Сенкевич, 2013; Рубинштейн, 1997; Жукова, Солдатова, 2018; Дмитриева, 2020).

Исследование экзистенциальной исполненности показало, что люди, проживающие в зоне интенсивных обстрелов на протяжении длительного периода времени, теряют определенный смысл собственного существования. Их беспокоит не столько преждевременного ухода из жизни, сколько тревога о близких, негативных последствиях для них в случае своей смерти или травматизации. Отношение к смерти и уровень экзистенциальной исполненности имеют тесную связь и зависят от многих параметров: индивидуальности человека, условий жизни, безопасности, возможности реализации собственных планов и достижения целей, жизненных перспектив, уверенности в завтрашнем дне, способности доверять себе и окружению. Отношение к смерти может характеризовать общую ценностно-смысловую направленность личности, указывать на ее жизненные перспективы, способность преодолевать возникающие трудности, независимо от сложившихся обстоятельств.

Перспективами дальнейшего исследования данной проблемы могут быть изучение гендерного аспекта, выработка действенных способов коррекции негативных состояний в связи с отсутствием смыслов, разработка эффективных программ по повышению уровня экзистенциальной исполненности личности, жизнестойкости, самооценности, программ по развитию умения видеть перспективу в жизни вопреки обстоятельствам. Полученные данные могут применяться психологами в консультативной и психокоррекционной работе с гражданским населением, проживающим в зоне вооруженного конфликта.

### Список литературы

- Бердяев, Н. А. (1993). *О назначении человека*. Москва: Республика.
- Дмитриева, П. Р. (2020). Смысложизненные ориентации у людей с разным уровнем страха смерти. *Российский психологический журнал*, 17(3), 5–17. <http://dx.doi.org/10.21702/rpj.2020.3.1>
- Елютина, М. Э. (2015). Пожилые люди: отношение к смерти и танатические тревоги. *Социологические исследования*, 10(378), 111–119.
- Жукова, Н. Ю., Солдатова, Е. Л. (2018). Теоретический обзор современных зарубежных исследований отношения к смерти. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология»*, 11(3), 13–23. <http://doi.org/10.14529/psy180302>
- Кулагина, И. Ю., Сенкевич, Л. В. (2013). Отношение к смерти: возрастные, региональные и гендерные различия. *Культурно-историческая психология*, 4, 58–64.
- Лаврикова, И. Н. (2001). Молодежь: отношение к смерти. *Социологические исследования*, 4, 134–136.
- Литвинова, Р. М., Волобуев, В. В., Рядинская, Е. Н. (2022). Анализ факторов, воздействующих на психическое состояние мирных жителей, проживающих на территории вооруженного конфликта. *Вестник Тверского государственного университета. Серия Педагогика и психология*, 4(61), 14–28.

- Лэнгле, А. (2004). Фундаментальные мотивации человеческой экзистенции как действенная структура экзистенциально-аналитической терапии. *Психотерапия*, 4, 41–48.
- Рубинштейн, С. Л. (1997). *Человек и мир*. Москва: Наука.
- Фейфел, Г. (2001). *Смерть — релевантная переменная в психологии. Экзистенциальная психология*. Москва: Эксмо.
- Франкл, В. Э. (1990). *Человек в поисках смысла*. Москва: Прогресс.
- Чистопольская, К. А., Ениколопов, С. Н. (2015). Отношение к смерти после попытки самоубийства: стигматизация и самостигматизация суицидальных пациентов. *Вестник психиатрии и психологии Чувашии*, 11(1), 8–19.
- Шумский, В. Б., Уколова, В. Б., Осин, Е. Н. и др. (2016). Диагностика экзистенциальной исполненности: оригинальная русскоязычная версия теста экзистенциальных мотиваций. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 13(4), 763–788.
- Юревич, А. В. (2018). Психологические аспекты отношения к смерти. *Ярославский педагогический вестник*, 1, 123–132.
- Baumann, N., Lüdecke, C. (2015). When death is not a problem: Regulating implicit negative affect under mortality salience. *Scandinavian Journal of Psychology*, 6(56), 678–684. <http://doi.org/10.1111/sjop.12243>
- Menzies, R. E., Menzies, R. G. (2020). Death anxiety in the time of COVID-19: theoretical explanations and clinical implications. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 13, e19. <http://doi.org/10.1017/S1754470X20000215>
- Missler, M., Stroebe, M., Geurtsen, L. et al. (2012). Exploring death anxiety among elderly people: a literature review and empirical investigations. *OMEGA — Journal of Death and Dying*, 64(4), 357–379. <http://doi.org/10.2190/om.64.4.e>
- Routledge, C., Ostafin, B., Juhl, J. et al. (2010). Adjusting to death: the effects of mortality salience and self-esteem on psychological wellbeing, growth motivation, and maladaptive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(6), 897–916. <http://doi.org/10.1037/a0021431>
- Yaakobi, E. (2015). Desire to work as a death anxiety buffer mechanism. *Experimental psychology*, 62(2), 110–122. <http://doi.org/10.1027/1618-3169/a000278>

## References

- Baumann, N., Lüdecke, C. (2015). When death is not a problem: Regulating implicit negative affect under mortality salience. *Scandinavian Journal of Psychology*, 6(56), 678–684. <http://doi.org/10.1111/sjop.12243>
- Berdyayev, N. A. (1993). *On the appointment of a person*. Moscow: Republic. (In Russ.).
- Chistopol'skaya, K. A., Enikolopov, S. N. (2015). Attitude towards death after a suicide attempt: stigmatization and self-stigmatization of suicidal patients. *Bulletin of Psychiatry and Psychology of Chuvashia*, 11(1), 8–19. (In Russ.).
- Dmitrieva, P. R. (2020). Meaningful orientations in people with different levels of fear of death. *Russian Psychological Journal*, 17(3), 5–17. <http://dx.doi.org/10.21702/rpj.2020.3.1> (In Russ.).
- Elyutina, M. E. (2015). Aged people: attitude to death and tanatical worries. *Sociological Studies*, 10(378), 111–119. (In Russ.).
- Feyfel, G. (2001). *Death is a relevant variable in psychology. Existential psychology*. Moscow: Eksmo. (In Russ.).
- Frankl, V. E. (1990). *Human in search of meaning*. Moscow: Progress. (In Russ.).
- Kulagina, I. Yu., Senkevich, L. V. (2013). Attitudes towards death: age, regional and gender differences. *Cultural-Historical Psychology*, 4, 58–64. (In Russ.).
- Lavrikova, I. N. (2001). Youth: attitude towards death. *Sociological Studies*, 4, 134–136. (In Russ.).
- Lengle, A. (2004). Fundamental motivations of human existence as an effective structure of existential-analytical therapy. *Psychotherapy*, 4, 41–48. (In Russ.).
- Litvinova, R. M., Volobuev, V. V., Ryadinskaya, E. N. (2022). Analysis of factors affecting the mental state of people living in the territory of armed conflict. *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 4(61), 14–28. (In Russ.).
- Menzies, R. E., Menzies, R. G. (2020). Death anxiety in the time of COVID-19: theoretical explanations and clinical implications. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 13, e19. <http://doi.org/10.1017/S1754470X20000215>

Missler, M., Stroebe, M., Geurtsen, L. et al. (2012). Exploring death anxiety among elderly people: a literature review and empirical investigations. *OMEGA — Journal of Death and Dying*, 64(4), 357–379. <http://doi.org/10.2190/om.64.4.e>

Routledge, C., Ostafin, B., Juhl, J. et al. (2010). Adjusting to death: the effects of mortality salience and self-esteem on psychological wellbeing, growth motivation, and maladaptive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(6), 897–916. <http://doi.org/10.1037/a0021431>

Rubinstein, S. L. (1997). *Human and the world*. Moscow: Nauka. (In Russ.).

Shumsky, V. B., Ukolova, V. B., Osin, E. N. et al. (2016). Measuring existential fulfillment: an original Russian version of test of existential motivations. *The Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 13(4), 763–788. (In Russ.).

Yaakobi, E. (2015). Desire to work as a death anxiety buffer mechanism. *Experimental psychology*, 62(2), 110–122. <http://doi.org/10.1027/1618-3169/a000278>

Yurevich, A. V. (2018). Psychological aspects of attitude towards death. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 1, 123–132. (In Russ.).

Zhukova, N. Yu., Soldatova, E. L. (2018). Theoretical review of modern foreign studies of attitudes towards death. *Bulletin of South Ural State University. Series “Psychology”*, 11(3), 13–23. <http://doi.org/10.14529/psy180302> (In Russ.).

*Об авторах:*

**Рядинская Евгения Николаевна**, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии, Донбасская аграрная академия (РФ, 86157, Донецкая Народная Республика, г. Макеевка, ул. Островского, 16), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9148-1148), [muchalola@mail.ru](mailto:muchalola@mail.ru)

**Ковальчишина Наталья Ивановна**, кандидат психологических наук, доцент, Филиал Российского государственного социального университета (Республика Беларусь, 220107, г. Минск, ул. Народная, 21), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9148-1148), [natkov4@mail.ru](mailto:natkov4@mail.ru)

**Волобуев Вахтанг Вячеславович**, кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии, член-корреспондент МАНПО, Донбасская аграрная академия (РФ, 86157, Донецкая Народная Республика, г. Макеевка, ул. Островского, 16), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9148-1148), [goodpsychologist@gmail.com](mailto:goodpsychologist@gmail.com)

**Поступила в редакцию** 17.03.2023.

**Поступила после рецензирования** 11.04.2023.

**Принята к публикации** 12.04.2023.

*Конфликт интересов*

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

*About the Authors:*

**Ryadinskaya Evgenia N.**, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Donbass Agrarian Academy (16, Ostrovsky St., Makeyevka, Donetsk People’s Republic, 86157, RF), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9148-1148), [muchalola@mail.ru](mailto:muchalola@mail.ru)

**Kovalchishina Natalia I.**, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Branch of the Russian State Social University (21, Narodnaya St., Minsk, 220107, Republic of Belarus), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9148-1148), [natkov4@mail.ru](mailto:natkov4@mail.ru)

**Volobuev Vakhtang V.**, Cand. Sci. (Medicine), Associate Professor of the Department of Psychology, Corresponding Member of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education, Donbass Agrarian Academy (16, Ostrovsky St., Makeyevka, Donetsk People’s Republic, 86157, RF), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9148-1148), [goodpsychologist@gmail.com](mailto:goodpsychologist@gmail.com)

**Received** 17.03.2023.

**Revised** 11.04.2023.

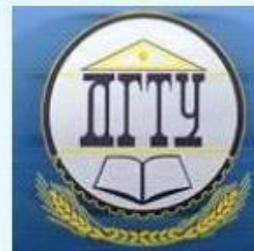
**Accepted** 12.04.2023.

*Conflict of interest statement*

The authors do not have any conflict of interest.

*All authors have read and approved the final manuscript.*

# ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ



УДК 159.9.07

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-15-27>

## Связь эмоционального интеллекта с особенностями переживания счастья у студентов-психологов

О. С. Васильева , В. С. Голова  

Южный федеральный университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону

✉ [viktoriasgolova@gmail.com](mailto:viktoriasgolova@gmail.com)

### Аннотация

**Введение.** Авторы рассматривают эмоционального интеллекта в научном психологическом сознании в качестве «живой основы» для объединения всех психических процессов. Утверждается, что эмоциональный интеллект связан с психическими состояниями и возможностью влияния на них, что задает новые перспективы для изучения самого интимного в человеческой природе явления — счастья.

Цель. Выявление взаимосвязей между показателями эмоционального интеллекта и эмпатией, а также коррелятами переживания счастья у студентов магистратуры.

**Материалы и методы.** Выборку исследования составили 39 студенток-психологов магистратуры. Методический инструментарий составили «Тест эмоционального интеллекта Холла» и «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. Бойко). Для изучения деривативных ценностных характеристик переживания счастья и оценки выраженности «счастья», оптимистичности и уровня здоровья как коррелятов счастья была разработана авторская анкета. Для статистического анализа использованы U-критерий Манна-Уитни, альфа Кронбаха, Хи-квадрат Пирсона, описательные статистики, а также методы корреляционного, факторного и кластерного анализа.

**Результаты исследования.** Для лиц с высоким уровнем эмоционального интеллекта выявлены более высокие показатели оценок «счастья» и оптимистичности. Факторная связанность показателей «счастья» и оптимистичности с показателями эмоционального интеллекта и эмпатии, с «весовой» представленностью всех этих показателей с уровнем не ниже среднего, отмечена у 47 % респондентов выборки. Для лиц с высоким уровнем ЭИ обнаружена детерминированность «счастья» с их обучением, самореализацией по специальности и общением. Выявлены связи уровня переживания «счастья» с его частными предикторами: любовью, семьей, хобби, наличием друзей, материальным благополучием и самореализацией в профессии.

**Обсуждение и заключение.** Высокий уровень эмоционального интеллекта позитивно влияет на переживание «счастья» и оптимистичности. При этом связь ЭИ с показателями «счастья», оптимистичности и уровня здоровья представляется неоднородной и неоднозначной. Следует разделять понимание ЭИ с концентрацией аспекта анализа этого явления преимущественно на явлении всецело «эмпатирующего» отношения к Другому, и отдельно на способности «достаточно хорошо понимать других людей, но не иметь к ним интереса».

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, переживание счастья, эмпатия, оптимистичность, уровень здоровья.

**Для цитирования.** Васильева, О. С., Голова, В. С. (2023). Связь эмоционального интеллекта с особенностями переживания счастья у студентов-психологов. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(2), 15–27. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-15-27>

## The relation of emotional intelligence with the peculiarities of experiencing happiness in psychology students

O. S. Vasil'eva , V. S. Golova  

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

 [viktoriasgolova@gmail.com](mailto:viktoriasgolova@gmail.com)

### Abstract

**Introduction.** The authors consider emotional intelligence in scientific psychological consciousness as a “living basis” for the combination of all mental processes. Emotional intelligence is claimed to be associated with mental states and the possibility of influencing them, which sets new perspectives for the investigation of the most intimate phenomenon in human nature, happiness.

**Purpose.** Identification of interrelations between indicators of emotional intelligence and empathy and correlates of happiness experience in graduate students.

**Materials and Methods.** The study sample consisted of 39 female psychology students in the master’s degree programme. The methodological instruments were made up of the Hall Emotional Intelligence Test and Diagnostics of the Empathic Abilities Level (V. Boyko). The authors made a questionnaire that aims to study the derivative value characteristics of experiencing happiness and assess the severity of enjoyment, optimism, and health level as its correlates. Statistical analysis was performed using the Mann-Whitney U-test, Cronbach’s alpha test, Pearson’s Chi-square test, descriptive statistics, and methods of correlation, factor and cluster analysis.

**Results.** For people with a high level of emotional intelligence, higher indicators of enjoyment and optimism were revealed. A factorial correlation of the indicators of enjoyment and optimism with the indicators of emotional intelligence and empathy was observed, with a ‘weight’ representation of all these indicators at least equal to the average, in 47 % of the respondents in the sample. For people with a high level of EI, the determinacy of enjoyment with their studying, self-realization in their major and communication was found. There are links between the level of experiencing enjoyment and its peculiar predictors: love, family, hobbies, having friends, material well-being, and self-realization in the profession.

**Discussion and Conclusion.** A high level of emotional intelligence has a positive effect on the experience of enjoyment and optimism. At the same time, the relationship of EI with indicators of enjoyment, optimism, and the level of health seems to be heterogeneous and ambiguous. It is necessary to separate the understanding of EI with the concentration of the aspect of the analysis of this phenomenon mainly on the phenomenon of an entirely empathic attitude towards Other, and separately on the ability to “understand other people well enough, but not have an interest in them”.

**Keywords:** emotional intelligence, experiencing happiness, empathy, optimism, health level.

**For citation.** Vasil'eva, O. S., Golova, V. S. (2023). The relation of emotional intelligence with the peculiarities of experiencing happiness in psychology students. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(2), 15–27. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-15-27>

**Введение.** При относительно длительной «подготовительной» истории научного осознания всей глубины явления эмоционального интеллекта («социальный интеллект» у Р. Торндайка, «социальная компетентность» у Э. Долла, «межличностный» и «внутриличностный» интеллект у Х. Гарднера) его фактическая «история» начинается с диссертационного исследования В. Л. Пейна (1986 г.), которое достаточно риторически, но уже очерчивающего проблему, обретшую свои «узаконенные реалии» в работах Дж. Мейера и П. Сэловой (начиная с первых опубликованных в 1990 г. ими работ) (Верхотурова, 2021). И главное в понимании эмоционального интеллекта — это понимание его основоположения (замеченного уже Р. Лазарусом, но также и целым рядом других исследователей (Матренин, Харитоновна, 2019)), своего рода, детерминирующей роли эмоций и чувств для мыслительной деятельности. Главная обобщенная «ось» таких идей состоит в том, что наши переживания и прежде всего они, и далее их анализ, объединяют нас со своим внутренним миром и миром других людей. Именно наши переживания также «организуют» ту леонтьевскую «чувственную ткань сознания», позволяющую

нам «врастать» в мир, и именно они является качественной характеристикой связи и с ним, и с собой, и с другими людьми (как, впрочем, и со всеми истекающими явлениями: культурой, историей и нравственностью). Иначе говоря, именно способность глубины чувственно-дифференцированного переживаний мира и отражает ту степень нашей «живости», естественности и аутентичности, которая и является самым «строгим» показателем нашего психического и психологического здоровья.

Являясь охватывающим всю личность, «сквозным» явлением, «обеспечивающим» человеку «желание жить», психологическая проблематика счастья имеет неугасающий интерес для исследователей достаточно различных направлений человекознания, и, тем более — для психологов. В то же время тема продолжает быть открытой как для отечественных, так и для зарубежных авторов несмотря на множественные попытки «моделирования» явления счастья и как процесса, и как состояния, и — в связи с различными его предполагаемыми предикторами (Баймуханова, 2018, Ryff, Singer, 2000).

Цель исследования заключается в выявлении взаимосвязей между показателями эмоционального интеллекта и эмпатией, а также коррелятами переживания счастья у студентов магистратуры.

#### *Гипотезы исследования*

К рассмотрению предлагаются следующие положения:

1) могут быть выявлены связи, хотя в целом и не однозначные, между уровнем эмоционального интеллекта и рядом показателей, определяющих отдельные характеристики переживания счастья у студенток-психологов, а также показателями их эмпатийности;

2) из числа предложенных деривативных ценностных характеристик переживания счастья (любовь, семья, друзья, хобби, общение, здоровье, обучение и работа по специальности, материальное благополучие) могут быть выделены наиболее существенные с точки зрения их влияния на переживание субъективного уровня счастья («счастливости») студентками-психологами.

**Материалы и методы.** В добровольном исследовании приняли участие 39 студенток-психологов магистратуры Южного федерального университета, в возрасте от 22 до 37 лет ( $M = 27,23$   $SD = 3,27$ ). Присутствие в выборки только лиц женского пола можно считать ограничением настоящего исследования.

Нами были использованы методики:

- тест эмоционального интеллекта Холла;
- диагностика уровня эмпатических способностей (В. Бойко).

Кроме того, мы составили авторскую анкету. Любые дифференциации испытуемых, не относящиеся к предмету исследования (эмоциональный интеллект (ЭИ)), эмпатия и показатели коррелят счастья (авторская анкета) при анализе результатов не учитывались. Среди множества дефиниций переживания счастья большинство из них может быть соотнесено либо с его «пиковыми» характеристиками, либо с «размытыми», во многом обуславливающими переживание удовлетворенности собой и жизнью. Возможными к выделению в качестве последних, безусловно, могут называться дериваты, соотносимые с базовыми и индивидуальными ценностями человека (Дивисенко, 2013; Короткая, 2019; Пилишвили и др., 2021; Сатуева, Хажуев, 2020; Трифонова, Климанова, Кабирова, 2021) (от понимания ценности как того, что имеет для человека конкретную цену — как фактическую так и трансцендентную, но чаще — в их взаимосвязи). В этой связи и была составлена авторская анкета, естественно, что в полном объеме не вмещающая в себя вероятностную множественность индивидуальных ценностей, для субъектности каждого человека соотносимых с его пониманием счастья, но позволяющая нам провести достаточный анализ связи возможных дериватов счастья с интересующей нас переменной — эмоциональным интеллектом.

В свою очередь эмоциональный интеллект в самой «осевой» по своей содержательности трактовки «призван», уже по Э. Торндайку (выделял социальный интеллект) понимать других людей и мудро действовать по отношению к окружающим (Андреева, 2006), по Э. Доллу — быть социально компетентным (Холодная, 2002). Однако согласно В. Л. Пейну, эмоциональный интеллект имеет гораздо более глубокую природу, и в его понимании чувства являются фактами; значения являются прочувствованными значениями; истины — эмоциональные истины; а во взаимосвязи есть межличностные взаимосвязи (Андреева, 2008). Проблемы, которые решает че-

ловек, это проблемы эмоциональные, и при их решении человек испытывает чувства (Андреева, 2008), что уже вскрывает совершенно иное понимание связи психических процессов, в центре которых оказывается именно наше «прочувствование». Именно оно организует истинность, уникальность и аутентичность отношений человека и с миром, и с собой.

В этой связи, эмоциональный интеллект выступает показателем психического и психологического здоровья, и рассогласования с ним очевидны при любой психической и личностной патологии. Так, больные шизофренией не способны понимать и интерпретировать эмоции других людей (Блейхер, Крук, Боков, 1996; Критская, Мелешко, Поляков, 1991), а лица с психопатическими и глубокими нарциссическими нарушениями лишены эмпатии (Johnson, 1985; Johnson, 1987; Kernberg, 1975; Kohut, 1972; McWilliams, 1984).

В русле понимания отдельных дериват счастья как переживания его «размытого» состояния были выделены отдельные показатели (любовь, семья, друзья, хобби, общение, здоровье, обучение и работа по специальности, материальное благополучие), фактически являющиеся общечеловеческими ценностями. Респондентам предлагалось проранжировать эти ценности в аспекте их «участия» в «лично-для-себя» субъективно переживаемой «жизненной ткани» счастья. Эти показатели были заданы ранговой шкалой, что ограничивает возможности статистического анализа. Помимо этого, было предложено оценить в баллах (1–10) отдельно собственный уровень переживания «счастливости» и «несчастливости», а также — «оптимистичности» и «пессимистичности», баланс которых и отразил «уровень счастья» и «уровень оптимистичности», соответственно. Также предлагалось по 10 балльной шкале оценить общий интегральный уровень своего здоровья.

Достоверность полученных данных обеспечивается результатами математической статистики с применением U-критерия Манна-Уитни, корреляционного анализа по критерию Пирсона, критерия сферичности Бартлетта, альфа Кронбаха и хи-квадрат Пирсона. Также была выполнена процедура кластеризации.

**Результаты исследования.** В качестве независимой переменной исследования выступил уровень выраженности интегрального показателя эмоционального интеллекта.

В общем количестве обследованных молодых женщин (39 человек) выявлено: лиц с высоким уровнем ЭИ 6 человек (15,4 % выборки), со средним уровнем ЭИ 25 человек (64,1 %) и с пониженным уровнем ЭИ 8 человек (20,5 %).

В результате проведенного корреляционного анализа по критерию Пирсона оказалось, что показатели методик Н. Холла (ЭИ) и В. Бойко (эмпатия) связаны между собой с прямыми, чаще тесными и средними связями, однако, не представляется целесообразным описывать эти связи, (поскольку они будут понятны при факторизации данных), и достаточно лишь указать, что итоговые показатели методик тесно ( $r = 0,859$ , при  $p = 0,000$ ) связаны друг с другом.

Интересны различия в производимых респондентками оценках своей «счастливости», оптимистичности и уровня здоровья в связи с выявляемым у них уровнем эмоционального интеллекта. Поскольку выборки существенно неравнозначны по численности, для анализа различий использован U-критерий Манна-Уитни с попарным сравнением выборок и анализом выраженности признаков с использованием внутригрупповых средних (таблица 1).

В сравниваемых выборках лиц с высоким и средним уровнями эмоционального интеллекта выявлены тенденции различий для всех анализируемых показателей (оценки «счастливости», оптимистичности и уровня здоровья), а в сравниваемых выборках лиц с высоким и пониженным ЭИ — явные существенные различия в показателях «счастливости» и оптимистичности при отсутствии различий для оценки уровня здоровья. Различий в сравниваемых выборках лиц со средним и пониженным уровнем ЭИ нет. При этом самая высокая выраженность показателей «счастливости» и оптимистичности отмечена у лиц с высоким уровнем ЭИ, а их самая низкая выраженность — у лиц с пониженным уровнем ЭИ. Характерным также является оценка статистических «выбросов» в выборках: реальные показатели («счастливость» и оптимистичность) гомогенны для выборки лиц с высоким ЭИ и существенно отличаются внутри каждой из выборок лиц со средним и пониженным ЭИ от рассчитанных для каждой из этих выборок внутригрупповых средних. Это косвенно может указывать на то, что в последних 2-х выборках у целого ряда респондентов может существовать определенная связанность, по крайней мере «счастливости» и оптимистичности, с ЭИ.

Таблица 1

Различия в показателях оценок «счастья», оптимистичности и уровня здоровья у респондентов с различными уровнями эмоционального интеллекта. Внутригрупповые средние значения

Сравниваемые выборки / выборка	Статистика	Показатели		
		«счастье»	оптимистичность	Уровень здоровья
лица с высоким – лица со средним ЭИ	<i>U</i>	37,000	39,500	44,000
	<i>p</i>	0,060	0,075	0,130
лица с высоким – лица с пониженным ЭИ	<i>U</i>	4,500	8,500	14,500
	<i>p</i>	0,008	0,043	0,228
лица со средним – лица с пониженным ЭИ	<i>U</i>	67,000	67,500	93,000
	<i>p</i>	0,176	0,176	0,789
лица с высоким ЭИ	<i>M</i>	7,2	7,8	8,5
	$\sigma$	1,3	1,7	1,0
лица со средним ЭИ	<i>M</i>	5,2	6,2	7,4
	$\sigma$	2,4	1,9	1,6
лица с пониженным ЭИ	<i>M</i>	3,8	4,4	7,3
	$\sigma$	2,4	3,2	1,6

Факторизация данных показателей «счастья», оптимистичности и уровня здоровья при включении в факторную матрицу всех показателей эмоционального интеллекта и эмпатии позволила составить факторную матрицу. Факторная матрица по КМО Бартлетта не является положительно определенной, что в данном случае обусловлено лишь технически: в столбцах матрицы оказались представленными ряды с близкими значениями, что не удивительно для использованных методик, и прежде всего тем, что возможные замеры показателей слишком ограничены для обеих методик (теоретически в 6 баллов для эмпатии и 18 баллов для эмоционального интеллекта с шагом в 1 балл для обеих методик: совпадения данных по шкалам у отдельных респондентов, особенно по тесту на эмпатию, — высоко вероятны). Кеттеловская каменная осыпь по графику собственных значений (в работе не представлен) начинается со 2-го фактора, и вклад 1-го фактора (факторизация без Варимакс-вращения) в обобщенную дисперсию выборки составил 46,83 %, 2-го — 12,32 %. В таблице 2 отражены факторные веса с их знаками для всех допущенных для факторизации показателей, включенные в методики Холла и Бойко, а также названные по авторской анкете.

Характерно, что в 1-й фактор вошли все показатели эмоционального интеллекта с сильными весовыми нагрузками, в то время как показатели эмпатии по Бойко — преимущественно со средними, и даже с умеренной («рациональный канал в эмпатии» и «проникающая способность в эмпатии»), за исключением «эмоционального канала в эмпатии» и результирующего показателя эмпатии, вошедшими в фактор с сильными весами. В этой связи была проверена внутренняя согласованность шкал методик по  $\alpha$ -Кронбаха на обследованной выборке, составившая для теста Холла 0,893 (хорошая) и для теста Бойко 0,533 (плохая).

Стоит заметить, что из числа показателей самооценки «счастья», «оптимистичности» и «уровня здоровья» корреляционно (по *r*-Пирсона) связаны, и лишь средне, между собой лишь «счастье» и «уровень здоровья» ( $r = 0,506$ , при  $p = 0,001$ ). Связи «счастья» и «оптимистичности» ( $r = 0,188$ , при  $p = 0,252$ ), а также «оптимистичности» и «уровня здоровья» ( $r = 0,215$ , при  $p = 0,189$ ) статистически незначимыми.

Во 2-м факторе в качестве факторопределяющих могут быть названы показатели с сильными весами — «уровень здоровья» и «рациональный канал эмпатии» теста на эмпатию, но здесь же с обратной средней весовой нагрузкой присутствует «интуитивный канал эмпатии» теста на эмпатию, обратной умеренной «эмоциональный канал эмпатии» этого же теста, и с прямой умеренной оценка «счастья». Остальная часть выборки (с обобщенным вкладом в ее дисперсию выборки — порядка 44 % (43,82 %)) может быть описана как имеющая случайные или диффузно-временные связи учитываемых переменных.

Таблица 2

Показатели факторизации эмоционального интеллекта, эмпатии и оценок «счастья», оптимистичности и уровня здоровья у студенток-психологов		
Шкалы методик и отдельные показатели анкеты (ЭИ — эмоциональный интеллект; ТЭ — тест на эмпатию)	Фактор 1	Фактор 2
	Вклад фактора в обобщенную дисперсию выборки	
	46,83 %	12,32 %
	Весовые нагрузки показателей в факторе	
эмоциональная осведомленность ЭИ	0,859	0,012
управление своими эмоциями ЭИ	0,741	0,016
самотивация ЭИ	0,752	0,043
эмпатия ЭИ	0,872	-0,098
распознавание эмоций других людей ЭИ	0,878	-0,098
интегративный показатель ЭИ	0,975	0,001
рациональный канал эмпатии ТЭ	0,367	0,746
эмоциональный канал эмпатии ТЭ	0,743	-0,378
интуитивный канал эмпатии ТЭ	0,394	-0,600
установки, способствующие или препятствующие эмпатии ТЭ	0,542	0,060
проникающая способность в эмпатии ТЭ	0,450	-0,075
идентификация в эмпатии ТЭ	0,619	-0,049
результатирующий показатель по эмпатии ТЭ	0,934	-0,199
«счастье» (анкета)	0,471	0,453
оптимистичность (анкета)	0,544	0,105
уровень здоровья (анкета)	0,216	0,793

Помимо факторизации данных была использована процедура кластеризации с включением в матрицу итоговых показателей ЭИ (тест Холла) и эмпатии (тест Бойко), и показателей анкетирования: «счастье», «оптимистичность», «уровень здоровья» (таблица 3).

Видно, что на 1-м этапе, причем с существенным расстоянием, объединяются между собой «оптимистичность» и «уровень здоровья», на 2-м этапе, также с существенным расстоянием — «счастье» и «оптимистичность», на 3-м и уже с большой дистанцией — «эмпатия» и «счастье», и на 4-м с очень большим расстоянием между собой — «ЭИ» и «эмпатия». При этом ЭИ не участвует в кластеризации ни с одним показателем анкетирования.

Таблица 3

Результаты кластеризации итоговых показателей эмоционального интеллекта, эмпатии, оценок «счастья», оптимистичности и уровня здоровья						
Этап	Объединенный кластер		Коэффициенты	Этап первого появления кластера		Следующий этап
	Кластер 1	Кластер 2		Кластер 1	Кластер 2	
1	4	5	337,000	0	0	2
2	3	4	387,500	0	1	3
3	2	3	11042,000	0	2	4
4	1	2	71872,500	0	3	0

Примечание: 1 и 2 — интегральные показатели ЭИ и эмпатии соответственно, 3 — «счастье», 4 — «оптимистичность», 5 — «уровень здоровья».

Далее была проведена оценка статистической связанности предложенных деривативных ценностных характеристик переживания счастья (любовь, семья, друзья, хобби, общение, здоровье, обучение и работа по специальности, материальное благополучие) с уровнем эмоционального интеллекта и с уровнем переживания «счастья» у респонденток (таблица 4). Показатели уровневых характеристик ЭИ и «счастья», а также деривативных переживаний счастья представлены в ранговой шкале. Для определения случайности/неслучайности статистической связанности событий использовался Хи-квадрат Пирсона, в оценке которого более важно соблюдение условия принадлежности уровня статистической значимости диапазону  $p \leq 0,05$  (в крайнем случае  $p \leq 0,10$  для уровня тенденций) (Наследов, 2004). При соблюдении этих условий производился необходимый частотный (процентный) анализ.

Уровень статистической значимости для $\chi^2$ -Пирсона связи уровня эмоционального интеллекта с выборами описательных характеристик счастья							
любовь	семья	друзья	хобби	общение	здоровье	профессия	достаток
0,005	0,008	0,075	0,028	0,720	0,275	0,000	0,009

Связанность с ЭИ (хотя бы на уровне тенденций) показывают ассоциированные с переживанием счастья универсальные ценности: «любовь», «семья», «друзья», «профессия», «достаток». Критерием особой значимости ценности для лиц с различным уровнем интеллекта был принят процент лиц каждой подвыборки (с разным уровнем ЭИ), отражающий первые три выбора (ранги 1–3) данной ценности. Таким образом оценивался накопленный процент первых 3-х выборов данной ценности в подвыборке лиц с различным уровнем ЭИ.

Существенная представленность накопленных процентов (по мере убывания выраженности):

- для подвыборки лиц с высоким ЭИ отмечается для ценностей «профессиональное обучение и работа по профессии» (100,0 %) и «общение» (33,3 %);
- для лиц со средним уровнем ЭИ — для ценностей «семья» (96,0 %), «любовь» (80,0 %), «друзья» (48,0 %) и «общение» (32,0 %);
- для лиц с пониженным уровнем ЭИ — для ценностей «любовь» (75,0 %), «семья» (62,5 %), «хобби» (37,8 %) и «материальное благополучие» (37,5 %).

Была осуществлена попытка определения статистической связанности событий «уровень счастья» с перечисленными универсальными ценностями с первоначальным выделением рангов «счастья»: «очень высокая», «высокая», «средняя» и «низкая». Статистически (по  $\chi^2$ ) была подтверждена только связь на уровне тенденций с «любовь» ( $p = 0,117$ ), но и ее анализировать сложно в связи с сильным процентным разбросом выборов этого деривата счастья у лиц с выделенной дифференциацией по уровню «счастья». В этой связи было резко сокращено число градаций в оценках «счастья» и за основу была принята эмпирическая медиана, представившая в выборке 5 баллов. Медиана была смещена в сторону пониженных значений и в итоге вся выборка была поделена на лиц с пониженным (22 человека или 56,4 % общей выборки) и достаточным («хорошим») (17 человек или 43,6 %) уровнями «счастья». В итоге были получены значения уровня статистической значимости для  $\chi^2$  связей анализируемых ценностных предикатов счастья со вновь принятыми его уровнями (таблица 5).

Уровень статистической значимости для $\chi^2$ -Пирсона связи уровня «счастья» с выборами описательных характеристик счастья							
любовь	семья	друзья	хобби	общение	здоровье	профессия	достаток
0,068	0,181	0,136	0,296	0,582	0,068	0,090	0,302

Все обнаруженные связи уровней «счастья» с описательными характеристиками счастья «любовь», «друзья», «здоровье» и «профессия» находятся лишь на уровне тенденций. Весьма условно, учитывая, что  $p$  для  $\chi^2$  двухсторонний, сюда также можно добавить позицию выборов «семья». Однако анализ накопленных процентов ценностных предикатов «счастья» в отдельных случаях несколько обескураживает: первые три ранга выборов существенно выше для лиц с пониженным уровнем «счастья» (через черту «/» против выборов первых

3-х рангов для лиц с «достаточным» ее уровнем) для «любви» (81,8 % / 58,8 %) и «друзей» (50,0 % / 23,5 %), но сопоставимы для «семьи» (81,8 % / 82,4 %) при значительном превалировании выборов у лиц с «достаточным» уровнем «счастья» для позиций «здоровье» (40,9 % / 76,5 %) и «профессия» (13,6 % / 35,3 %) (порядок процентной представленности сохранен во всех случаях «лица с пониженным уровнем «счастья» / «лица с достаточным уровнем «счастья»»).

**Обсуждение и заключение.** Целью настоящего исследования выступало рассмотрение взаимоотношения двух явлений — эмоционального интеллекта и психологических характеристик, традиционно связываемых с представлениями о счастье.

В результате проведенного анализа, можно сказать, что влияние эмоционального интеллекта на переживание счастья неоднозначно, поскольку показатель ЭИ не участвовал в кластеризации ни с одним показателем анкетирования. Однако это сглаживается «присутствием» ЭИ в «различиях» этих показателей по U-критерию и при факторизации данных. Собственно такая одновременная и «неоднозначность», и «включенность» эмоционального интеллекта в феноменологию счастья подтверждает 1-ю гипотезу исследования. Специфика отдельных связей деривативных ценностных характеристик переживания счастья и с уровнем ЭИ, и уровнем «счастья» полностью верифицирует 2-ю исследовательскую гипотезу.

Универсальные ценности «общение» и «здоровье» оказались статистически не связаны с уровнем эмоционального интеллекта. На наш взгляд, это объясняется тем, что данные ценности могут быть поняты как «сквозные» — значимые для всех респонденток вне связи с ЭИ.

Итак, обследованная выборка на 15,4 % представлена лицами с высоким эмоциональным интеллектом, на 64,1 % — со средним и на 20,5 % — с пониженным. Показатели эмоционального интеллекта по тесту Холла имеют множественные прямые, в основном тесные и средние корреляционные связи с показателями эмпатии по тесту Бойко. Однако проверка тестов на внутреннюю согласованность их шкал по Альфа-Кронбаха неравнозначна: для теста Холла — хорошая, для теста Бойко — плохая. Лица с высоким уровнем ЭИ имеют подтвержденные по U-критерию Манна-Уитни различия как минимум на уровне тенденций с «обладателями» среднего и пониженного уровней ЭИ по показателям «счастья» и «оптимистичности», но не подтверждены различия по «уровню здоровья» (формально — тенденция различий с лицами со средним уровнем ЭИ), и эти имеющие различия показатели у лиц с высоким уровнем ЭИ наиболее высоки. Это означает, что именно «переход» с высокого уровня интеллекта на более пониженную его «выраженность» является своеобразным «рубиконом» для снижения показателей «счастья» и «оптимистичности».

Факторные связи показателей ЭИ, эмпатии и показателей «счастья», «оптимистичности» и «уровня здоровья» не однозначны и неоднородны. В наиболее «весомый» по своему вкладу в обобщенную дисперсию выборки фактор, описывающий почти 47 % выборки, включены с сильными и средними прямыми весами все показатели ЭИ и эмпатии (кроме «рационального канала в эмпатии» и «проникающей способности в эмпатии» — они включены с умеренными весами), а также — с почти средней весовой нагрузкой показатель «счастья», средней — «оптимистичности» и со слабой — «уровень здоровья» (последние показатели, разумеется, также положительно присутствуют в факторе). Хотя «счастье» лишь, фактически, средне присутствует в факторе, но такое описание психологических характеристик присуще почти 47 % выборки, что отлично от 15,4 % лиц с высоким уровнем ЭИ. Уже это означает, что есть определенные прямые и существенные связи ЭИ и эмпатии со «счастьем» и «оптимистичностью» у лиц со средним уровнем ЭИ, и, возможно, — и с низким уровнем ЭИ.

Второй фактор (со вкладом в обобщенную дисперсию выборки около 12 %) включает связи с прямыми сильными весами «уровня здоровья» и «рационального канала эмпатии» (РКЭ), а также — «счастья» с умеренной прямой нагрузкой, но — со средней обратной нагрузкой — «эмоционального канала эмпатии». Представленность остальных показателей в факторе слабая. Последнее может быть понято и проинтерпретировано весьма непривычно, в первую очередь, в отношении традиционного характера понимания нашего «психологического» здоровья, а именно: наше сознание вкупе с нашей телесностью обладает определенным энергетическим потенциалом и ресурсность каждого человека ограничена — мы так или иначе устаем не только от физической, но и от интеллектуальной и эмоциональной деятельности.

Эмоциональные «вклады» в другого человека, безусловно, требуют задействования определенной «ресурсности», хотя зачастую мы и получаем определенной «возмещение» таких «вкладов» в виде обратной связи. Однако «мера» подобных «вкладов» — это всегда выбор конкретного человека, как и выбор, состоящий в том, чтобы «вкладываться в других, или же в себя». «Вклады в себя» традиционно связываются с эгоизмом личности — явлением «нормальным» и ориентированным на самосохранение, в том числе и на сохранение своего здоровья, по крайней мере до тех пор, пока эта «нормальность» не переходит в исключенную само-эгоистичность, при которой способствующий саморазвитию Другой становится препятствующим «обслуживанию своего бытия» Чужим.

Рациональный канал эмпатии — это, фактически, «просчет» другого человека, что не мешает, а даже облегчает его использование. Именно в этой связи показатель РКЭ представлен прямым сильным весом в факторе вместе с показателем уровня здоровья и здесь же — с умеренной «переживаемостью» «счастья». Эмоциональный и интуитивный каналы эмпатии здесь «вредят» собственному благополучию в силу «отвлекающей» от эгоистического «самообслуживания» жизни затрачиваемой и в этой связи «бесполезной» энергичности. В факторе такой «отражающий» показатель (ЭКЭ) представлен обратной весовой нагрузкой, а другие показатели ЭИ и эмпатии вообще не участвуют или представлены слабо.

Таким образом, этот фактор описывает эгоистически ориентированную личность (которых в обследованной выборке оказалось порядка 12 %), всецело ориентированную на поддержание своего здоровья, относительно удовлетворенную своей жизнью, («умеренно счастливую», т. е. самодостаточную), вполне «считывающую» других людей, но не склонную к эмпатии. По своей сути, это характеристики так называемого обыденного сознания (Найдыш, 2011; Чельшев, 2017; Штуден, 2015), что ставит перспективным вопрос изучения представлений о счастье в ключе их связи с характеристиками эгоизма/индивидуализма личности (Левит, Радчикова, Сапего, 2013; Омельчанко, 2016;).

Интересно, что, по данным кластеризации, ЭИ в своей интегративной выраженности не объединяется ни со «счастьем», ни с «оптимистичностью», ни с «уровнем здоровья» как показателями авторской анкеты. Однако «ближе» всего оказываются «оптимистичность» и «уровень здоровья», и лишь потом — «счастье» и «оптимистичность». Причем корреляционно связаны между собой, да и то лишь на среднем уровне, «счастье» и «уровень здоровья».

Все вышесказанное говорит о том, что «участие» эмоционального интеллекта в переживаниях «счастья» как «размытого» состояния, а также оптимистичности и состояния своего здоровья неоднородна и неоднозначна: со всей очевидностью существует целый ряд других переменных, связанных и с эмоциональным интеллектом, и с переживанием перечисленных явлений, взаимовлияние которых также может быть обусловлено и спецификой их сочетания, и жизненными условиями человека.

Статистически подтверждено, что для лиц с высоким ЭИ наиболее важными деривативными характеристиками переживания счастья выступает профессиональная самореализация и общение, для лиц со средним и пониженным ЭИ — любовь и семья. Лица со средним ЭИ также более «склоняются» в своих выборах к ценностям «друзья» и «общение», а лица с пониженным ЭИ — к «хобби» и «деньги». Также статистически подтверждена связанность «счастья» с ценностями «любовь» и «друзья», с превалированием этих ценностей у лиц с пониженным уровнем «счастья», и превалированием ценности «здоровье» у лиц с повышенным ее уровнем (чуть ниже уровень «баланса» — для ценности «профессия»). Ценность «семья» является одинаково высоко значимой для обеих страт, выделенных по уровню «счастья».

В результате проведенного исследования, мы можем сделать следующие выводы:

- 1) однозначно можно говорить о позитивном влиянии высокого уровня эмоционального интеллекта на переживания «счастья» и оптимистичности;
- 2) связь ЭИ с показателями «счастья», «оптимистичности» и уровня здоровья неоднородна и неоднозначна, и вполне очевидно, что и лица со средними и пониженными показателями ЭИ могут показывать достаточно высокие значения во всех этих переменных;
- 3) следует разделять понимание эмоционального интеллекта с концентрацией аспекта анализа этого явления преимущественно на а) явлении всецело «эмпатирующего» отношения к Другому, и отдельно б) на способности

«достаточно хорошо понимать других людей» (именно с акцентом словосочетания «эмоциональный интеллект», на слове «интеллект» как приспособительной функции), но не иметь к ним интереса или реализовать собственный интерес в иных. Последнее рассматривается в противовес сартровскому «движению к Другому» с направленностью на познание и отражение себя (с вехами «бытие для Другого» — «бытие через Другого в мир», «бытие в мире» — «бытие для себя» как истинно свободное бытие в мире (Рожкова, 2008), что отражает позицию «а». К позиции «б» ближе «бытие вне Другого», т. е. самодостаточное, но вместе с этим и зависимое — с поиском «выгодных» связей) и «бытие с использованием Другого». Очевидно, что не мала и группа лиц, для которых социальные отношения — это лишь форма сосуществования, где проявления эмоционального интеллекта, как и ряд целых других глубинно психологических явлений, являются неактуальными и невостребованными в их психическом статусе.

### Список литературы

- Андреева, И. Н. (2008). О становлении понятия «эмоциональный интеллект». *Вопросы психологии*, 5, 83–96.
- Андреева, И. Н. (2006). Эмоциональный интеллект: исследования феномена. *Вопросы психологии*, 3, 78–87.
- Баймуханова, Б. К. (2018). Понятие «счастье» и его психологические особенности. *Вестник науки и образования*, 17–1(53), 111–113.
- Блейхер, В. М., Крук, И. В., Боков, С. Н. (1996). *Практическая психология*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Верхотурова, Н. Ю. (2021). К проблеме изучения эмоционального интеллекта как феномена современной психологии. В Е. Л. Сорокина, Н. А. Одинокова (ред.): *Наука и социум. Коррекционно-развивающая среда и инклюзивная практика помощи детям с ОВЗ. Материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием и VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием* (С. 112–120). Новосибирск: Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы.
- Дивисенко, К. С. (2013). Ценности и установки в структуре жизненного мира. *Петербургская социология сегодня*, 1, 159–174.
- Короткая, С. С. (2019). Особенности Я-концепции и ценностно-смысловой сферы студентов-психологов с различным уровнем адаптационного потенциала личности. В: *Актуальные вопросы психологии развития и формирования личности: методология, теория и практика. Сборник материалов второй всероссийской научно-практической конференции* (С. 107–111). Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина.
- Критская, В. П., Мелешко, Т. К., Поляков, Ю. Ф. (1991). *Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание*. Москва: МГУ.
- Левит, Л. З., Радчикова, Н. П., Сапего, Е. И. (2013). Эмоциональное выгорание и эгоизм: особенности взаимодействия. *Вестник Челябинского государственного университета*, 34(325), 45–51.
- Матренин, Д. И., Харитонов, И. В. (2019). Эмоциональный интеллект как ресурс социально-психологической адаптации. *Universum: Психология и образование*, 1(55), 13–15.
- Найдыш, О. В. (2011). «Жизненный мир» и обыденное сознание. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: философия*, 1, 55–61.
- Наследов, А. Д. (2006). *Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие*. Санкт-Петербург: Речь.
- Омельчанко, Е. В. (2016). Проблема «здорового эгоизма» в работах З. К. Столицы. В: *Актуальные проблемы гуманитарных и правовых знаний в контексте инновационных практик. Сборник статей* (С. 135–138). Москва: Перо.
- Пилишвили, Т. С., Савушкина, А. И., Данилова, А. Н. и др. (2021). Психологическое благополучие и ценностно-смысловая сфера личности студентов-психологов. *Образование и наука*, 23(4), 126–156.
- Рожкова, А. А. (2008). «Необходимая любовь» Симоны де Бовуар: «Lettres a Sartre 1930–1939; 1940–1963». *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика*, 9(1–2), 44–51.

Сатуева, И. С., Хажуев, И.-С. А. (2020). Соотношение понятий базисные убеждения и ценностные ориентации. В: *Актуальные вопросы современной науки и образования. Сборник статей VI Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Том 2* (С. 175–177). Пенза: Наука и Просвещение.

Трифонова, Т. А., Климанова, Н. Г., Кабирова, А. А. (2021). Специфика ценностно-смысловой сферы личности студентов вуза в контексте профессиональной идентичности. В: *Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии* (С. 518–537). Москва: Институт психологии РАН.

Холодная, М. А. (2002). *Психология интеллекта. Парадоксы исследования* (монография). 2 изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Питер.

Чельшев, П. В. (2017). Диалектика обыденного и специализированного сознания. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*, 5(79), 198–201.

Штуден, Л. Л. (2015). Парадоксы обыденного сознания. *Идеи и идеалы*, 2–1(23), 13–21.

Johnson, S. M. (1985). *Characterological transformation: the hard work miracle*. New York: W. W. Norton.

Johnson, S. M. (1987). *Humanizing the Narcissistic Style*. New York: W. W. Norton.

Kernberg, O. F. (1975). *Borderline Conditions and Pathological Narcissism*. New York: J. Aronson.

Kohut, H. (1972). Thoughts on Narcissism and Narcissistic Rage. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 27, 360–400.

McWilliams, N. (1984). The psychology of the altruist. *Psychoanalytic Psychology*, 1(3), 193–213.

<http://doi.org/10.1037/0736-9735.1.3.193>

Ryff, C. D., Singer, B. (2000). Interpersonal Flourishing: A Positive Health Agenda for the New Millennium. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 6–14. [https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0401\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0401_4)

## References

Andreyeva, I. N. (2006). The emotional intellect: researching the phenomenon. *Voprosy Psichologii*, 3, 78–87. (In Russ.).

Andreyeva, I. N. (2008). On the development of the notion “emotional intellect”. *Voprosy Psichologii*, 5, 83–96. (In Russ.).

Baimukhanova, B. K. (2018). The concept of “happiness” and psychological characteristics. *Bulletin of Science and Education*, 17–1(53), 111–113. (In Russ.).

Blejher, V. M., Kruk, I. V., Bokov, S. N. (1996) *Prakticheskaya patopsihologiya*. Rostov-on-Don: Phoenix. (In Russ.).

Chelyshev, P. V. (2017). Dialectics of ordinary and specialized consciousness. *Historical, philosophical, political and law sciences, culturology and study of art. Issues of theory and practice*, 5(79), 198–201. (In Russ.).

Divisenko, K. S. (2013). Values and attitudes in lifeworld structure. *St. Petersburg Sociology today*, 1, 159–174. (In Russ.).

Johnson, S. M. (1985). *Characterological transformation: the hard work miracle*. New York: W. W. Norton.

Johnson, S. M. (1987). *Humanizing the Narcissistic Style*. New York: W. W. Norton.

Kernberg, O. F. (1975). *Borderline Conditions and Pathological Narcissism*. New York: J. Aronson.

Kholodnaya, M. A. (2002). *Psychology of intelligence. Paradoxes of research* (monograph). 2nd ed., reprint. and add. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

Kohut, H. (1972). Thoughts on Narcissism and Narcissistic Rage. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 27, 360–400.

Korotkaya, S. S. (2019). Features of the Self-concept and value-semantic sphere of psychology students with different levels of adaptive potential of the individual. In: *Topical issues of developmental psychology and personality formation: methodology, theory and practice: collection of materials of the second All-Russian scientific and practical conference* (pp. 107–111). St. Petersburg: Leningrad State University named after A. S. Pushkin. (In Russ.).

Kritskaya, V. P., Meleshko, T. K. and Polyakov, Yu. F. (1991). *Pathology of mental activity in schizophrenia: motivation, communication, cognition*, MSU, Moscow. (In Russ.).

Levit, L. Z., Radchikova, N. P., Sapego, E. I. (2013). Emotional burnout and egoism: the peculiarities of interaction. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 34(325), 45–51. (In Russ.).

Matrenin, D. I., Haritonova, I. V. (2019). Emotional intelligence as a resource of social and psychological adaptation. *Universum: Psychology and education*, 1(55), 13–15. (In Russ.).

McWilliams, N. (1984). The psychology of the altruist. *Psychoanalytic Psychology*, 1(3), 193–213. <http://doi.org/10.1037/0736-9735.1.3.193>

Nasledov, A. D. (2006). *Mathematical methods of psychological research. Data analysis and interpretation. Study guide*. St. Petersburg: Rech'. (In Russ.).

Naydysh, O. V. (2011). “Lifeworld” and common sense. *RUDN journal of philosophy*, 1, 55–61. (In Russ.).

Omelchanko, E. V. (2016). The problem of “healthy egoism” in the works of Z. K. Stolitsa. In: *Topical issues of humanitarian and legal knowledge in the context of innovative practices. Collection of articles* (pp. 135–138). Moscow: Pero. (In Russ.).

Pilishvili T. S., Savushkina A. I., Danilova A. L. et al. (2021). Psychological well-being and value-semantic sphere of personality among psychology students. *The Education and Science Journal*, 23(4), 126–156. (In Russ.).

Rojkova, A. A. (2008). “Essential love” by Simone de Beauvoir: “Letters to Sartre 1930-1939; 1940-1963”. *Vestnik of St. Petersburg State University*, 9(1–2), 44–51. (In Russ.).

Ryff, C. D., Singer, B. (2000). Interpersonal Flourishing: A Positive Health Agenda for the New Millennium. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 6–14. [https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0401\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0401_4)

Satueva, I. S., Khazhuev, I.-S. A. (2020). Relationship of concepts basic beliefs and values. In: *Topical issues of modern science and education. Collection of articles of the VI International Scientific and Practical Conference. In 2 pts. Volume 2* (pp. 175–177). Penza: Nauka i Prosveshchenie. (In Russ.).

Shtuden, L.L. (2015). The paradoxes of consciousness. *Ideas and ideals*, 2–1(23), 13–21. (In Russ.).

Trifonova, T. A., Klimanova, N. G., Kabirova, A. A. (2021). Specific value and sense sphere of personality of university students in the context of professional identity. In: *Current state and prospects of development of labor psychology and organizational psychology* (pp. 518–537). Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).

Verkhoturova, N. Yu. (2021). To the problem of studying emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology. In E. L. Sorokina, N. A. Odinkova (ed.): *Science and society. Correctional and developmental environment and inclusive practice of helping children with disabilities: Proceedings of the XVII All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation and the VIII All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation* (pp. 112–120). Novosibirsk: Siberian Institute of Practical Psychology, Pedagogy and Social Work. [doi: https://doi.org/10.38163/978-5-6045317-3-0\\_2021\\_112](https://doi.org/10.38163/978-5-6045317-3-0_2021_112). (In Russ.).

*Об авторах:*

**Васильева Ольга Семеновна**, кандидат биологических наук, доцент, профессор кафедры общей и педагогической психологии, Южный федеральный университет (РФ, 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9000-0001), [vos@sfedu.ru](mailto:vos@sfedu.ru)

**Голова Виктория Сергеевна**, магистр кафедры психофизиологии и клинической психологии, Южный федеральный университет (РФ, 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9000-0001), [viktoriagolova@gmail.com](mailto:viktoriagolova@gmail.com)

**Поступила в редакцию** 11.03.2023.

**Поступила после рецензирования** 16.04.2023.

**Принята к публикации** 17.04.2023.

*Конфликт интересов*

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

*About the Authors:*

**Vasil'eva Ol'ga S.**, Cand. Sci. (Biology), Associate Professor, Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Southern Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344006, RF), [ORCID](#), [vos@sfedu.ru](mailto:vos@sfedu.ru)

**Golova Victoria S.**, Master's student of the Department of Psychophysiology and Clinical Psychology, Southern Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344006, RF), [ORCID](#), [viktoriagolova@gmail.com](mailto:viktoriagolova@gmail.com)

**Received** 11.03.2023.

**Revised** 16.04.2023.

**Accepted** 17.04.2023.

*Conflict of interest statement*

The authors do not have any conflict of interest.

*All authors have read and approved the final manuscript.*

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ



УДК 159.96:159.964

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-28-37>

### Особенности взаимосвязи тревожности и типов конспиративистской ментальности студентов Южного и Северного регионов

В. И. Пищик  

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

 [vladaph@yandex.ru](mailto:vladaph@yandex.ru)

#### Аннотация

**Введение.** Вера в заговоры рассмотрена в связи с личностными особенностями человека и особенностями социальной среды. Теории заговора могут выступать в качестве одного из способов обработки переживаний, связанных с ощущением серьезной угрозы. Классические работы по теме тревожности были сопоставлены с пост-модернистским подходом, который расширил видение проблемы взаимосвязи тревожности и конспиративизма. Тревожность рассмотрена в неклассическом ключе. Подчеркивается неоднозначность влияния тревожности на конспиративизм и отсутствие региональных отечественных исследований.

Цель. Установление особенностей взаимосвязи тревожности и веры в заговоры студентов разных регионов.

**Материалы и методы.** Выборку исследования составили 357 студентов г. Ростова-на-Дону и г. Архангельска. Были применены следующие методики: «Методика измерения типа ментальности» (МИТМ) (В. И. Пищик), Шкала тревожности Тейлора, Методика измерения веры в заговор (С. Ш. Муталимова, В. И. Пищик, дополненная) и методика «Измерение конспиративистской ментальности» (В. И. Пищик). Статистическими методами выступили: корреляционный анализ, критерий различий, регрессионный анализ.

**Результаты исследования.** Выявленность уровня тревоги отмечена у мужчин. Выявлена значимая корреляционная связь конспиративистского результативного типа ментальности и тревоги. Определены предикторы конспиративистского типа ментальности «Готовый», включающий тревожность. Установлены значимые различия по уровню тревожности и вере в заговоры с преобладанием в Северном регионе.

**Обсуждение и заключение.** Между тревогой и типом конспиративистской ментальности не наблюдается тесной взаимосвязи. Результаты и методики рекомендованы для использования психологам и педагогам в воспитательной работе со студентами.

**Ключевые слова:** тревожность, конспиративистская ментальность, вера в заговоры, тип ментальности, нарциссизм, студент.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-28-00520 «Трансформация конспиративистской ментальности молодежи поколения Y и Z».

**Для цитирования.** Пищик, В. И. (2023). Особенности взаимосвязи тревожности и типов конспиративистской ментальности студентов Южного и Северного регионов. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(2), 28–37. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-28-37>

## Features of the relationship between anxiety and conspirativistic mentality types of students of the Southern and Northern regions

V. I. Pishchik  

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

 [vladaph@yandex.ru](mailto:vladaph@yandex.ru)

### Abstract

**Introduction.** Belief in conspiracies is considered in connection with the person's personality traits and the peculiarities of the social environment. Conspiracy theories can act as one of the ways to process experiences associated with a sense of serious threat. Classical works on the topic of anxiety were compared with the postmodern approach, which expanded the vision of the problem of the relationship between anxiety and conspiracy. Anxiety is considered in a non-classical way. The ambiguity of the influence of anxiety on conspirativism and the lack of regional Russian research is emphasised. Purpose. Establishing the features of the relationship between anxiety and belief in conspiracies of students from different regions.

**Materials and Methods.** The study sample was 357 students from Rostov-on-Don and Arkhangelsk. The following methods were applied: Mentality Type Measurement Technique (MITM) (V. I. Pishchik), Teilor's Manifest Anxiety Scale, The Questionnaire for Measuring Beliefs in Conspiracies (S. S. Mutalimova, V. I. Pishchik, supplemented) and the Measurement of Conspirativistic Mentality method (V. I. Pishchik). Statistical methods were correlation analysis, difference test, and regression analysis.

**Results.** The severity of anxiety levels was found in men. A significant correlation was revealed between the productive type of mentality and anxiety. Predictors of the conspirativistic mentality type "Ready", including anxiety, are determined. Significant differences were found in the level of anxiety and belief in conspiracies with a predominant prevalence in the Northern region.

**Discussion and Conclusion.** There is no close relationship between anxiety and the type of conspirativistic mentality. The results and methods are recommended for use by psychologists and teachers in educational work with students.

**Keywords:** anxiety, conspiratorial mentality, belief in conspiracies, type of mentality, narcissism, student.

**Funding information.** The research was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation (RSF) within the framework of the scientific project no. 22-28-00520 "Transformation of the conspiratorial mentality of the youth of generation Y and Z".

**For citation.** Pishchik, V. I. (2023). Features of the relationship between anxiety and conspirativistic mentality types of students of the Southern and Northern regions. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(2), 28–37. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-28-37>

**Введение.** Изучение проблемы распространения веры в заговоры и формирования конспиративистской ментальности привели нас к вопросу о связи между тревогой и верой в заговоры. К настоящему моменту известно, что формирование убеждений о существовании заговора может быть вызвано ситуационными факторами, такими как посттравматический стресс, тревога (Goenjian et al., 2000), реакция на страх и неуверенность (van Prooijen, 2018). М. Grzesiak-Feldman (2013) обнаружил, что студенты, находящиеся в тревожной ситуации, например, ожидающие экзамена, были особенно восприимчивы к теории заговора. И. Р. фон Биберштайн (2010) писал о том, что страхи, связанные с конспирологией, являются не реальными, а невротическими, и выражают стремление человека к социальной гармонии. Исследователи обнаружили положительную взаимосвязь между убеждениями в заговоре и личностной и ситуативной тревожностью (Grzesiak-Feldman, 2013; Leibovitz et al., 2021; Swami et al., 2016), а также восприятием угрозы, исходящей от других социальных групп (Imhoff, Bruder, 2014) или социальных проблем (Heiss et al, 2021). Данные результаты позволяют рассмотреть убежденность в заговоре как способ компенсации в ситуации угрозы: «когда нарушаются преданные убеждения, люди испытывают состояние возбуждения, которое побуждает их подтверждать другие убеждения, которым они привержены» (Proulx, Heine, 2010, с. 889).

Недавние теоретические модели небезосновательно рассматривают убеждения в заговоре как индивидуальную реакцию на угрожающий опыт, поскольку это предположение подкрепляется обнаруженными эмпирическими взаимосвязями между убеждениями в заговоре и чувствами тревоги и дистресса. В исследовании J. Krüppel, D. Yoon и A. Mokros (2023) отмечается, что убеждения в заговоре были связаны с более высоким уровнем диспозиционной ( $r = 0,20$ ;  $p = 0,003$ , 95 % Bootstrap CI [0,03; 0,38]), но не ситуационной тревожности. Касательно совладания со стрессорами, убеждения в заговоре положительно коррелировали с бдительностью и не были связаны с избеганием. Не было обнаружено никакого замедляющего или посреднического влияния индивидуального стиля совладания на взаимосвязь между убеждениями в заговоре и тревогой. Эти результаты подразумевают, что люди, которые поддерживают теории заговора, скорее более тревожны и менее терпимы к двусмысленности.

Мы можем полагать, что теории заговора могут быть рассмотрены как один из способов обработки переживаний, связанных с ощущением серьезной угрозы (Jutzi et al., 2020; van Prooijen, 2018), а также как стратегия преодоления (Krüppel, Yoon, Mokros, 2023). Одобрение теорий заговора может помочь человеку уменьшить вызывающие отвращение чувства тревоги и возбуждения перед лицом потенциальной угрозы (Jutzi et al., 2020), что может объяснить, почему люди с повышенным уровнем тревоги более уязвимы для таких теорий. Эту идею подтверждают результаты нашего собственного исследования взаимосвязи нарциссизма и тревожности (Пищик, 2021), проведенного на двух национальных группах: русские и азербайджанцы. Наиболее нарциссичными и тревожными оказались русские респонденты, у которых в большей степени проявлялась склонность к конспиративизму.

Неправдоподобные теории заговора — это переосмысленные выводы, которые «объясняют» тревожную информацию, максимизируя вероятность наличия данных, имеющих отношение к заговору. Основой для исследования M. Hattersley et al. (2022) выступала гипотеза о том, что теории заговора являются примерами переобучения. Вера в теорию заговора представляет собой выбор места в континууме между двумя различными типами объяснений. Возможно, что тревога, повышая эмоциональность респондентов, также повышает вероятность ошибки и выбора ложного вывода. В построенной нами теоретической модели конспиративистской ментальности тревога выступает предиктором, однако, остается неясным, а что скрывается за ней и как она может влиять на веру в заговоры?

Целью исследования выступило установление особенностей взаимосвязи тревожности и веры в заговоры у студентов разных регионов. Мы предполагаем наличие определенной взаимосвязи между типом конспиративистской ментальности и уровнем тревоги, более того возможно, что их проявления значимо различаются у респондентов из разных регионов. Тип конспиративистской ментальности может иметь определенные психологические предикторы.

### ***Степень разработанности проблемы***

Тревожность А. М. Прихожан (1998) определяет как устойчивое личностное образование, как переживание эмоционального дискомфорта при неудовлетворенности значимых потребностей, которое может быть компенсировано поведением. Существует мнение, что исследовать тревожность напрямую не представляется возможным, поскольку она скрыта, вместо этого можно исследовать ««как бы» тревожность», ее заместитель (квазитревожность) (Глотова, Спасскова, 2005). Авторы выделяют тревожность в качестве базового механизма, обусловленного случайными факторами, а также надстроечные механизмы, относящиеся к более широкому репертуару реакций.

Стоит отметить, что в большинстве исследований чувству страха приписывается предмет, а у тревоги же он как будто бы отсутствует. Ж. Лакан (2010) отмечал, что тревога не является беспредметным страхом и связана с желанием Другого. Автор говорил о том, что, экзистенциалисты пытались «спроецировать Я в процесс рождения тревоги» (Лакан, 2010, с. 12). Ж. Лакан (2010) повествовал, что тревога кроется в пустоте, она связана с остановкой, сдерживанием. Также ее можно ассоциировать с тремя осями: трудности, смятение и движение (таблица 1).

Ж. Лакан описывает рождение тревоги следующим образом: человек заторможен, ему что-то мешает, его симптом проявляется после встречи с помехой; после этого человек чувствует замешательство, у него появляется желание укрыться, зайти за ограждение. Возникает момент, когда человек не может справиться с ситуацией, возникает смятение (нарушение, ослабление), за которым следует смущение и продуцируются эмоции, в том числе, волнение.

Таблица 1

Позиция тревоги среди иных означающих по Ж. Лакану		
Трудности→		
Ингибирование, торможение	Помеха	Смущение
Эмоция	Симптом — замаскированное наслаждение	Отыгрывание (прочь со сцены, где человек фигурирует в качестве субъекта)
→Смятение	Acting out — разыгрывание, демонстрация	Тревога
↓ Движение		

В работе М. М. Бахтина (2000) мы встречаем положение, что человек всегда ищет «отражение нашей жизни в плане сознания других людей» (с. 43). Человек нуждается в Другом человеке, для того чтобы получить признание. Быть для себя самого — это значит еще «предстоять себе». «Остается приютиться в другом и из другого собрать разрозненные куски своей данности» (с. 148). Эти мысли перекликаются с идеями Ж. Лакана. Он полагал, что человек находится под гнетом реального, «и сцена Другого, где человеку предстоит сложиться как субъекту и держать речь» (Лакан, 2010, с. 144) очень важна. Уход, отыгрывание — это всегда выход со сцены в мир. В то же время демонстративным поведением для Другого предстает разыгрывание, определяемое как попытка уйти от тревоги.

Ж. Лакан заключал, что тревога — это аффект, и он служит «быть тем, что не бывает». З. Фрейд (1927) определяет тревогу как сигнал, возникающий на границах в ситуации, когда человеку угрожает нечто, чье появление неуместно. В этом случае Я уже должно существовать. Во время тревоги часто наблюдается деперсонализация (отстранение субъекта от самого себя). Согласно З. Фрейду (1927), аффект — это сигнал о приходящей извне опасности, который находится в эго, на уровне Я и в идеальном-Я. Аффект тревоги не вытеснен, он скорее смещен (З. Фрейд), неустойчив (Ж. Лакан).

Ж. Лаканом (2010) представлена «истина тревоги». Согласно автору, в реальности уже существует Другой, и от него никуда не деться. Желание человека — это желание Другого, более того: «Другой затрагивает мое желание постольку, поскольку ему не хватает чего-то, о чем он не знает» (Лакан, 2010, с. 32). Ж. Лакан обращал внимание на то, что желание изгоняет человека из субъективности, и он, как объект, располагается в месте, которое определено в Другом. Человек оказывается зависимым от Другого, поскольку не может понять предмета своего желания, ему необходимо признание себя Другим, но не в качестве объекта. Человеку необходимо сделать выбор между двумя сознаниями. Другой остается недоступен человеку, и это выступает в качестве нехватки. Люди, как субъекты, отмечены конечностью, и нехватка, которую они испытывают, может обернуться желанием конечным. Нехватка может быть заполнена по-разному, и, если, по мнению Ж. Лакана, на месте нехватки появляется что-то, то, возможно, именно этого человеку и не хватало. В случае, если обнаруживается, что нехватки нет, то возникает тревога.

Для тревожной реакции необходимы 2 условия: 1) четкое представление того, чего не хватает, нехватка как источник тревоги; 2) поле нехватки — это следствие внешнего требования. Тревога всегда заключена в рамку, представляющую собой ожидание, настороженность, защитную реакцию на то, что произойдет (Лакан, 2010, с. 94). Субъект формирует представление о враждебности и выходит из состояния беспомощности. Сама же тревога обозначает себя тогда, когда в рамке возникает то, что изначально было очевидно — некий Враг. По этой причине, мы не можем говорить о том, что у тревоги нет объекта. Человек предчувствуем его, это то, что находится «до» чувств: «тревога — это его причина» (Лакан, 2010, с. 96). Тревога несет в себе уверенность, на которое направлено сомнение, призванное ее снять. Через действие осуществляется перенос тревоги, но таким образом убирается и уверенность.

З. Фрейд связывает тревогу с утратой объекта. При постоянном обнаружении объектов, один из них рискует оказаться замаскированной тревогой (фобией). Объект выступает причиной желания, а нехватка в месте Другого, в месте, где складывается субъект — это чертой объекта. А что является объектом желания? По мнению Ж. Лакана (2010), иллюзия заключается в том, что «объект желания ожидает нас впереди» (с. 126), однако, в действительности, он располагается позади, в бессознательном.

Из всего вышесказанного, мы можем заключить, что вере в заговор предшествует неверие, недоверие миру. На глубинном уровне человек, веря в заговор, на самом деле ищет в Другом заговор, некую связь, которая могла бы связать его с Другим в «ужасном мире». Эта связь, основывающаяся на угрозе, подразумевает обоюдное желание причинения вреда у человека и Другого. Не находя в Другом свою нехватку, поскольку наличие заговора очень трудно доказать, человек тревожится. Таким образом, можно сделать вывод, что вера в заговор предшествует тревоге.

**Материалы и методы.** Мы провели исследование в Ростове-на-Дону и Архангельске (2022 г.) на предмет установления особенностей веры в заговоры, тревожности и составляющих ментальности. Нами было опрошено 357 студентов вузов (65 % женского пола).

В ходе исследования мы применяли следующие методики:

– «Методика измерения типа ментальности» (МИТМ) (Пищик, 2019), позволяющая выявить ведущий тип ментальности и его составляющие;

– шкала тревожности Тейлора;

– методика измерения веры в заговор (С. Ш. Муталимова, В. И. Пищик, 2014, дополненная В. И. Пищик, 2019), выявляющая несколько видов веры в заговоры: фармацевтический, информационный, государственный, политический, общественный, климатический, продуктовый, веры в конец света, клонов, пришельцев, в тайные организации, тайную деятельность, связанный с вакцинацией;

– методика «Измерение конспиративистской ментальности» (Пищик, 2023), позволяющая установить преобладание типов конспиративистской ментальности: готовый, устойчивый, результативный, ищущий.

Для доказательства значимости различий полученных по методикам данных, проводился расчет статистического критерия различий. Также был использован корреляционный анализ. Построение модели конспиративистской ментальности типа «Готовый» был проведен с помощью регрессионного анализа. Для обозначенных расчетов использовался пакет статистических программ SPSS.20.

**Результаты исследования.** Нами были определены уровни тревожности, представленные в группах мужчин и женщин (рис. 1).

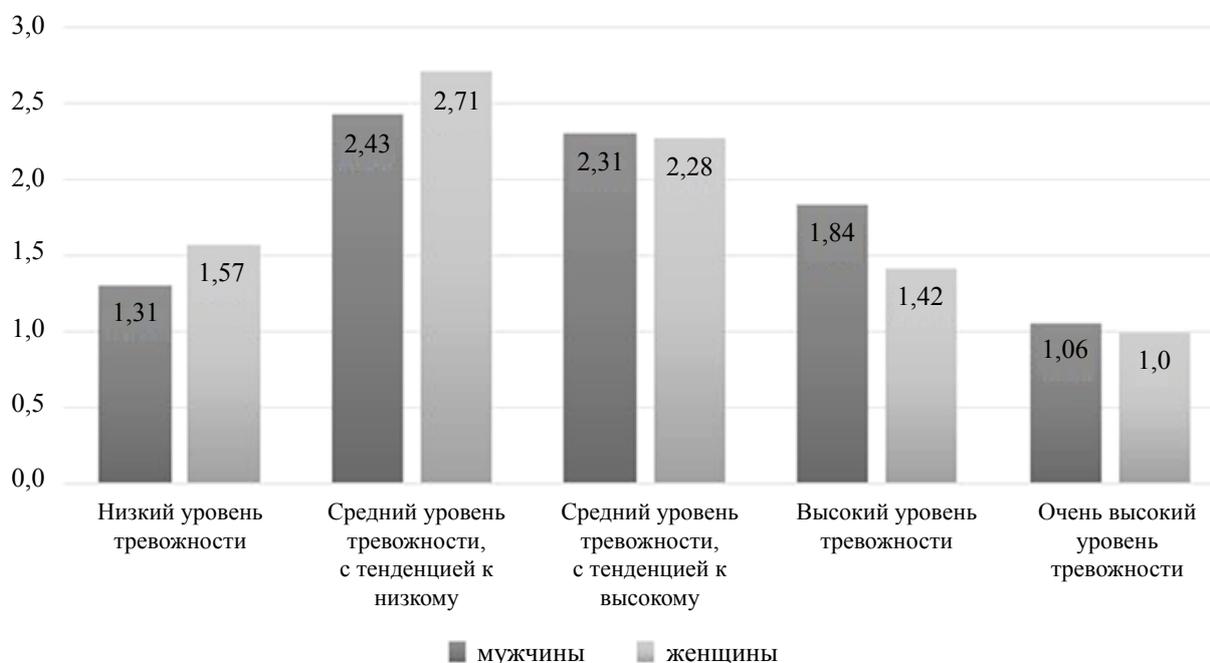


Рис. 1. Выраженность степени тревожности в группах

В группах доминирует средний уровень тревожности с тенденцией к низкому (с преобладанием у женщин). У мужчин отмечается преобладание высокого уровня тревожности.

Полученные данные были сопоставлены с данными типов конспиративистской ментальности (таблица 2).

Таблица 2

Корреляции уровня тревоги и типов конспиративистской ментальности				
Типы конспиративистской ментальности	Устойчивый	Ищущий	Готовый	Результативный
Уровень тревоги	-0,194**	-0,439**	0,136**	0,456**
P	0,000	0,000	0,000	0,000

Примечание: \*\* Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

Из приведенной таблицы видно, что наиболее тесная связь тревожности обнаружена с результативным типом конспиративистской ментальности. Это тип, который тревожится из-за последствий веры в заговоры. Готовый тип, направленный на веру в заговоры в большей степени, сочетается с тревогой, но с меньшим коэффициентом. Устойчивый и Ищущий типы конспиративистской ментальности обратно связаны с тревогой.

Далее мы строили модель конспиративистской ментальности типа «Готовый» и, проведя регрессионный анализ данных, получили следующие результаты (таблица 3). Предикторами конспиративистской ментальности типа «Готовый» обнаружили: переходный архетип, ценность Другого, уровень тревоги, вера в заговор, связанный с вакцинацией, вера в глобальность, вера в фармацевтический заговор.

В таблице 4 представлены результаты сравнения особенностей выраженности конспиративистской ментальности и тревоги по регионам.

Таблица 3

Результаты регрессионного анализа					
Модель	Коэффициенты*			T	Значимость
	Нестандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты		
(Константа)	B	Стандартная ошибка	Бета		
Вера в фармацевтический заговор	1,427	0,135		10,53	0,000
Вера в глобальность	0,034	0,013	0,101	2,67	0,008
Вера в заговор связанный с вакцинацией	0,053	0,012	0,159	4,35	0,000
Уровень тревоги	-0,031	0,012	-0,104	-2,69	0,007
Ценность Другого	0,011	0,003	0,110	3,09	0,002
Переходный архетип	0,011	0,008	0,048	1,36	0,173
(Константа)	0,091	0,042	0,078	2,19	0,029

\*Примечание: зависимая переменная: Готовый

Таблица 4

Критерии значимости различий по регионам					
	Уровень тревоги	Устойчивый	Ищущий	Готовый	Результативный
Статистика U Манна-Уитни	39518,00	48360,00	43775,00	41551,00	47103,50
Статистика W Уилкоксона	128771,0	75156,00	70571,00	130804,00	73899,50
Z	-4,003	-0,175	-2,250	-3,276	-0,739
Асимпт. знч. (двухсторонняя)	0,000	0,861	0,024	0,001	0,460

В большей степени преобладание тревоги отмечено в Северном регионе, как и готовность к вере в заговоры.

**Обсуждение и заключение.** В данной работе мы хотели продемонстрировать особенности взаимосвязи тревожности и конспиративистской ментальности на российской выборке. Хотя в ряде отечественных и зарубежных исследований были продемонстрированы взаимосвязи дисфункциональных убеждений и уровня рефлексив-

ности с повышенным уровнем ситуативной и личностной тревожности (Grzesiak-Feldman, 2013; Swami et al., 2016; Гусев, Скиртач, 2019; Krüppel, Yoon, Mokros, 2023), в нашем исследовании мы не обнаружили такой тесной взаимосвязи.

Результаты замеров (Copping, 2022) свидетельствуют о наличии небольшой взаимосвязи между конкретными убеждениями в заговоре против COVID-19 и тревогой, и, хотя для большинства повышенная тревога способствует соблюдению требований, для тех, у кого есть убеждения в заговоре в отношении COVID-19 (но не общие убеждения в заговоре), это может быть неверно. Призывы к страху могут быть успешными для большинства, но небольшое меньшинство может продолжать игнорировать советы. Это нашло подтверждение в нашем исследовании, где взаимосвязь тревоги и веры в заговор имела не самый высокий коэффициент.

В работе И. С. Хажуева, К. А. Идрисова и А. А. Саидова (2020) показано, что у лиц с суицидальными идеями террористического характера наиболее преобладающим оказался механизм психологической защиты по типу замещения, респонденты предположительно маскировали или замещали собственные аутоагрессивные побуждения концепцией мученической смерти, в рамках идеологии воинственного джихада. В исследовании Д. О. Карелина (2018) демонстрируется, что у половины суицидентов в большей степени выражена личностная тревожность. В нашем исследовании высокие показатели тревожности были взаимосвязаны с результативным типом конспиративистской ментальности (ищущий последствия заговора), что также можно расценивать как защитный механизм.

В ряде работ была обнаружена негативная связь веры в конспирологические теории с тревогой по поводу пандемии (Нестик, Дейнека, Максименко, 2020; Jutzi et al., 2020), что перекликается с данными, полученными в нашем исследовании, так как Устойчивый тип к вере в заговоры также имел отрицательную взаимосвязь с тревожностью.

Нами установлено, что переходный архетип — предиктор конспиративистской ментальности типа Готовый. Данный архетип обуславливает очень неустойчивую структуру архетипов (Пищик, 2019), заключенных в сверх-Я, переход от традиции к инновации. Ценность Другого представляется особенно важной, поскольку, при высокой готовности веры в заговоры, «Я», скорее всего, является объектом, и имеет место в Другом (Лакан, 2010). Уровень тревоги показывает отрицательные коэффициенты. При наличии знака «минус» у коэффициента регрессии, с увеличением коэффициента, результативный признак уменьшается. Следовательно, наблюдается уменьшение тревоги, существует возможность ее предшествования. Вера в глобальность, вера в фармацевтический заговор, вера в заговор, связанный с вакцинацией выступили предикторами, поскольку в 2022 г. еще были сильны тревоги населения, связанные с пандемией.

Повышенную тревожность и веру в заговоры в Северном регионе мы можем объяснить таким явлением, как «психологический глаз тайфуна» (Yang et al., 2023), который характеризует то, что люди, находящиеся ближе к центру зоны бедствия, сообщают о более низком восприятии риска.

В настоящей статье мы привели исследования, которые указывают на взаимосвязь тревоги, тревожных состояний и веры в заговоры. Однако мы отмечаем неоднозначность данного результата. Были рассмотрены некоторые теоретические позиции, которые позволили нам определить, что вера в заговоры связана с Другим, и тревога предшествует вере в заговоры. При проведении исследования конспиративистской ментальности тревоги в Южном и Северном регионах, было установлено их большее проявление в Северном регионе.

Методический инструментарий и полученные результаты могут быть использованы психологами и педагогами, реализующими воспитательную работу со студентами в вузах.

### Список литературы

Бахтин, М. М. (2000). Автор и герой в эстетической деятельности. В М. М. Бахтин: *Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук* (с. 9–226). Санкт-Петербург: Азбука.

Глотова, Г. А., Спасскова, Н. В. (2005). Исследование тревожности с позиции социоцентрического подхода. *Психологический вестник Уральского государственного университета*, 5, 230–239.

Гусев, С., Скиртач, И. А. (2019). Психологические особенности лиц с высоким уровнем тревожности и возможности его коррекции посредством КППТ-тренинга. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 2(2), 16–33.

Карелин, Д. О. (2018). Тревожность как личностный фактор суицидального риска у студентов вуза. *Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание*, 4, 21–26.

Лакан, Ж. (2010). *Тревога (Семинар, Книга X (1962/63))*. Москва: Гнозис.

Нестик, Т. А., Дейнека, О. С., Максименко, А. А. (2020). Социально-психологические предпосылки веры в конспирологические теории происхождения COVID-19 и вовлеченность в сетевые коммуникации. *Социальная психология и общество*, 11(4), 87–104. <https://www.doi.org/10.17759/sps.2020110407>

Пищик, В. И. (2019). *Ментальность поколений в текучей современности* (монография). Москва: ИНФРА-М.

Пищик, 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>

Пищик, В. И. (2023). Первичная психометрическая проверка методики измерения конспиративистской ментальности. *Российский психологический журнал*, 20(1), 218–234. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.1.14>

Прихожан, А. М. (1998). Причины, профилактика и преодоление тревожности. *Психологическая наука и образование*, 3(2), 11–17.

Фон Биберштайн, И. Р. (2010). *Миф о заговоре. Философы, масоны, евреи, либералы и социалисты в роли заговорщиков*. Санкт-Петербург: Издательство им. Н. И. Новикова.

Фрейд, З. (1927). *Страх*. Москва: Современные проблемы.

Хажуев, И. С., Идрисов, К. А., Саидов, А. А. (2020). Механизмы психологической защиты, как фактор усиления общего уровня тревожности личности, склонной к террористической активности. В: Учитель создает нацию (А-Х. А. Кадыров). *Сборник материалов V международной научно-практической конференции* (с. 556–560). Махачкала: АЛЕФ.

Copping, L. T. (2022). Anxiety and covid-19 compliance behaviors in the UK: The moderating role of conspiratorial thinking. *Personality and Individual Differences*, 192, 111604. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111604>

Goenjian, A. K., Steinberg, A. M., Najarian, L. M. et al. (2000). Prospective study of posttraumatic stress, anxiety, and depressive reactions after earthquake and political violence. *The American journal of psychiatry*, 157(6), 911–916. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.6.911>

Grzesiak-Feldman, M. (2013). The effect of high-anxiety situations on conspiracy thinking. *Current Psychology*, 32, 100–118. <https://www.doi.org/10.1007/s12144-013-9165-6>

Hattersley, M., Brown, G. D. A., Michael, J., et al. (2022). Of tinfoil hats and thinking caps: Reasoning is more strongly related to implausible than plausible conspiracy beliefs. *Cognition*, 218, 104956. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104956>

Heiss, R., Gell, S., Röthlingshöfer, E. et al. (2021). How threat perceptions relate to learning and conspiracy beliefs about COVID-19: evidence from a panel study. *Personality and Individual Differences*, 175, 110672. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110672>

Imhoff, R., Bruder, M. (2014). Speaking (un-)truth to power: as a generalised political attitude. *European Journal of Personality*, 28(1), 25–43. <https://www.doi.org/10.1002/per.1930>

Jutzi, C. A., Willardt, R., Schmid, P. C. et al. (2020). Between conspiracy beliefs, ingroup bias, and system justification: how people use defense strategies to cope with the threat of COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 11, 578586. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.578586>

Krüppel, J., Yoon, D., Mokros, A. (2023). Clarifying the link between anxiety and conspiracy beliefs: A cross-sectional study on the role of coping with stressors. *Personality and Individual Differences*, 202, 111966. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111966>

Leibovitz, T., Shamblaw, A. L., Rumas, R. et al. (2021). COVID-19 conspiracy beliefs: relations with anxiety, quality of life, and schemas. *Personality and Individual Differences*, 175, 110704. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110704>

Proulx, T., Heine, S. J. (2010). The frog in Kierkegaard's beer: finding meaning in the threat-compensation literature. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(10), 889–905. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00304.x>

Swami, V., Furnham, A., Smyth, N. et al. (2016). Putting the stress on conspiracy theories: examining associations between psychological stress, anxiety, and belief in conspiracy theories. *Personality and Individual Differences*, 99, 72–76. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.084>

van Prooijen, J.-W. (2018). *The psychology of conspiracy theories*. London: Routledge.

Yang, S.-W., Xu, M.-X., Kuang, Y. et al. (2023). An agenda setting account for psychological typhoon eye effect 2 on responses to the outbreak of COVID-19 in Wuhan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4350. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph20054350>

## References

Bakhtin, M. M. (2000). The author and the hero in aesthetic activity. In M. M. Bakhtin: *Author and hero: to the philosophical foundations of the humanities* (pp. 9–226). St. Petersburg: Azbuka. (In Russ.).

Copping, L. T. (2022). Anxiety and covid-19 compliance behaviors in the UK: The moderating role of conspiratorial thinking. *Personality and Individual Differences*, 192, 111604. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111604>

Fon Bibershtain, I. R. (2010). *The myth of the conspiracy. Philosophers, Freemasons, Jews, liberals and socialists in the role of conspirators*. St. Petersburg: N. I. Novikov Publishing House. (In Russ.).

Freid, Z. (1927). *Fear*. Moscow: Modern Issues. (In Russ.).

Glotova, G. A., Spasskova, N. V. (2005). The study of anxiety from the perspective of a sociocentric approach. *Psychological Bulletin of Ural State University*, 5, 230–239. (In Russ.).

Goenjian, A. K., Steinberg, A. M., Najarian, L. M. et al. (2000). Prospective study of posttraumatic stress, anxiety, and depressive reactions after earthquake and political violence. *The American journal of psychiatry*, 157(6), 911–916. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.6.911>

Grzesiak-Feldman, M. (2013). The effect of high-anxiety situations on conspiracy thinking. *Current Psychology*, 32, 100–118. <https://www.doi.org/10.1007/s12144-013-9165-6>

Gusev, S., Skirtach, I. A. (2019). Psychological features of highly anxious persons and potency of its correction by means of cognitive behavioral training. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 2(2), 16–33. (In Russ.).

Hattersley, M., Brown, G. D. A., Michael, J., et al. (2022). Of tinfoil hats and thinking caps: Reasoning is more strongly related to implausible than plausible conspiracy beliefs. *Cognition*, 218, 104956. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104956>

Heiss, R., Gell, S., Röthlingshöfer, E. et al. (2021). How threat perceptions relate to learning and conspiracy beliefs about COVID-19: evidence from a panel study. *Personality and Individual Differences*, 175, 110672. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110672>

Imhoff, R., Bruder, M. (2014). Speaking (un-)truth to power: as a generalised political attitude. *European Journal of Personality*, 28(1), 25–43. <https://www.doi.org/10.1002/per.1930>

Jutzi, C. A., Willardt, R., Schmid, P. C. et al. (2020). Between conspiracy beliefs, ingroup bias, and system justification: how people use defense strategies to cope with the threat of COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 11, 578586. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.578586>

Karelin, D. O. (2018). Anxiety as a personal factor of suicidal risk in students of the higher education. *Bulletin of New Medical technologies. Digital journal*, 4, 21–26. (In Russ.).

Khazhuev, I. S., Idrisov, K. A., Saidov, A. A. (2020). Mechanisms of psychological protection as a factor of increasing the general level of personal anxiety like terrorist activity. In: The teacher creates a nation (A.-H. A. Kadyrov). *Collection of materials of the V International Scientific and Practical Conference* (pp. 556–560). Makhachkala: ALEF. (In Russ.).

Krüppel, J., Yoon, D., Mokros, A. (2023). Clarifying the link between anxiety and conspiracy beliefs: A cross-sectional study on the role of coping with stressors. *Personality and Individual Differences*, 202, 111966. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111966>

Lakan, Zh. (2010). *Anxiety (Seminar, Book X (1962/63))*. Moscow: Gnozis. (In Russ.)

Leibovitz, T., Shamblaw, A. L., Rumas, R. et al. (2021). COVID-19 conspiracy beliefs: relations with anxiety, quality of life, and schemas. *Personality and Individual Differences*, 175, 110704. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110704>

Nestik, T. A., Deineka, O. S., Maksimenko, A. A. (2020). Socio-psychological prerequisites of belief in conspiracy theories of the origin of COVID-19 and involvement in network communications. *Social psychology and society*, 11(4), 87–104. <https://www.doi.org/10.17759/sps.2020110407> (In Russ.).

Pishchik, V. I. (2019). *The mentality of generations in the fluid modernity* (a monograph). Moscow: INFRA-M. (In Russ.).

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

Pishchik, V. I. (2023). Primary psychometric verification of the method of measuring the conspirativistic mentality. *Russian Psychological Journal*, 20(1), 218–234. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.1.14> (In Russ.).

Prikhozhan, A. M. (1998). Causes, prevention and overcoming of anxiety. *Psychological science and education*, 3(2), 11–17. (In Russ.).

Proulx, T., Heine, S. J. (2010). The frog in Kierkegaard's beer: finding meaning in the threat-compensation literature. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(10), 889–905. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00304.x>

Swami, V., Furnham, A., Smyth, N. et al. (2016). Putting the stress on conspiracy theories: examining associations between psychological stress, anxiety, and belief in conspiracy theories. *Personality and Individual Differences*, 99, 72–76. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.084>

van Prooijen, J.-W. (2018). *The psychology of conspiracy theories*. London: Routledge.

Yang, S.-W., Xu, M.-X., Kuang, Y. et al. (2023). An agenda setting account for psychological typhoon eye effect 2 on responses to the outbreak of COVID-19 in Wuhan. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4350. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph20054350>

*Об авторе:*

**Пищик Влада Игоревна**, доктор психологических наук, профессор кафедры «Общая и консультативная психология», Донской государственной технической университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9148-3440), [vladaph@yandex.ru](mailto:vladaph@yandex.ru)

**Поступила в редакцию** 12.03.2023.

**Поступила после рецензирования** 25.04.2023.

**Принята к публикации** 26.04.2023.

*Конфликт интересов*

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

*About the Author:*

**Pishchik Vlada I.**, Dr. Sci. (Psychology), Professor of the “General and Counseling Psychology” Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9148-3440), [vladaph@yandex.ru](mailto:vladaph@yandex.ru)

**Received** 12.03.2023.

**Revised** 25.04.2023.

**Accepted** 26.04.2023.

*Conflict of interest statement*

The author do not have any conflict of interest.

*The author have read and approved the final manuscript.*

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ



УДК 159.9

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-38-47>

### Онлайн-супервизия как способ повышения уровня профессионального мастерства и формирования профессиональной идентичности психологов-консультантов

А. Г. Шорохов  

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

 [solis882008@yandex.ru](mailto:solis882008@yandex.ru)

#### Аннотация

**Введение.** Обращение за супервизией особенно актуально в современных условиях неопределенности транзитивного общества, которые требуют от психологов повышения уровня профессионального мастерства. Увеличивается также запрос на онлайн-формат супервизии, который отмечается как более удобный и доступный по сравнению с оффлайн-форматом. В ходе проведенного нами обзора исследований установлено, что получение супервизии выступает значимым фактором становления идентичности и профессионального развития начинающих психологов-практиков.

Цель. Определение влияния онлайн-супервизии на формирование идентичности психолога-консультанта и на развитие его профессиональных качеств и компетенций.

**Материалы и методы.** В исследовании приняли участие 280 респондентов — начинающих психологов. Нами использовано авторское анкетирование, направленное на изучения опыта получения онлайн-супервизии у начинающих психологов-практиков, а также на определение барьеров на пути к ее получению. «Методика исследования профессиональной идентичности» (МИПИ) позволила оценить сформированность профессиональной идентичности. Обработка эмпирических данных проводилась с помощью *t*-критерия Стьюдента.

**Результаты исследования.** Были выявлены типы идентичности психологов-практиков, обращающихся и не обращающихся за онлайн-супервизией. Показано, что у большинства психологов-практиков, редко или вообще не обращающихся за онлайн-супервизией, сформирован диффузный тип идентичности. У психологов-практиков, регулярно посещающих супервизора, преобладающим типом профессиональной идентичности является «достигнутый».

**Обсуждение и заключение.** В ходе анализа исследований установлено, что обращение за супервизией, в том числе в онлайн-формате, позволяет психологу-практику эффективно совершенствовать профессиональные качества и компетенции и является значимой детерминантой формирования профессионализма и достигнутой профессиональной идентичности.

**Ключевые слова:** онлайн-супервизия, профессиональная идентичность, процессы формирования идентичности, подготовка психологов-консультантов, профессионализм, формирование профессиональных навыков, карьерный рост.

**Для цитирования.** Шорохов, А. Г. (2023). Онлайн-супервизия как способ повышения уровня профессионального мастерства и формирования профессиональной идентичности психологов-консультантов. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(2), 38–47. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-38-47>

## Online supervision as a way to increase the level of professional skills and formation of professional identity of consulting psychologists

A. G. Shorokhov  

Don State Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

 [solis882008@yandex.ru](mailto:solis882008@yandex.ru)

### Abstract

**Introduction.** Applying for supervision is especially relevant in modern conditions of uncertainty in a transitive society, which require psychologists to improve their professional skills. The demand for the online supervision format is also increasing, which is noted as more convenient and accessible compared to the offline form. During our works review, it was found that obtaining supervision is a significant factor in the formation of identity and professional development of novice psychologists-practitioners.

**Purpose.** Determination of the influence of online supervision on the identity formation of a consulting psychologist and the development of his professional qualities and competencies.

**Materials and Methods.** In this study 280 respondents, beginning psychologists, took part as respondents. We applied the author's questionnaire aimed at studying the experience of obtaining online supervision from entrant psychologists and practitioners and also to identifying barriers to obtaining it. The Methodology of Professional Identity Measuring (MPIM) made it possible to assess professional identity formation. Empirical data were processed using the Student's t-test.

**Results.** The types of identity of practising psychologists who apply and do not apply for online supervision were identified. It is shown that most practising psychologists, who rarely or never apply for online supervision, have a diffuse type of identity. For practising psychologists who regularly visit a supervisor, the predominant type of professional identity is "achieved".

**Discussion and Conclusion.** During the analysis of works, it was found that applying for supervision, including in an online format, allows a practising psychologist to improve professional qualities and competencies effectively and is a significant determinant of professionalism formation and the achieved professional identity.

**Keywords:** online supervision, professional identity, identity formation processes, consulting psychologists training, professionalism, professional skills formation, career path.

**For citation.** Shorokhov, A. G. (2023). Online supervision as a way to increase the level of professional skills and formation of professional identity of consulting psychologists. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(2), 38–47. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-38-47>

**Введение.** Профессия психолога-консультанта, ориентированная на предоставление помощи людям в частности и социуму в целом, претерпевает ряд трансформаций в связи с транзитивностью общества и условиями повышенной неопределенности (Рощина, Занин, 2021). Специалистам необходимо развивать специфические навыки, расширять набор применяемых технологий, совершенствовать коммуникативную и профессиональную компетентность, а также повышать осознанность к процессу проводимой психотерапии. В связи с усложнением и изменением условий функционирования общества у психологов-практиков запрос на супервизию является актуальным (Лебедева, 2021).

Супервизия, выступая в качестве основы профессионального развития психолога-консультанта (Лифинцев, Лифинцева, Анцута, 2020), позволяет разобраться в технических и методологических сложностях, возникающих у терапевта при работе, и простроить траекторию развития его профессионального взаимодействия с клиентом. В ходе супервизии формируется лучшее понимание психотерапевтического и психологического процессов, повышается внимательность к феноменам собственного внутреннего мира и за счет психологической поддержки также повышается профессиональная уверенность психолога-практика (Житвай, 2016).

Супервизия предполагает профессионально-ориентированную позицию помощи, сконцентрированную на требованиях профессиональной рабочей ситуации, рефлексии этой ситуации в совокупности с эмоциональной

поддержкой психолога со стороны супервизора, с разрешением межличностных конфликтов, отработкой переноса и контрпереноса (Лаврова, 2021), а также с административным контролем деятельности психолога-практика со стороны супервизора. В супервизии происходит рассмотрение потенциальных возможностей специалиста, стоит отметить, не всегда осознаваемых, что позволяет расширить восприятие психологом-практиком терапевтического процесса. Поддерживающая функция супервизии способствует переработке негативного опыта и снятию дистресса (Светоносова, Ли, 2022), что в долгосрочной перспективе снижает риски возникновения профессионального выгорания. За счет поддержки формируется и поддерживается жизнестойкость личности, которая особенно необходима в современных условиях повышенной неопределенности (Махнач, Лактионова, Постылякова, 2022). Оценочная функция супервизии, обратная связь и экспертная оценка способствуют пониманию собственных сильных и слабых сторон (Светоносова, Ли, 2022), что позволяет минимизировать возможные ошибки и проблемы в работе консультанта.

В ходе супервизии происходит обучение терапевтическим навыкам, их совершенствование, за счет чего развивается и кристаллизуется чувство идентичности психолога-практика как психотерапевта, что в конечном итоге повышает личностную значимость собственной деятельности (Wilson, Davies, Weatherhead, 2020). Идентичность — структурно-личностное новообразование, которое включает весь комплекс представлений личности о себе, своих компетенциях и профессиональных качествах, что позволяет оценивать перспективы и возможности дальнейшего профессионального развития (Тимофеева, 2019). Причем отмечается важность именно той идентичности, которая подразумевает осмысленность личного существования в качестве субъекта профессиональной деятельности (Емелин, Рассказова, Тхостов, 2018).

Актуальность рассмотрения именно онлайн-супервизии в данном исследовании продиктована ее высокой гибкостью, доступностью и распространенностью в современном транзитивном обществе. В условиях пандемии и повышенных геополитических рисков онлайн-формат выступает как безопасная и эффективная альтернатива очному (Almathami, Win, Vlahu-Gjorgievska, 2020; Perrin et al., 2020). Кроме того, актуальность онлайн-супервизии обусловлена большим разнообразием используемых в психотерапии и психологическом консультировании методологических подходов и приемов, что отсылает к необходимости поиска терапевтом супервизора в рамках конкретно выбранного направления, что будет влиять на эффективность супервизии (Meza et al., 2022). Для проведения онлайн-супервизии необходимо всего нескольких условий: безопасность и конфиденциальность, наличие интернет-сервиса и стабильного подключения, и наличие устройства, обеспечивающего видео- и аудио- связь (Almathami, Win, Vlahu-Gjorgievska, 2020). Онлайн-супервизия позволяет сэкономить время обоих участников, преодолеть географические барьеры между ними и обеспечить гибкость процесса профессионального развития.

Целью данного исследования является определение влияния онлайн-супервизии на формирование идентичности психолога-консультанта и на развитие его профессиональных качеств и компетенций.

**Материалы и методы.** Для проведения практического исследования были изучены точки зрения 280 респондентов, являющихся начинающими (стаж работы психологом-практиком — от 1 до 3 лет), практикующими в различных подходах психологами. Исследование проводилось на платформе Google Forms, респонденты выразили согласие на участие в исследовании.

Для комплексного сбора эмпирического материала применялось авторское анкетирование, которое включало вопросы, определяющие факторы и условия, которые создают барьеры для профессионального развития психологов-консультантов, а также вопрос о возможности участвовать в процедуре онлайн-супервизии и имеющемся в данной сфере опыте.

Для определения типа профессиональной идентичности была применена «Методика исследования профессиональной идентичности» (МИПИ) (Л. Б. Шнейдер, 2007), позволяющая оценить объективное и субъективное единство с профессиональной группой и делом путем определения типа идентичности: преждевременная, диффузная, мораторий, достигнутая и псевдоидентичность. Благодаря этой методике можно установить профессиональную идентичность и её статусные характеристики.

Обработка полученных ответов была произведена с помощью контент-анализа, статистическая обработка данных проводилась с помощью *t*-критерия Стьюдента.

**Результаты исследования.** По итогам использования Методики исследования профессиональной идентичности (МИПИ), можно сделать вывод о том, что приблизительно 62 % опрошенных респондентов имеют диффузную идентичность, и их профессиональная идентичность находится еще на стадии формирования (рис. 1).

Профессиональная идентичность у психологов-консультантов



Рис. 1. Результаты, полученные по «Методике исследования профессиональной идентичности»

Представления опрошенных психологов, характеризующие уровень их профессионального развития, являются неполными либо включают определённые противоречия. Для определения данных противоречий можно обратиться к анализу данных анкетирования. Анализ ответов респондентов касательно различных факторов и условий, создающих барьеры для профессионального развития психологов-консультантов, позволил выделить следующие факторы:

1. Дефицит опыта в сфере практической деятельности со взрослыми людьми различных категорий запросов.
2. Трудности методологической работы с документацией, отчетностью.
3. Отсутствие понимания специфических особенностей работы в различных организациях.
4. Несоответствие личных качеств психолога-практика профессиональным условиям.
5. Трудности самостоятельной регуляции действий и самостоятельного планирования работы.
6. Малая личностная проработанность и наличие собственных эмоциональных проблем, травматизация, приводящие к переносу и трудностям в работе с запросами клиентов.

Однако многие из перечисленных факторов, как заметили более половины испытуемых (64 %), могут быть решены при обращении к супервизору или другому психологу-консультанту, при личной проработанности и сформированном профессионализме. Более половины респондентов (55 %) отметили, что не имеют возможности участвовать в онлайн-супервизии и имеют небольшие представления о процессе и требованиях к ее проведению (рис. 2).

Причины отсутствия возможности посещения супервизора связаны с материальными причинами, недостаточным количеством свободного времени, стыдом перед специалистом, неуверенностью в применяемых методиках, что отчасти связано с диффузным типом идентичности. Часть опрошенных (33 %) сообщили о том, что у них есть возможность участвовать в онлайн-супервизии и они прибегают к ней в случае крайней необходимости — в сложных или «тупиковых» случаях, при встрече с категориями клиентов, опыта с которыми ранее не имели, при наличии собственных внутренних мешающих терапии переживаний. 12 % опрошенных посещают супервизора регулярно и положительно отзываются о влиянии регулярных встреч с супервизором на терапевтический процесс с клиентами.

Участие в онлайн-супервизии



Рис. 2. Возможности участия в онлайн-супервизии

В таблице 1 представлен анализ данных, полученных по методике Л. Б. Шнейдера.

*Таблица 1*

Основные отличия профессиональной идентичности и развития опрошенных в зависимости от получения онлайн-супервизии			
Наличие возможности получить онлайн-супервизию	Среднее значение показателя профессионального развития и идентичности	Размер отклонения	Статистическая значимость
Есть возможность	0,6239	0,108	0,03
Нет возможности	0,5103	0,149	

Сравнение результатов групп психологов, получающих и не получающих супервизию, с помощью критерия *t*-Стьюдента показало наличие статистически значимых различий ( $p = 0,03$ ) по показателю профессионального развития и идентичности.

Анализ компонентов профессионального развития в зависимости от возможности получения онлайн-супервизии отражен в таблице 2.

*Таблица 2*

Основные отличия в образовании компонентов профессионального развития опрошенных на базе возможности приобретения онлайн-супервизии				
Основные компоненты профессионального развития	Наличие возможности получить онлайн-супервизию	Среднее значение показателя	Размер стандартного отклонения	Статистическая значимость
Смысловой и когнитивный элемент	Есть возможность	45,76	9,388	0,047
	Нет возможности	38,26	8,26	
Эмоционально-волевой элемент	Есть возможность	39,24	12,26	0,037
	Нет возможности	30,53	10,73	
Поведенческий элемент	Есть возможность	39,34	8,89	0,017
	Нет возможности	31,91	6,48	
Единый параметр профессионального развития	Есть возможность	124,26	21,28	0,013
	Нет возможности	101,56	18,87	

На основании сравнения полученных выборок с учётом среднего значения профессионального развития есть возможность установить ключевую разницу в отношении тех лиц, кто обращается к применению онлайн-супервизии для профессионального развития. Показано, что на всех уровнях профессионального развития — смысловом, когнитивном, эмоционально-волевом и поведенческом — у психологов-практиков, имеющих возможность обращения за онлайн-супервизией или проходивших ее, наблюдаются более высокие показатели.

**Обсуждение и заключение.** С целью определения роли онлайн-супервизии в обеспечении профессионального роста и идентичности в ходе обучения и профессиональной деятельности психолога-консультанта было проведено эмпирическое исследование.

У большей части опрошенных наблюдалась диффузная идентичность. При диффузной идентичности у индивида слабо сформированы прочные конкретные цели, ценности и убеждения, касающиеся его профессиональной деятельности. При этом характерны сомнения в способности наладить контакт с клиентом, сомнения в профессиональной ценности и навыках, ригидность выработанных подходов и методов, внутренняя конфликтность, нестабильность. На данном этапе важно оказать поддержку и стимулировать активность выбора и самоопределения психолога-практика, что позволяет сформировать онлайн-супервизия в том числе.

Значимость применения онлайн-супервизии для профессионального развития психолога-консультанта подтвердили результаты, полученные на базе сравнения среднего значения профессиональной идентичности. Для группы опрошенных, которые могут обратиться за онлайн-супервизией, более характерна достигнутая идентичность, что может быть связано с отработкой в ходе супервизии навыков, умений, отношения к профессии. Можно говорить о том, что развитию достигнутой идентичности будет способствовать получение онлайн-супервизии, особенно на регулярной основе.

Результаты, полученные при сравнении групп психологов, имеющих возможность посещать супервизию, и не посещающих ее, дают возможность сделать вывод о том, что онлайн-супервизия не только способствует развитию отдельных компонентов, входящих в состав профессиональной идентичности, но и позволяет совершенствовать все эти элементы, в свою очередь воздействующие на профессиональный рост и развитие каждого человека.

Вся имеющаяся информация говорит о том, что приобретение онлайн-супервизии в ходе профессионального развития психолога-консультанта способствует совершенствованию его навыков и знаний. Однако даже при обеспечении комплексного подхода к организации профессиональной подготовки всех психологов-консультантов, нужно создавать набор определенных внешних условий и при этом не забывать о стимулировании внутренних потребностей для дальнейшего развития. Благодаря именно этому комплексу появится возможность повышать эффективность работы психологов-консультантов, укрепляя тем самым их профессиональную принадлежность и все ключевые особенности деятельности в условиях нестабильной внешней среды.

Супервизия, помогая человеку сохранять один из основных инструментов своей деятельности — личность (Лаврова, 2021), также подразумевает личностно-профессиональное консультирование, нацеленное на проработку эмоций, внутренних конфликтов терапевта, и сертификационное консультирование, в котором основной акцент делается на анализе ошибок, трудностей, ситуаций, развитии компетенций и отработке приемов консультирования (Светоносова, Ли, 2022). Процесс супервизии со всей совокупностью функций позволяет специалисту развивать и совершенствовать свое профессиональное мастерство (Пежемская, 2015). Таким образом, супервизия выступает не только инструментом обучения, контроля и рефлексии, но и способом формирования профессиональной идентичности (Воробьева, Бажук, 2017). Реализация функций индивидуальной супервизии способствует профессиональному развитию, создает условия для формирования профессиональной компетенции супервизируемого, стимулируя развитие специальных навыков в целях повышения качества его профессионально-педагогической деятельности, готовит супервизируемого к активному решению возникающих перед ним профессиональных задач, способных вызвать профессиональные затруднения (Светоносова, Ли, 2022). Еще одна задача супервизии — помощь специалисту в том, чтобы осознанно управлять особенностями собственной личности и своими отношениями с миром, чтобы обеспечить рефлексию «слепых пятен», уязвимых мест и ошибок, их влияния на помощь другим и на свою жизнь.

Супервизия в малых группах также имеет свои преимущества. Она позволяет психологу-практику интегрироваться в профессиональное сообщество, сформировать надежные профессиональные связи с коллегами и тем самым повысить адаптивные ресурсы (Скипор, Воробьева, 2021). В такой форме супервизии для начинающего или опытного специалиста предоставляется возможность выбора того, что он готов принять, или что он может принять на уровне своего развития. Наличие сходных с иными участниками группы трудностей позволяет проще и конструктивнее понимать свое несовершенство, избавляться от перфекционизма и лени. Кроме того, отношения между участниками процесса чаще приобретают не столько наставнический, сколько коллегиальный, партнерский характер, что уменьшает вероятность зависимости от супервизора.

Супервизия нацелена на личностное и профессиональное развитие психолога-практика (Лифинцев, Лифинцева, Анцута, 2020; Wilson Davies, Weatherhead, 2016), и грамотно выстроенный супервизионный процесс способен повысить самосознание терапевта и распознать его «слепые зоны», научить различать свои эмоции и эмоции своих клиентов. Супервизия позволяет укрепить профессиональную уверенность и идентичность психолога-консультанта за счет поддерживающей функции, указаний на конкретные ошибки и предложения методов решения возникших трудностей, что поддержит восприятие терапевтом себя как компетентного специалиста (Wilson Davies, Weatherhead, 2016).

Е. И. Лебедева (2021) в своем исследовании отмечает, что супервизия сохраняет все свои основные функции и с переходом в онлайн-формат, а тот в свою очередь позволяет поддерживать психологическую безопасность, четкую структуризацию процесса, глубину анализа ситуаций. Из преимуществ отмечается гибкость онлайн-формата, что было особенно актуально в период пандемии, но сохраняется и сейчас для снятия географических ограничений, что позволяет расширить круг профессиональной коммуникации между психологами-практиками. Также онлайн-супервизия позволяет обеспечить непрерывность процесса, предотвратить прекращение терапевтического контакта между супервизором и психологом-практиком из-за заболевания или переезда (Boldrini et al., 2020). Супервизия в режиме видеоконференции побуждает некоторые супервизионные группы более тщательно готовиться к супервизии. Определенным достоинством онлайн-супервизии выступает обеспечение международного и межкультурного взаимодействия. Однако при всех достоинствах в онлайн-супервизии теряется важный аспект коммуникации — невербальная коммуникация (Лебедева, 2021).

Из потенциальных рисков онлайн-супервизии отмечаются проблемы в понимании невербальной коммуникации, тревожность из-за необходимости использования видеотрансляции у некоторых терапевтов. К тому же, повышаются риски культурного недопонимания и в целом вариативности местных законов и нормативных актов (что может быть важно, например, в контексте организационной психологии). Н. А. Твердохлеб (2017) отмечает ряд проблем, которые могут возникнуть у психолога-практика в связи с оценивающей позицией супервизора. По отношению к эксперту у супервизируемого могут формироваться чувство уязвимости и зависимости. Психолог-практик может не признаваться в испытываемых к своим клиентам чувствах, особенно о «неприятных» (гнев, сексуальное влечение), может бояться быть раскритикованным, что значительно снизит эффективность супервизии.

Барьерами на пути к использованию онлайн-супервизии, помимо выделенных нами, могут выступать (Almathami, Win, Vlahu-Gjorgievska, 2020):

- недостаток квалификации супервизора для использования дистанционных технологий (что решается внедрением в подготовку психологов обучающих программ, повышением грамотности в отношении дистанционного преподавания, поиском технологий для реализации дистанционного обучения для лиц с разным типом онтогенеза и в целом повышением информационной грамотности практикующих психологов (Бакаева, 2015));
- нежелание участников процесса использовать видеодемонстрацию, что снижает качество супервизии;
- отсутствие приватного места у психолога-практика, что не позволяет обеспечить сеанс супервизии;
- предубеждения по отношению к дистанционному формату встреч и особенно нежелание использовать онлайн-формат супервизии после очного.

Подводя итоги настоящего исследования, необходимо сделать ряд значимых выводов, обуславливающих значимость анализа и изучения воздействия онлайн-супервизии на профессиональный рост и развитие психологов-консультантов:

1. Супервизия, в том числе и в онлайн-формате, считается одним из важнейших современных средств и способов для качественной подготовки психологов-консультантов. Отмечается прямая связь онлайн-супервизии с профессиональным становлением и развитием психологов-консультантов.

2. Хотя профессиональная идентичность психологов и начинает формироваться во время обучения в высшем учебном заведении, наиболее важным периодом является именно период профессиональной деятельности. Соответственно, у начинающих психологов-практиков пока не достигнут достаточный уровень профессионального мастерства и самоидентичности, что отражается в преобладании в выборке диффузной идентичности.

3. Достаточно высокий уровень развития профессиональной идентичности и роста показывают те опрошенные, которые обращаются за онлайн-супервизией с применением современных информационных технологий.

4. Участие в процедуре онлайн-супервизии оказывает прямое воздействие на формирование профессиональной идентичности психологов-консультантов.

Итак, супервизия считается не только значимым инструментом для совершенствования всех профессиональных качеств и компетенций, но также и является способом повышения уровня профессиональной идентичности в разнообразных условиях.

На основе результатов, полученных в настоящем исследовании, представляется возможным произвести модернизацию и трансформацию процесса подготовки психологов и их сопровождения с помощью онлайн-супервизии, а также на базе применения других технологий. Кроме онлайн-супервизии, которая может быть организована в групповом или индивидуальном формате, рекомендуется проводить многочисленные тренинги психологов-консультантов. Благодаря участию в тренингах психолог-практик повысит понимание того, какие у него есть ресурсы или средства для карьерного роста, сформирует карьерные планы, скорректирует методологию и применяемые способы работы. В этом случае могут быть использованы арт-терапия, ролевые игры, профессиограмма и другие технологии.

#### Список литературы

Бакаева, И. А. (2015). Личностный профиль педагога дистанционного образования. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 13(1), 33–40.

Воробьева, И. Ю., Бажук, О. В. (2017). Супервизия как инструмент профессионального совершенствования психолога. *Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты*, 12, 108–109.

Емелин, В. А., Рассказова, Е. И., Тхостов, А. Ш. (2018). Единство и разнообразие процессов формирования идентичности личности. *Вопросы философии*, 2, 27–38.

Житвай, С. А. (2016). Супервизия как метод сопровождения деятельности педагогов. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*, 6(63), 52–58.

Лаврова, М. С. (2021). Супервизия как метод профилактики профессионального выгорания психологов органов внутренних дел. В: *Неделя Российской психологии в ГСГУ. Материалы VII всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологического сопровождения профессиональной и учебно-профессиональной деятельности», IX международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы социально-педагогической деятельности», XXI всероссийской научно-практической конференции* (С. 108–110). Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет.

Лебедева, Е. И. (2021). Супервизия онлайн: привычное и особенное. В А. В. Шаболтас (ред.): *Ананьевские чтения — 2021. Материалы международной научной конференции* (С. 111–112). Санкт-Петербург: Скифия-принт.

Лифинцев, Д. В., Лифинцева, А. А., Анцута, А. Н. (2020). Супервизия в подготовке специалистов помогающих профессий: проблема психологических границ. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология*, 56, 97–105.

Махнач, А. В., Лактионова, А. И., Постылякова, Ю. В. (2022). Жизнеспособность студенческой молодежи России в условиях неопределенности. *Образование и наука*, 24(5), 90–121.

Пежемская, Ю. С. (2015). Супервизия как практика повышения квалификации специалистов, сопровождающих детей. В: *Вопросы социально-психолого-педагогического сопровождения детей в современном мире. Материалы Международной научно-практической конференции* (С. 227–237). Калуга: Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского.

Рощина, О. Г., Занин, Д. С. (2021). Опыт применения личностно–ориентированной супервизии в процессе профессиональной подготовки психологов. *Мир науки. Педагогика и психология*, 9(4), 9.

Светоносова, Л. Г., Ли, А. А. (2022). Супервизия как педагогическое условие процесса формирования профессиональной компетенции начинающих педагогов. *Мир науки. Педагогика и психология*, 10(4), 16–26.

Скипор, С. И., Воробьева, А. Е. (2021). Психологические особенности адаптации психологов к онлайн-консультированию во время пандемии COVID-19. *Российский психологический журнал*, 18(1), 61–73. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.1.5>

Твердохлеб, Н. А. (2017). Решение этических дилемм в процессе супервизии. В Е. Ю. Чеботарева (ред.): *Современное поле семейной психотерапии: материалы научно-практической конференции* (С. 94–98). Москва: РУДН.

Тимофеева Т. С. (2019). Профессиональная идентичность психолога как структурно-личностное новообразование. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*, 2(37), 88–94.

Almathami, H. K. Y., Win, K. T., Vlahu-Gjorgievska, E. (2020). Barriers and Facilitators That Influence Telemedicine-Based, Real-Time, Online Consultation at Patients' Homes: Systematic Literature Review. *Journal of Medical Internet Research*, 22(2), e16407. <https://doi.org/10.2196/16407>

Boldrini, T., Lomoriello, A. S., Corno, D. et al. (2020). Psychotherapy During COVID-19: How the Clinical Practice of Italian Psychotherapists Changed During the Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 591170. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591170>

Meza, R. D., AlRasheed, R., Pullmann, M. D. et al. (2022). Clinical supervision approach predicts evidence-based trauma treatment delivery in children's mental health. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1072844. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1072844>

Perrin, P. B., Rybarczyk, B. D., Pierce, B. S. et al. (2020). Rapid telepsychology deployment during the COVID-19 pandemic: A special issue commentary and lessons from primary care psychology training. *Journal of Clinical Psychology*, 76(6), 1173–1185. <https://doi.org/10.1002/jclp.22969>

Wilson, H. M. N., Davies, J. S., Weatherhead, S. (2016). Trainee Therapists' Experiences of Supervision During Training: A Meta-synthesis. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 23(4), 340–351. <https://doi.org/10.1002/cpp.1957>

## References

Almathami, H. K. Y., Win, K. T., Vlahu-Gjorgievska, E. (2020). Barriers and Facilitators That Influence Telemedicine-Based, Real-Time, Online Consultation at Patients' Homes: Systematic Literature Review. *Journal of Medical Internet Research*, 22(2), e16407. <https://doi.org/10.2196/16407>

Bakaeva, I. A. (2015). Personality profile of a distance education teacher. *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 13(1), 33–40. (In Russ.).

Boldrini, T., Lomoriello, A. S., Corno, D. et al. (2020). Psychotherapy During COVID-19: How the Clinical Practice of Italian Psychotherapists Changed During the Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 591170. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591170>

Emelin, V. A., Rasskazova, E. I., Tkhostov, A. Sh. (2018). The Unity and Diversity of the Processes of Personal Identity Formation. *Voprosy Filosofii*, 2, 27–38. (In Russ.).

Lavrova, M. S. (2021). Supervision as a method of professional burnout prevention in psychologists of internal affairs bodies. In: *The Week of Russian Psychology at the SSHU. Materials of the VII All-Russian research-to-practice conference "Relevant issues of psychological support of professional and educational and professional activities", IX International scientific and practical conference "Relevant issues of socio-pedagogical activity", XXI All-Russian research-to-practice conference* (pp. 108–110). Kolomna: State Social and Humanitarian University. (In Russ.).

Lebedeva, E. I. (2021). Supervision online: familiar and special. In A. V. Shaboltas (ed.): *Ananyev Readings — 2021. Materials of the International Scientific conference* (pp. 111–112). St. Petersburg: Scythia-print. (In Russ.).

Lifintsev, D. V., Lifintseva, A. A., Ancuta, A. N. (2020). Supervision in Training of Helping Professionals: the Problem of Psychological Boundaries. *Vestnik Pravoslavnogo Sviato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya IV: Pedagogika. Psikhologiya*, 56, 97–105. (In Russ.).

Makhnach, A. V., Laktionova, A. I., Postylyakova, Yu. V. (2022). Resilience of student youth in Russia under uncertainty. *The Education and Science Journal*, 24(5), 90–121. (In Russ.).

Meza, R. D., AlRasheed, R., Pullmann, M. D. et al. (2022). Clinical supervision approach predicts evidence-based trauma treatment delivery in children's mental health. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1072844. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1072844>

Perrin, P. B., Rybarczyk, B. D., Pierce, B. S. et al. (2020). Rapid telepsychology deployment during the COVID-19 pandemic: A special issue commentary and lessons from primary care psychology training. *Journal of Clinical Psychology*, 76(6), 1173–1185. <https://doi.org/10.1002/jclp.22969>

Pezhemskaia, Y. S. (2015). Supervision as a practice of professional development of specialists accompanying children. In: *Issues of socio-psychological and pedagogical support of children in the modern world. Materials of the International Research-to-Practice Conference* (pp. 227–237). Kaluga: Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski. (In Russ.).

Roshchina, O. G., Zanin, D. S. (2021). Experience in the use of personality-oriented supervision in the process of professional training of psychologists. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 9(4), 9. (In Russ.).

Skipor, S. I., Vorobieva, A. E. (2021). Psychological characteristics of psychologists' adaptation to online counseling during the COVID-19 pandemic. *Russian Psychological Journal*, 18(1), 61–73. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.1.5> (In Russ.).

Svetonosova, L. G., Li, A. A. (2022) Supervision as a pedagogical condition for the process of formation of professional competence of novice teachers. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 10(4), 16–26. (In Russ.).

Timofeeva, T. S. (2019). The professional identity of a psychologist as a structural-personal neoformation. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2(37), 88–94. (In Russ.).

Tverdokhle, N. A. (2017). Resolving ethical dilemmas in supervisory process. In E. Yu. Chebotareva (ed.): *The modern field of family psychotherapy: materials of the research-to-practice conference* (pp. 94–98). Moscow: RUDN. (In Russ.).

Vorobyeva, I. Yu., Bazhuk, O. V. (2017). Supervision as a tool for professional improvement of a psychologist. *Development of Modern Science: Theoretical and Applied Aspects*, 12, 108–109. (In Russ.).

Wilson, H. M. N., Davies, J. S., Weatherhead, S. (2016). Trainee Therapists' Experiences of Supervision During Training: A Meta-synthesis. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 23(4), 340–351. <https://doi.org/10.1002/cpp.1957>

Zhitvay, S. A. (2016). Supervision as a method of maintenance teachers' activity. *Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology*, 6(63), 52–58. (In Russ.).

Об авторе:

**Шорохов Александр Григорьевич**, аспирант, Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9000-0001), [solis882008@yandex.ru](mailto:solis882008@yandex.ru)

**Поступила в редакцию** 10.03.2023.

**Поступила после рецензирования** 18.04.2023.

**Принята к публикации** 19.04.2023.

*Конфликт интересов*

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

*About the Author:*

**Shorokhov Alexander G.**, postgraduate, Don State Federal University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9000-0001), [solis882008@yandex.ru](mailto:solis882008@yandex.ru)

**Received** 10.03.2023.

**Revised** 18.04.2023.

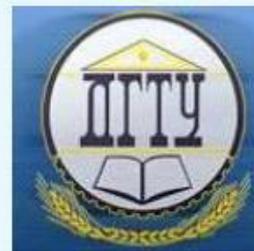
**Accepted** 19.04.2023.

*Conflict of interest statement*

The author do not have any conflict of interest.

*The author have read and approved the final manuscript.*

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ



УДК 159.9

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-48-58>

### Предикторы эмоционального выгорания субъекта в современных условиях повышенной неопределенности

Т. В. Сташкова  , Т. Н. Щербакова 

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

 [t.v.stashkova@mail.ru](mailto:t.v.stashkova@mail.ru)

#### Аннотация

**Введение.** Особенности выраженности фаз и показателей эмоционального выгорания описаны в качестве общепсихологического феномена, проявляющегося в условиях неопределённости. Отмечено, что повышенная энтропийность среды негативно влияет на адаптацию личности и ее психологическое благополучие. Авторами рассмотрены барьеры, затрудняющие адаптацию личности, особенности деструкции активности современного человека в разных сферах жизни. Изучение ресурсов личности, а также эффектов воздействия на нее социальной среды, представляется важным как для профилактики стрессогенных и деструктивных состояний, так и для построения программ психологического сопровождения.

Цель. Изучение предикторов и субъективных факторов эмоционального выгорания личности в современных условиях повышенной неопределенности.

**Материалы и методы.** Выборка составила 250 человек и включала женщин педагогов и психологов в возрасте 40–55 лет, работающих в общеобразовательных школах. Методический инструментарий включал методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко) и «Опросник профессионального выгорания Маслач» (в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой).

**Результаты исследования.** По сравнению с психологами, у педагогов оказались более выраженными почти все симптомы эмоционального выгорания. Симптом «Эмоциональная отстраненность» оказался более выраженным у психологов, чем у педагогов. Обе группы респондентов характеризуются наличием следующих симптомов: неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, редукция профессиональных достижений и переживание психотравмирующих обстоятельств.

**Обсуждение и заключение.** Данные эмпирического исследования показывают наличие рисков возникновения эмоционального выгорания в ситуации повышенной энтропийности среды. Это позволяет определить ресурсные точки преодоления этого синдрома и оценить влияние мультифакторного стресса неопределенности на формирование эмоционального выгорания личности. Утверждается, что эффективность программ психологического сопровождения преодоления личности состояния эмоционального выгорания определяется уровнем мобилизации ее ресурсов для достижения стабильности и психологического благополучия.

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, ситуация неопределенности, толерантность к неопределенности, субъективные факторы, индивидуальные ресурсы, энтропийность среды.

**Для цитирования.** Сташкова, Т. В., Щербакова, Т. Н. (2023). Предикторы эмоционального выгорания субъекта в современных условиях повышенной неопределенности. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(2), 48–58. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-48-58>

## Predictors of subject's emotional burnout in modern conditions of increased uncertainty

T. V. Stashkova  , T. N. Shcherbakova 

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

 [t.v.stashkova@mail.ru](mailto:t.v.stashkova@mail.ru)

### Abstract

**Introduction.** The severity features of phases and indicators of emotional burnout are described as a general psychological phenomenon that manifests itself in conditions of uncertainty. It is noted that increased entropy of the environment negatively affects the adaptation of a person and their psychological well-being. The authors consider the barriers that complicate a person's adaptation and the destruction features of a modern person's activity in different spheres of life. The study of personal resources and the effects of the social environment on them is important both for the prevention of stressful and destructive states and for the construction of psychological support programmes.

**Purpose.** The study of predictors and subjective factors of emotional burnout in modern conditions of increasing uncertainty.

**Materials and Methods.** The sample consisted of 250 people and included women teachers and psychologists aged 40–55 years who worked in secondary schools. The methodological tools included the methods Diagnostics of Emotional Burnout (V. V. Boyko) and Maslach Burnout Inventory (adapted by N. E. Vodopyanova and E. S. Starchenkova).

**Results.** Compared to psychologists, teachers had more pronounced almost all the symptoms of emotional burnout. The symptom of 'emotional withdrawal' was found to be more pronounced in psychologists than in teachers. Both groups of respondents are characterised by the presence of the following symptoms: inadequate selective emotional response, reduction of professional achievements, and experiencing traumatic circumstances.

**Discussion and Conclusion.** Empirical research data show that there are risks of emotional burnout in a situation of increased environmental entropy. This makes it possible to identify resources to overcome this syndrome and assess the impact of multifactorial stress of uncertainty on the formation of emotional burnout in the individual. It is argued that the effectiveness of psychological support programmes to overcome a person's state of emotional burnout is determined by the level of mobilisation of its resources to achieve stability and psychological well-being.

**Keywords:** emotional burnout, uncertainty situation, ambiguity tolerance, subjective factors, individual resources, environmental entropy.

**For citation.** Stashkova, T. V., Shcherbakova, T. N. (2023). Predictors of subject's emotional burnout in modern conditions of increased uncertainty. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(2), 48–58. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-48-58>

**Введение.** В современных условиях неопределенности активность личности может иметь разный статус в контексте психологического благополучия субъекта. Влияние особенностей социальной среды, одной из которых является повышенная неопределенность, на становление личности имеет как позитивную направленность, которая может продуцировать конструктивное развитие, так и негативную, которая может вызывать деструктивные трансформации. Результатом позитивных воздействий выступает возникновение ряда конструктивных новообразований: толерантности к неопределенности, компетентности, стрессоустойчивости, новых способов реализации творческого потенциала, личностной зрелости (Соловьева, 2020). Отрицательное влияние условий неопределенности может проявиться в недостаточной адаптированности личности к новым требованиям, в повышении уровня тревоги и снижении эмоциональной стабильности, продуктивности и активности в разных сферах жизни.

В условиях информационной мобильности требуется развитие способности личности к постоянным трансформациям, что становится условием выработки устойчивости к стрессорам, характерным для цифровой среды (Щербакова, Абачараева, 2022). Человек, как активный субъект жизнедеятельности, способен к преобразовательной активности, к самотрансформации и мотивационной интенции в изменяющемся окружающем мире, к самоинициации, саморегуляции, самоконтролю и саморазвитию в ситуации неопределенности (Shcherbakova et al., 2020).

Это подчеркивает важность изучения ресурсов личности, а также воздействия на нее социальной среды и современных условий, как для профилактики стрессогенных и деструктивных состояний, так и для построения программ психологического сопровождения.

Психологические эффекты влияния неопределенности могут отрицательно сказаться на психологическом благополучии личности, что будет препятствовать самореализации человека, провоцировать формирование деструкций. При этом эмоциональные деструкции, в свою очередь, при накоплении, постепенно будут снижать эффективность деятельности, негативно сказываться на продуктивном функционировании личности и ее взаимодействии с собой, другими и миром (Карабанова, Захарова, Старостина, 2021). На наш взгляд, результативность активности личности в ситуации неопределенности целесообразно связывать с уровнем развития субъектности, наличием способности к пониманию себя и моделированию жизненного пути, наличием стремления к самоактуализации, высоким уровнем доверия к себе, развитостью самоидентичности и компетентности, что будет подразумевать устойчивость личности к стрессорам, но и блокироваться в ситуации эмоционального выгорания.

### *Эмоциональное выгорание*

Явление эмоционального выгорания трактуется как ухудшение психического и физического самочувствия в совокупности с возрастанием усталости, снижением качества жизни, ощущением психологического неблагополучия и потерей личностного смысла (Масилова, 2022). Оно рассматривается как реакция, возникающая в ответ на продолжительный мультифакторный стресс. Эмоциональное выгорание включает в себя ряд последовательных стадий: эмоциональное истощение, деперсонализация и редуцирование личных достижений. Отчасти оно выступает как механизм психологической защиты личности, выражающийся в исключении эмоций или понижении их интенсивности в психотравмирующих ситуациях (Шеховцова, 2020).

Значимыми субъективными детерминантами возникновения эмоционального выгорания могут выступать повышенная неопределенность среды, внутренняя конфликтность, обилие кризисных стрессовых ситуаций в жизненном пространстве личности. При этом все многообразие факторов, детерминирующих эмоциональное выгорание личности в ситуации неопределенности, можно типизировать следующим образом:

- *объективные факторы*, связанные с особенностями социальной среды, высоким статусом неопределенности, повышенной информационной и социальной мобильностью, наличием мультифакторных стрессоров и плотностью инновационных потоков;
- *субъективные факторы*, обусловленные индивидуальными характеристиками личности и состоянием ее ресурсов, обеспечивающих устойчивость к рискам неопределенности.

На индивидуальном уровне, факторами, провоцирующими эмоциональное выгорание, являются следующие группы стрессоров:

- *стрессоры, порождаемые условиями неопределённости*: необходимость быстро переключаться с одного формата активности на другой; новые когнитивные схемы работы с информационными потоками в сети Интернет; обязанность работать в онлайн-режиме, что требует освоения новых компетенций в краткие сроки и усиления самоорганизации; отсутствие стабильности; необходимость быстро принимать решения в условиях нехватки информации, что может порождать кризис достоверности; перегрузка, связанная с эффектом «информационного калейдоскопа», когда информационные сообщения быстро меняются, представляя разные варианты рассмотрения вопроса или вовсе множество альтернатив разной степени достоверности;
- *стрессоры, связанные с личностными особенностями*: дефициты субъективного контроля; когнитивный диссонанс, возникающий в связи с тем, что субъект сталкивается с информацией, противоречащей его представлениям, усвоенным ранее знаниям и понятиям; неумение управлять временными ресурсами; эмоциональная нестабильность; ошибки самоопределения; проблемы самоотношения; высокая личностная тревожность; низкий уровень толерантности к стрессу; высокий уровень социальной фрустрированности.

На сегодняшний день существуют различные подходы к интерпретации феномена эмоционального выгорания. Так, в рамках экологического подхода, дисбаланс системы «человек — энтропийная среда» является провоцирующим эмоциональное выгорание фактором, поскольку вызывает несоответствие личностных ресурсов выдвигаемым условиями неопределенности требованиям (Масилова, 2022). «Энтропийность среды» можно характеризовать нарушениями установленного порядка, быстрой сменой регламентов, хаотичностью и динамичностью, неустойчивостью требований и социальных стандартов, отсутствием четкого прогноза ближайшего будущего.

В рамках *ресурсного* подхода актуальна проблема рассмотрения деструктивного влияния неопределенности на субъективное ощущение благополучия, чувство удовлетворенности, на оценку человеком своих ресурсов и его уверенность в будущем. Способности человека поддерживать эмоциональную стабильность, развивать аутопсихологические основы стрессоустойчивости, сознательно расширять актуальную зону индивидуальных ресурсов и придерживаться конструктивных копинг-стратегий (Соловьев, 2019; Alessandri et al., 2018) способны сформировать у личности толерантность к неопределенности. Напротив, личность, избегающая решения проблем, находящаяся в ситуации внутренних противоречий, подвергается фрустрации и, вследствие, эмоциональной деформации при возникновении ситуации неопределенности. Дезинтегрированность уровней субъективного контроля субъекта способна актуализировать механизмы психологической защиты и привести к деперсонализации личности, дистанцированию от проблемно-конфликтных ситуаций, а также минимизировать субъектную включенность в происходящие жизненные события.

Определенную важность представляет фактор восприятия личностью *результата собственных усилий*. Так, в стрессовых условиях нестабильности выраженная потребность в достижениях у индивида может положительно воздействовать на мобилизацию его ресурсов, на гибкость в принятии решений, мобильность и эффективность деятельности. Однако если усилия, в итоге, не приводят к достижению желаемого результата, у индивида могут возникать деструктивные представления о самоэффективности, что может привести к активизации психологических защит, гиперконцентрации на своих переживаниях и, в конечном счете, к эмоциональному выгоранию.

Таким образом, в качестве одной из причин, способствующих эмоциональному выгоранию, выступает неспособность личности к самоактуализации и самореализации в новых или непривычных условиях, что провоцирует разочарование, утомление и личностные деформации (Родина, 2019). Напротив, продуктивное разрешение противоречий дает личности опыт успеха, усиливает чувство уверенности, формирует позитивное самоотношение, актуализирует ощущение состоятельности.

Во время эмоционального выгорания у субъекта ярче проявляется фрустрация, быстрее наступает эмоциональное истощение. В качестве сопровождающего фактора выступает плохое психосоматическое самочувствие, закрепляется нервное напряжение. В результате развития данного типа деструкции возникает деперсонализация, начинает действовать своеобразный «установочный фильтр», трансформирующий отношение к себе и другим. Изучение эмоционального выгорания в контексте условий неопределенности среды позволяет учесть множество факторов и построить адекватные программы его профилактики и предотвращения.

Исходя из вышесказанного, целью исследования выступает изучение предикторов и субъективных факторов эмоционального выгорания личности в современных условиях повышенной неопределенности.

**Материалы и методы.** Исследование проведено на базе Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования (ГБУ ДПО) «Ростовский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования». Выборку испытуемых составили слушатели курсов повышения квалификации: педагоги и психологи образовательных организаций Ростовской области, в совокупности — 250 человек (респонденты женщины в возрасте 40–55 лет). Основанием для формирования выборки послужило то, что эта возрастная группа относится к группе риска по развитию эмоционального выгорания. Выбор категории респондентов был обусловлен также тем, что профессии педагога и психолога относятся к антропоцентрированному типу, и именно в этой сфере эмоциональное выгорание существенно влияет на результат деятельности.

Для решения поставленных исследовательских задач по изучению субъективных предикторов эмоционального выгорания были использованы следующие методики:

1. Диагностика уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко (1996), позволяющий выявить ведущие симптомы феномена выгорания, а также показать, к какой фазе формирования «выгорания» относятся доминирующие симптомы, и в какой фазе они наибольшее выражены.

2. Опросник профессионального выгорания Маслач (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой). Методика предназначена для диагностики эмоционального истощения, деперсонализации и профессиональных достижений.

Выбор диагностического инструментария обусловлен взаимодополняемостью методик и возможностью изучения разных аспектов выгорания как психологического феномена. Кроме того, подобный выбор создает возможность проведения анализа выраженности аспектов выгорания у представителей разных профессий — у педагогов и психологов.

В качестве основных субъективных характеристик эмоционального выгорания были выбраны особенности выраженности фазы напряжения, резистенции и истощения («Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко)). Предметом исследования стали также специфические показатели наличия эмоционального выгорания у субъекта и сравнительный анализ их выраженности у разных групп респондентов. В группу этих показателей вошли следующие характерные особенности:

- специфика эмоционального переживания столкновения с затруднениями;
- недовольство;
- чувство непреодолимых ограничений;
- уровень тревоги;
- проявление депрессивных тенденций;
- неадекватные эмоциональные реакции;
- редукция;
- деперсонализация и психосоматические проявления.

Ситуация неопределенности рассматривается с точки зрения современного социального контекста, который характеризуется в разных гуманитарных науках, собственно, повышенной неопределенностью. При этом неопределенность в современном контексте личного и профессионального бытия может провоцировать стресс, напряжение, чувство неуверенности и, в случае дефицитов самоэффективности личности, становится дополнительной детерминантой эмоционального выгорания.

**Результаты исследования.** В результате изучения особенностей эмоционального выгорания по методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания» у педагогов и психологов, работающих в общеобразовательных школах Ростовской области и проходивших повышение квалификации, выявлены определенные различия. Анализ результатов показал, что у педагогов, по сравнению с психологами, более выражены все вышеназванные показатели (рис. 1).

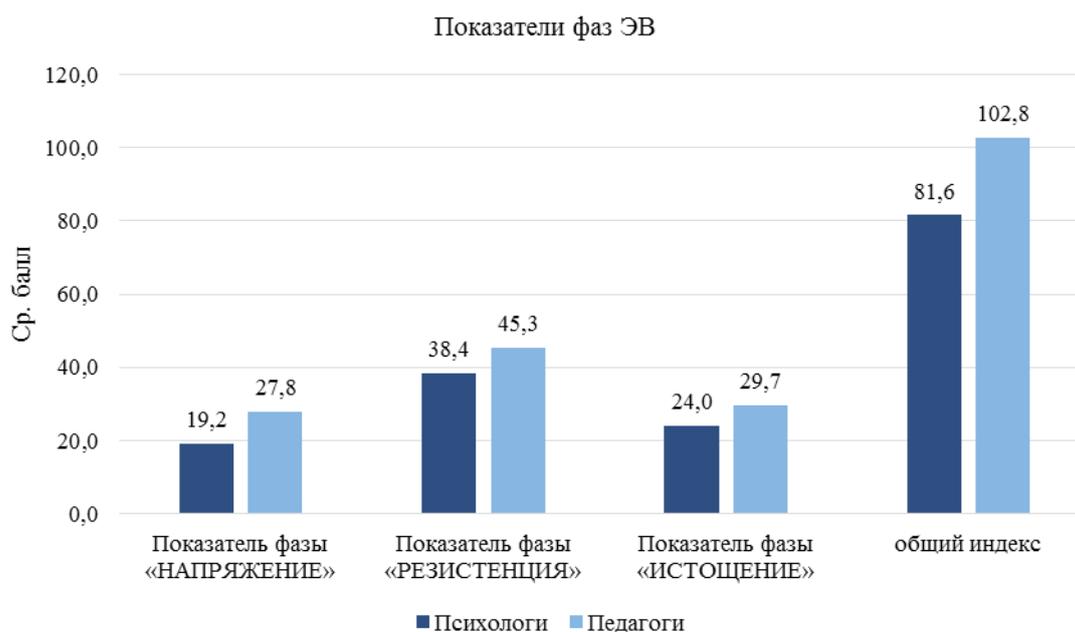


Рис. 1. Выраженность показателей фаз эмоционального выгорания

Таким образом, оказалось, что по показателю «Напряжение» средний балл составил 19,2 у психологов и значительно выше — 27,8 — у педагогов. Аналогичная картина наблюдается по показателю «Резистенция»: 38,4 — у психологов

и 45,3 — у педагогов. По показателю «Истощение» лидируют также педагоги (29,7 у педагогов и 24,0 у психологов), что является профессиональным фактором риска развития выгорания. Основываясь на нормативных значениях показателей, можно заключить, что фазы «Напряжение» и «Истощение» у респондентов не сформированы, тогда как фаза «Резистенция» находится на уровне формирования.

Результаты диагностики позволили выявить особенности выраженности симптомов эмоционального выгорания у педагогов и психологов (рис. 2). Наиболее выраженным у респондентов обеих групп является симптом «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», на втором месте «Редукция профессиональных достижений», а также «Переживание психотравмирующих обстоятельств», вместе с тем выраженность данных симптомов у педагогов значительно выше. Симптом «Эмоциональная отстраненность» больше выражен у психологов, чем у педагогов.

В ходе исследования проанализированы такие симптомы, как: переживание травмы, неудовлетворенность собой, чувство «загнанности», тревога, депрессия, «эмоциональная неадекватность», редукция, личностная и эмоциональная отстраненность, расширение области сверхэмоционального неадекватного реагирования в проблемных ситуациях. Разница показателей педагогов и психологов отличается на разных фазах разворачивания феномена эмоционального выгорания. Также практически по всем позициям, за исключением позиций «эмоциональная отстраненность» и «эмоционально-нравственная дезориентация», у педагогов более выражены симптомы эмоционального выгорания.

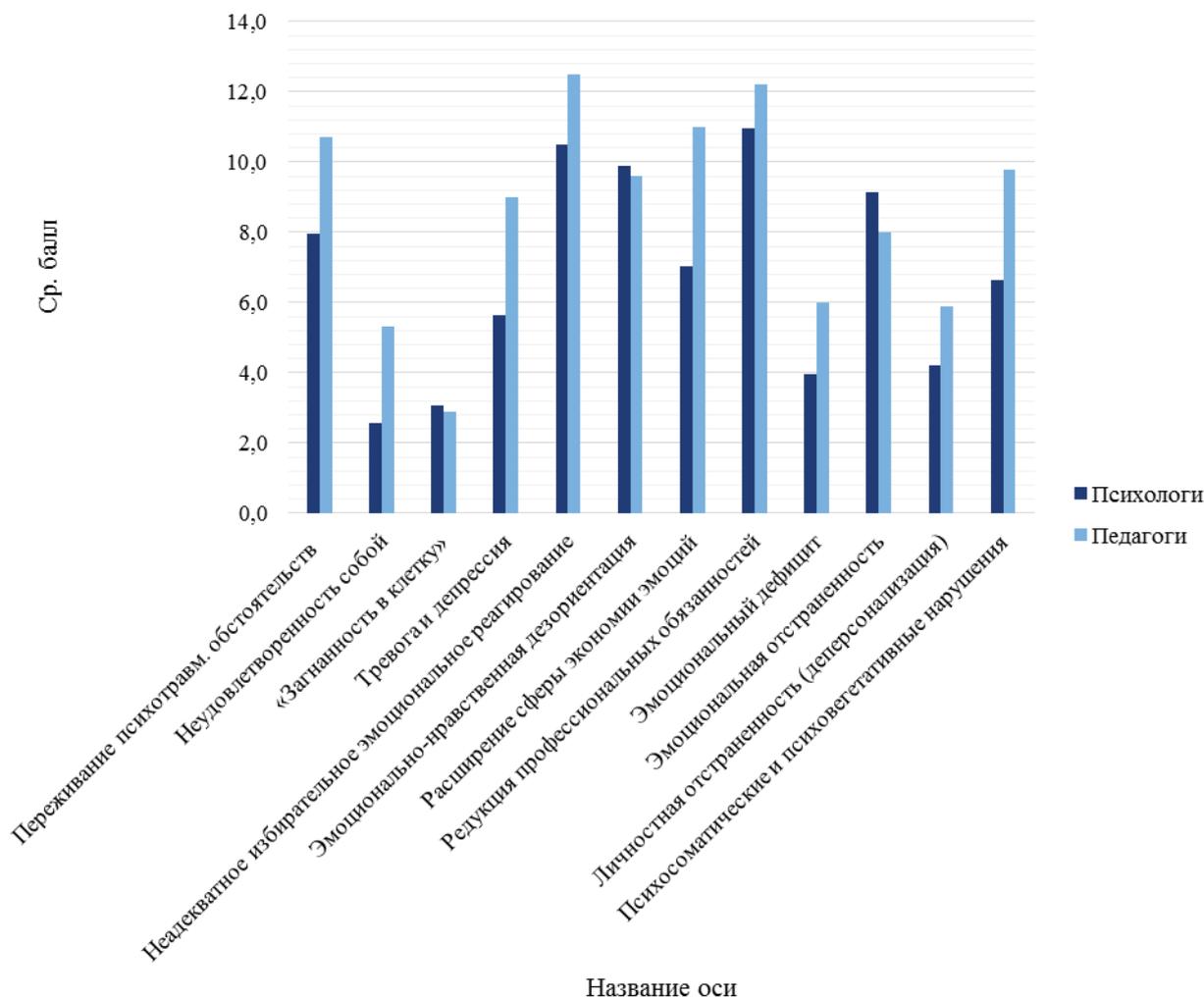


Рис. 2. Выраженность симптомов эмоционального выгорания

Результаты, полученные по методике «Диагностика профессионального выгорания», отражают уровень выраженности деперсонализации, эмоционального истощения и редукции (рис. 3).



Рис. 3. Выраженность проявлений профессионального выгорания

**Обсуждение и заключение.** С целью изучения предикторов и субъективных факторов эмоционального выгорания личности в современных условиях повышенной неопределенности было проведено эмпирическое исследование.

Эмоциональное выгорание представляет собой специфический механизм психологической защиты, выражающийся в исключении эмоций или понижении их интенсивности в психотравмирующих ситуациях, сворачивании преобразующей активности и снижении толерантности к неопределенности.

Высокий балл по показателю «Напряжение», продемонстрированный педагогами, позволяет говорить о том, что они в большей мере испытывают эмоциональное напряжение и не владеют в должной мере способами его снижения, по сравнению с психологами. Кроме того, педагоги демонстрируют более высокую сопротивляемость, невосприимчивость, что, очевидно, можно объяснить особенностями деятельности, связанными с необходимостью выполнять свои функции в любых условиях, включая психологические защиты и эмоциональное дистанцирование. Эти данные показывают, что профессиональная деятельность личности влияет на выраженность показателей эмоционального выгорания и, соответственно, на состояние человека. С другой стороны, профессиональная подготовка психологов включает модуль практического освоения техник конструктивного преодоления стресса и его профилактики. В связи с чем можно предположить, что психологи по роду своей деятельности владеют техниками оказания помощи в стрессовых ситуациях и могут применить их и в отношении самих себя, что помогает им справляться с напряженными ситуациями.

В реальной профессиональной практике неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, редукция профессиональных достижений и переживание психотравмирующих обстоятельств проявляются в ригидности переживаний, неверной эмоциональной фокусировке и недооценке достижений, что снижает продуктивность деятельности и негативно воздействует на ощущение благополучия. Редукция профессиональных достижений приводит к снижению самооценки себя как субъекта деятельности, обесцениванию значимости результата и понижению мотивации. Тот факт, что симптом «Эмоциональная отстраненность» оказался в большей степени выраженным у психологов, можно объяснить особенностями профессиональных ситуаций, требующих соблюдения определенной эмоциональной дистанции и рефлексивного реагирования на проблему обращающегося за психологической помощью.

По сравнению с психологами, у педагогов оказались более выраженными симптомы эмоционального выгорания, за исключением позиций «эмоциональная отстраненность» и «эмоционально-нравственная дезориентация». На наш взгляд, это можно рассматривать как своеобразную проекцию особенностей деятельности психолога: сталкиваясь с достаточно сильно эмоционально окрашенными переживаниями других людей, которым необхо-

димо оказать психологическую помощь, психолог вынужден проявлять определенную отстранённость и выстраивать четкие внешние личные границы с целью самосохранения. В педагогической же деятельности для достижения результата важна «центрация» на обучающемся и особая эмпатийность в качестве основы оптимального взаимодействия.

В настоящем исследовании получена следующая картина: эмоциональное истощение и деперсонализация больше выражена у педагогов, тогда как редукция личностных достижений характерна для психологов. Этот факт можно объяснить, отчасти, высокой конкуренцией в данной профессиональной сфере и спецификой отношения окружающих к психологическим проектам, определяемых с одной стороны модой, а с другой — недостаточным доверием к эффективности психологической помощи. Интересно, что в сравнении со специалистами психологического профиля педагоги продемонстрировали более позитивные показатели по параметру «истощение», что можно связать с условиями деятельности, которые требуют от педагога сохранения определенного статуса эмоциональности, и, таким образом, эмоциональность выступает профессиональным инструментом.

В научной среде в настоящее время акцентируется внимание на том, что постоянное эмоциональное напряжение приводит к наступлению эффекта «ограничения ресурса». При этом в исследованиях других авторов показаны риски выгорания у представителей разных антропоцентрированных профессий, где решение профессиональных задач связано с интенсивным общением и высокой ответственностью за результат. Так, показано, что психологи демонстрируют, по параметрам профессионального выгорания, в основном средние значения по шкале «эмоциональное истощение» и гораздо более низкие по шкале «деперсонализация»; более высокие значения наблюдаются по параметру «редукция личных достижений». Эти данные согласуются с данными, полученными в рамках настоящего исследования, что повышает достоверность тенденции (Поджио, Зверева, 2020; Pacheco, 2020).

Состояние эмоционального выгорания вызывает затруднения в реализации оптимальных сценариев взаимодействия в ситуациях неопределенности. Темп и траектория формирования эмоциональных деструкций детерминирована как социальными факторами, так и собственной активностью личности, а также жизненными обстоятельствами, жизненно важными событиями и возможностью удовлетворения потребностей в достижении личностно значимых целей (Трофимова, Кузьмина, 2020; Украинцева, 2021).

Негативными последствиями эмоционального напряжения субъекта в условиях неопределенности выступают такие явления, как обособленность, затрудненность делового общения, субъективное преувеличение сложности проблем, неадекватная актуализация психологических защит и использование неконструктивных копинг-стратегий. С точки зрения современных психологов, самоактуализирующаяся личность обладает большей устойчивостью по отношению к эмоциональному выгоранию, благодаря мотивационной интенции достижений, высокой аутопсихологической активности, рефлексии реального положения дел, инвентаризации ресурсов и рисков в жизненной ситуации в условиях неопределенности, готовности к подтверждению самоидентичности и способности к самореализации в энтропийной среде (Карпова, Дрынкина, 2022; Чернякевич, 2020).

Существуют определенные специфические особенности проявления фаз эмоционального выгорания: более высокие показатели касаются резистенции и фазы истощения, что отражает общую логику развития данной трансформации. В связи с этим важно понимание возможных способов превенции возникновения эмоциональной деструкции или ее коррекции. Особый ресурс противостояния формированию эмоционального выгорания составляет развитие устойчивости личности к стрессорам энтропии и усиление личностного смысла позитивных трансформаций.

В результате проведенного исследования, представляется возможным выделить ряд психологических предикторов эмоционального выгорания личности в условиях неопределенности:

- ограниченные аутопсихологические ресурсы;
- недостаточно продуктивные субъективные представления о современной ситуации;
- нежизнеспособные установки, образующие базу возникновения эмоционального негатива;
- проблемные индивидуальные особенности и личностные качества;
- характер взаимоотношений с самим собой, другими и миром;
- дефицитарность преадаптивных характеристик личности;

- низкий статус конструктивной преобразовательной активности;
- недостаточная выраженность мотивационной интенции самоактуализации и самореализации;
- разинтегрированность субъективного контроля;
- неумение каталогизировать и развивать свои возможности в соответствии с требованиями актуальной действительности.

Главная идея программ психологического сопровождения преодоления личностью состояния эмоционального выгорания для специалистов антропоцентрированных профессий в условиях неопределенности состоит в мобилизации ресурсов для достижения психологического благополучия. Основу психологического благополучия современного человека в условиях неопределенности определяют ряд факторов, таких как: возможность контроля событий жизни, использование навыков трансформации, доступность преобразований, безопасность, а также возможность позитивного межличностного взаимодействия.

### Список литературы

Карабанова, О. А., Захарова, Е. И., Старостина, Ю. А. (2021). Личностная идентичность как основа построения профессиональной и семейной карьер в условиях неопределённости. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*, 3, 6–23.

Карпова, Е. А., Дрынкина, Т. И. (2022). Стрессоустойчивость, копинг-стратегии и управление изменениями в ситуациях неопределенности. *Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики*, 3, 245–254. <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-3-245-254>

Масилова, М. Г. (2022). Методологические основы изучения эмоционального выгорания как основа профилактической работы. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 11(3(40)), 43–47.

Поджио, В. А., Зверева, М. В. (2020). Риски профессионального выгорания у практикующих специалистов-психологов. *Медицинская психология в России*, 12(3), 2–2. <https://doi.org/10.24412/2219-8245-2020-3-2>

Родина, О. Н. (2019). Личностные деформации при развитии состояния хронического утомления. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 1, 123–140.

Соловьев, М. Н. (2019). Психологическая устойчивость личности как фактор эффективного преодоления профессиональных стрессов. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*, 3, 41–55.

Соловьева, С. Л. (2020). Выживание в условиях неопределенности. *Медицинская психология в России*, 12(2(61)).

Трофимова, Е. Л., Кузьмина, Г. А. (2022). Психологическая безопасность личности педагога в условиях неопределенности. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, 39, 54–75.

Украинцева, Т. И. (2021). Психологическая устойчивость как механизм адаптации в жизненных кризисах. *Молодой ученый*, 1(343), 150–154.

Чернякевич, Е. Ю. (2020). Психологические особенности бесконфликтной личности. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, 32, 95–105.

Шеховцова, Е. А. (2020). Актуальные вопросы изучения синдрома профессионального выгорания на современном этапе. *Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики*, 1(69), 52–57.

Щербакова, Т., Абачараева, М. (2022). Студент как субъект коммуникации в условиях информационной мобильности. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 5(6), 41–51. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2022-5-6-41-51>

Alessandri, G., Perinelli, E., De Longis, E. et al. (2018). Job burnout: The contribution of emotional stability and emotional self-efficacy beliefs. *Journal of occupational and organizational psychology*, 91(4), 823–851. <https://doi.org/10.1111/joop.12225>

Pacheco, N. (2020). Nature or Nurture: The Relationship between Self-Care, Personality Traits, and Burnout in Critical Care Healthcare Professionals. *Journal of Nursing & Care*, 9(4).

Scherbakova, T. N., Misirov, D. N., Akopyan, M. A. et al. (2020). The student as a subject of transformative in the period of professional training. *E3S Web of Conferences*, 175, 15013. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017515013>

## References

- Alessandri, G., Perinelli, E., De Longis, E. et al. (2018). Job burnout: The contribution of emotional stability and emotional self-efficacy beliefs. *Journal of occupational and organizational psychology*, 91(4), 823–851. <https://doi.org/10.1111/joop.12225>
- Cherniakovich, E. Y. (2020). Psychological Peculiarities of a Non-Conflict Personality. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*, 32, 95–105. (In Russ.).
- Karabanova, O. A., Zakharova, E. I., Starostina, J. A. (2021). Personal identity as a basis for professional and family careers under uncertainty. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 3, 6–23. (In Russ.).
- Karpova, E. A., Drynkina, T. I. (2022). Stress resistance, coping strategies and managing change under uncertainty. *Uchenye zapiski St. Petersburg University of Management Technologies and Economics*, 3, 245–254. <https://doi.org/10.35854/2541-8106-2022-3-245-254> (In Russ.).
- Masilova, M. G. (2022). Methodological framework for the study of emotional burnout as a basis for preventive work. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 11(3(40)), 43–47. (In Russ.).
- Pacheco, N. (2020). Nature or Nurture: The Relationship between Self-Care, Personality Traits, and Burnout in Critical Care Healthcare Professionals. *Journal of Nursing & Care*, 9(4).
- Poggio, V. A., Zvereva M. V. (2020). The risks of professional burnout from practicing psychologists. *Medicinskaja psihologija v Rossii*, 12(3), 2–2. <https://doi.org/10.24412/2219-8245-2020-3-2> (In Russ.).
- Rodina, O. N. (2019). Personal deformations in the development of a state of chronic fatigue. *Moscow University Psychology Bulletin. Series 14. Psychology*, 1, 123–140. (In Russ.).
- Scherbakova, T. N., Misirov, D. N., Akopyan, M. A. et al. (2020). The student as a subject of transformative in the period of professional training. *E3S Web of Conferences*, 175, 15013. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202017515013>
- Shcherbakova, T. N., Abacharaeva, M. A. (2022). Student as a subject of communication in the information mobility terms. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 5(6), 41–51. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2022-5-6-41-51> (In Russ.).
- Shekhovtsova, E. A. (2020). Actual issues of a burnout syndrome study at the present stage of the research. *Uchenye zapiski St. Petersburg University of Management Technologies and Economics*, 1(69), 52–57. (In Russ.).
- Soloviev, M. N. (2019). Psychological stability of personality as a factor of effective overcoming stress and depression. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 3, 41–55. (In Russ.).
- Solovieva, S. L. (2020). Survival under uncertainty. *Medicinskaja psihologija v Rossii*, 12(2(61)). (In Russ.).
- Trofimova, E. L., Kuzmina, G. A. (2022). Psychological security of a educators personality in conditions of uncertainty. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*, 39, 54–75. (In Russ.).
- Ukrainitseva, T. I. (2021). Psychological stability as an adaptation mechanism in life crises. *Young scientist*, 1(343), 150–154. (In Russ.).

Об авторах:

**Сташкова Татьяна Владимировна**, аспирант, Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID, t.v.stashkova@mail.ru](https://orcid.org/10.0000-9142-2022-t.v.stashkova@mail.ru)

**Щербакова Татьяна Николаевна**, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID, tatjananik@list.ru](https://orcid.org/10.0000-9142-2022-tatjananik@list.ru)

Поступила в редакцию 13.03.2023.

Поступила после рецензирования 22.04.2023.

Принята к публикации 23.04.2023.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

*About the Authors:*

**Stashkova Tatiana V.**, postgraduate, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID, t.v.stashkova@mail.ru](mailto:t.v.stashkova@mail.ru)

**Shcherbakova Tatiana N.**, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID, tatiananik@list](mailto:tatiananik@list)

**Received** 13.03.2023.

**Revised** 22.04.2023.

**Accepted** 23.04.2023.

*Conflict of interest statement*

The authors do not have any conflict of interest.

*All authors have read and approved the final manuscript.*

# ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ



УДК 159.9.07

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-59-69>

## Особенности профессиональной карьеры женщин: обзор зарубежных исследований

Е. В. Болдырева  , М. Ю. Елагина , А. В. Короченцева 

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

 [lizaveta.fdca@gmail.com](mailto:lizaveta.fdca@gmail.com)

### Аннотация

**Введение.** Развитие карьеры стало одним из важнейших направлений деятельности по управлению человеческими ресурсами в современных организациях. Несмотря на значительные успехи в повышении представленности женщин в различных отраслях, а также увеличение числа женщин, занимающих руководящие должности, на сегодняшний день сегрегация рынка труда сохраняется. Женщины и мужчины неравномерно распределены в таких областях, как наука, техника, инженерное дело и математика, существуют различия в оплате труда, продвижении по карьерной лестнице. Традиционные карьерные модели имеют определенные ограничения в исследованиях и, в связи с этим, требуют пересмотра и актуализации.

Цель. Обобщение зарубежного опыта гендерных исследований в области профессиональной карьеры женщин.

**Материалы и методы.** Научный обзор представлен систематическим анализом зарубежных гендерных исследований за последние 10–15 лет.

**Результаты исследования.** Авторами описаны основные методы исследований, изучающих карьерное продвижение женщин, а также рассмотрены причины гендерной сегрегации, такие как карьерный выбор, гендерная дискриминация при устройстве на работу и на рабочем месте, феномен «стеклянного потолка». Факторами, влияющими на выбор карьерных стратегий, являются: конкурентоспособность, самооценка, самоэффективность, влияние культурных представлений о гендерных ролях, самостереотипизация, наличие или отсутствие образцов для подражания, а также социальные издержки карьеры женщин и возможности их признания обществом как профессионалов.

**Обсуждение и заключение.** Возможным путем разрешения проблемы карьерного продвижения женщин может быть снижение давления гендерных стереотипов, включающее равномерное распределение обязанностей по дому и воспитанию детей и, в конечном итоге, способствующее улучшению благополучия и качества жизни в целом.

**Ключевые слова:** гендерная дискриминация, сегрегация, неравенство, гендерные стереотипы, карьерный выбор, материнство.

**Для цитирования.** Болдырева, Е. В., Елагина, М. Ю., Короченцева, А. В. (2023). Особенности профессиональной карьеры женщин: обзор зарубежных исследований. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(2), 59–69. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-59-69>

## Characteristics of women's careers: international studies review

E. V. Boldyreva  , M. Yu. Elagina , A. V. Korochentseva 

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

 [lizaveta.fdca@gmail.com](mailto:lizaveta.fdca@gmail.com)

### Abstract

**Introduction.** Career development has become one of the most significant areas of human resource management in modern organizations. Despite considerable progress in increasing the representation of women in various industries and also a multiplication of women holding senior positions, today, the segregation of the labour market persists. Women and men are unevenly distributed in such fields as science, technology, engineering, and mathematics; there are differences in wages and career advancement. Traditional career models have certain limitations in research and, therefore, require revision and updating.

**Purpose.** Generalization of foreign experience of gender studies in the field of women's professional careers.

**Materials and Methods.** The scientific review is presented by a systematic analysis of foreign gender studies over the past 10–15 years.

**Results.** The authors describe the main methods of studies examining women's career advancement and also consider the causes of gender segregation, such as career choice, gender discrimination in employment and the workplace, and the phenomenon of the "glass ceiling". Factors influencing the choice of career strategies are competitiveness, self-esteem, self-efficacy, the influence of cultural perceptions of gender roles, self-stereotyping, the presence or absence of role models, the social costs of women's careers and the possibility of their recognition by society as professionals.

**Discussion and Conclusion.** A possible way to solve the problem of women's career advancement may be to reduce the pressure of gender stereotypes, including even the distribution of household and child-rearing responsibilities and, ultimately, contributing to the improvement of well-being and life quality in general.

**Keywords:** gender discrimination, segregation, inequality, gender stereotypes, career choices, motherhood.

**For citation.** Boldyreva, E. V., Elagina, M. Yu., Korochentseva, A. V. (2023). Characteristics of women's careers: international studies review. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(2), 59–69. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-59-69>

**Введение.** За последние десятилетия женщинам удалось достичь значительных успехов в уменьшении гендерного разрыва в отношении оплаты труда, возможности достижения руководящих должностей, а также в представленности женщин в областях, связанных с наукой, технологиями, инженерией, математикой и предпринимательством (Murphy, 2020; Kamas, Preston, 2012; Powell, Dainty, Bagilhole, 2012).

Тем не менее, гендерная сегрегация на рынке труда продолжает сохраняться, несмотря на другие структурные изменения в обществе, связанные со смещением гендерных ролей. Дифференцированное распределение мужчин и женщин по профессиям объясняет большую часть гендерного разрыва в заработной плате (Correll, 2001). Женщины по-прежнему сталкиваются со множеством обстоятельств, затрудняющих развитие карьеры, среди которых А. Powell et al. (2012) отмечают гендерную дискриминацию в отношении женщин, гендерные стереотипы о пригодности женщин для работы в секторе науки и техники, маскулинная организационная культура. Более того, успехи женщин в высшем образовании не отражаются в долгосрочном успехе на работе. Несмотря на рост количества женщин, окончивших высшие учебные заведения и занимающих руководящие должности, сохраняющееся неравенство подтверждает актуальность гендерных исследований в области карьерного развития (Brundage, 2016).

Исследования показывают, что занятость женщин в определенных сферах, таких как предпринимательство и бизнес, определяется не только навыками, знаниями и организационными нормами, но и социальными нормами, наличием или отсутствием образцов для подражания, возможностью признания и социальными издержками. Под социальными издержками карьеры понимается положение женщины, определяемое гендерными ролями,

согласно которым ответственность за быт и уход за детьми должна оставаться за женщиной. Это создает дополнительные трудности в продвижении по карьерной лестнице, поскольку, чтобы справиться с этой «двойной сменой», женщины могут перейти на неполный рабочий день или на работу, которая является менее стабильной и менее оплачиваемой (Tower, Alkadry, 2008), а также откладывать или вовсе отказаться от рождения детей и создания семьи ради карьеры.

Традиционные карьерные модели подразумевают линейное развитие карьеры и в большей степени ориентированы на мужчин, в то время как карьера женщин чаще всего имеет нелинейный характер (Ismail, Rasdi, Wahiza, 2005; Flanders, 1994). Женщины вынуждены подчиняться требованиям общества и организаций, соответствовать стандартам, разработанным для работников-мужчин. Таким образом, определение карьерного успеха и анализ карьерного роста женщин на основе традиционных моделей имеют определенные ограничения в исследованиях и, в связи с этим, требуют пересмотра и актуализации (Ismail, Rasdi, Wahiza, 2005).

Целью настоящей статьи является обобщение зарубежного опыта гендерных исследований в области профессиональной карьеры женщин.

**Материалы и методы.** Исследование включало поиск литературы по теме, её оценку, синтез данных и их анализ. В статье представлен систематический обзор зарубежных гендерных исследований последних 10-ти лет с целью обобщения опыта женщин, а также определения гендерных подтекстов, которые формируют их выбор карьерных стратегий.

В качестве основного метода в большинстве исследований были выбраны полуструктурированное интервью, а также метод психологического тестирования, представленный количественными психометрическими тестами. Обзор включает в основном зарубежные исследования карьерного опыта женщин, работающих в тех областях, где их репрезентация меньше, в сравнении с мужчинами.

#### **Результаты исследования.**

##### *Гендерные стереотипы и издержки карьеры женщин*

Гендерные стереотипы — это коллективные ментальные представления о характерных чертах, поведении, самовыражении женщин и мужчин. Многочисленные исследования подтверждают представление о том, что стереотипы могут препятствовать карьерному росту женщин, включая гендерную предвзятость в принятии решений о трудоустройстве и самоограничивающее поведение женщин (Hentschel, Heilman, Peus, 2019). Гендерная стереотипизация тесно связана с оценкой и формированием ожиданий в отношении не только других, но и самих себя. Процесс самостереотипирования может влиять на идентичность людей в соответствующих стереотипам аспектах (Wood, Eagly, 2012). Важно отметить, что гендерные стереотипы оказывают как предписывающее (что должны делать женщины и мужчины и какими они должны быть), так и запрещающее (чем они не должны заниматься и кем быть), воздействие (Renström, Gustafsson Sendén, Lindqvist, 2021; Gustafsson Sendén et al, 2019; Hentschel, Heilman, Peus, 2019).

Таким образом, усвоенные атрибуты стереотипного образа мужчины/женщины могут стать частью гендерной идентичности человека (Wood, Eagly, 2012). Эти атрибуты можно разделить на две категории. К первой относятся качества, ассоциирующиеся с мужественностью: целеустремленность, решительность, независимость, уверенность в себе, компетентность, лидерство; ко второй — с женственностью: заботливость, чувствительность, преданность, чуткость (Gustafsson Sendén et al, 2019; Hentschel, Heilman, Peus, 2019).

Исследование гендерных стереотипов в современном обществе было посвящено изучению представлений мужчин и женщин о себе и о других в своей гендерной группе: как мужчины и женщины воспринимаются другими и как они видят себя с точки зрения стереотипных атрибутов (Hentschel, Heilman, Peus, 2019). Результаты показали то, что, несмотря на ослабление некоторых аспектов гендерных стереотипов, большинство из них сохраняется до сих пор. Особенно важно сохранение представлений о женщинах, как о лишенных качеств, необходимых для достижения успеха в областях, традиционно считающихся мужскими, которые формируют предпосылки к гендерной предвзятости. Хотя женщины считают свою гендерную группу не уступающей мужчинам по некоторым качествам, гендерная самостереотипизация все же проявляется, поскольку женщины чаще оценивают (лично) себя как неполноценных в плане лидерских качеств и уверенности в себе, по сравнению с оценкой этих качеств у женщин в целом (Hentschel, Heilman, Peus, 2019).

Проблема стереотипов становится особенно актуальной, когда роль или поведение не совпадает с гендерными ожиданиями. Женщины, достигающие успеха в карьере и высоких организационных позиций благодаря качествам, определяемым как маскулинные, рискуют подвергнуться социальным и экономическим санкциям за поведение, несоответствующее стереотипам. Таким образом женщины становятся заложниками негласных правил и вынуждены выбирать между тем, чтобы быть успешными или принятыми и уважаемыми (Rudman et al., 2012).

Гендерная предвзятость в оценках преподавания может оказывать прямое и косвенное влияние на развитие карьеры женщин в образовании (Renström, Gustafsson Sendén, Lindqvist, 2021). Язык, используемый студентами при оценке профессоров-мужчин, значительно отличается от языка, используемого при оценке профессоров-женщин (Mitchell, Martin, 2018). Исследования показывают, что преподаватель-мужчина, проводящий такой же онлайн-курс, как и преподаватель-женщина, получает более высокие баллы при оценке преподавания, даже если вопросы не относятся к конкретному преподавателю. Анализ данных опросов студентов в крупном государственном университете Австралии показал наличие сознательной или бессознательной предвзятости с точки зрения гендерной и культурной принадлежности, особенно в отношении женщин-учителей, не владеющих английским языком (Mitchell, Martin, 2018). В другом онлайн-эксперименте участники читали о вымышленных лекторе-мужчине или женщине, описанных с позиции стереотипно мужского и женского поведения. Результаты показали, что лектор, демонстрирующий женское поведение, оценен как более доступный, в то время как лектор, демонстрирующий мужское поведение, воспринимался как обладающий лидерскими качествами, компетентный, и более подходящий на роль педагога. Схожую тенденцию можно наблюдать не только в сфере науки и образования, но также в предпринимательстве. Культурные представления о гендере могут влиять на оценку собственных способностей и навыков в области предпринимательства, а также на различное восприятие опыта и возможностей мужчин и женщин в целом (Thébaud, 2010).

Представления о гендерных ролях формируют организационные правила и график работы. В таком случае, женщинам, традиционно считающимися ответственными за воспитание и уход за детьми, содержание быта, трудно вписаться распорядок, предполагающий восьмичасовой рабочий день пять дней в неделю. Женщины вынуждены работать в «двойную смену» и искать возможности их совмещать: переходить на неполный рабочий день, занимать должности с меньшими социальными гарантиями, использовать различные стратегии и траектории для достижения карьерного роста (Selva Olid, 2013). Таким образом, женщины становятся вдвойне обременены традиционной идеологией, которая предполагает соответствие сотрудников стандартам, созданным для работников-мужчин, при этом полноценно выполняя свою женскую роль в ведении домашнего хозяйства и воспитании детей. Результаты исследования социальных издержек карьеры показывают, что, среди работающих женщин, больше одиноких или разведенных, у замужних работающих женщин, как правило, больше домашних обязанностей, а у работающих женщин меньше детей или они бездетны (Tower, Alkadry, 2008). Действительно, женщины располагают меньшим временем, чтобы посвятить себя и выбранной профессии, и возможности вступить в брак и завести детей. Женщинам приходится выбирать между социальными ролями работника и матери, вследствие чего талантливые женщины либо отказываются развиваться в профессии в пользу материнства, либо отказываются от родительства в пользу работы (Fuentes Cuiñas, 2015).

#### *Причины гендерной сегрегации*

В современных СМИ преобладают две точки зрения на причины существования гендерных различий в карьерном успехе. С одной стороны, гендерная сегрегация рынка труда обусловлена дискриминацией, а с другой — карьерным выбором, сделанным среднестатистическими мужчиной и женщиной. Однако данные утверждения подразумевают предположение о том, что выбор и дискриминация являются взаимоисключающими (Frear et al., 2019).

Для объяснения причин гендерных различий карьерных результатов исследователями были разработаны две модели: модель неравных качеств (характеристик) и модель неравных производимых влияний (эффектов), учитывающие механизмы, описывающие косвенную связь между полом и карьерным успехом.

Первая модель предполагает, что пол связан с различием в определенных качествах так, что женщины и мужчины могут либо выбирать или отбираться в разные профессии, что впоследствии влияет на карьерные результа-

ты, либо могут быть одинаково успешны, если их качества равноценны. Для построения данной модели учитывались следующие категории характеристик:

- личные: рабочее время, опыт работы, карьерная ориентация и служебное поведение (agentic behavior);
- семейные: наличие неработающего супруга, семейное положение, наличие детей;
- служебно-гендерный состав коллектива.

Вторая модель, напротив, указывает на то, что гендерные различия определяют не качества или характеристики, а влияние этих качеств на результаты карьеры. Иными словами, даже при одинаковом наборе характеристик разница в заработной плате и управленческом статусе сохраняется и зависит от принадлежности к мужскому или женскому полу. Таким образом, модель неравных производимых влияний (эффектов) учитывает как прямую, так и косвенную дискриминацию.

В исследовании приняли участие 432 выпускника крупного университета на юго-востоке Соединенных Штатов. Они прошли онлайн-опрос о карьере, жизни и семейном опыте, из них в выборку вошли 380 человек. Анализируя полученные результаты, исследователи нашли подтверждение и первой, и второй модели, таким образом показав, что обе представленные модели справедливы и объясняют существующие гендерные различия карьерных результатов. Тем не менее, с практической точки зрения, модель неравных производимых влияний (эффектов), возможно, более актуальна для управленческой практики, чем модель неравных качеств (характеристик). Менеджеры, управляющие персоналом не могут оказывать прямое влияние на качества (личные или семейные), которыми обладают сотрудники, однако, им под силу контролировать свои реакции на эти качества. Можно утверждать, что они несут ответственность за то, чтобы взаимодействие и решения в отношении сотрудников разного пола были максимально справедливыми и неподвизатыми.

#### *Карьерный выбор*

Как описано выше, выбор часто оглашается СМИ как основная причина гендерного разрыва в успехах карьеры. Некоторые ученые выдвинули гипотезу о том, что гендерная сегрегация также может быть результатом решений мужчин и женщин о том, на какую работу подавать заявление. Исследования найма в организациях показали, что степень сегрегации рабочих мест по признаку пола сохраняется даже тогда, когда свобода действий проверяющих значительно ограничена, и альтернативные причины предпочтения работы (например, степень срочности в поиске работы, навыки, самооценка) учтены. Даже те кандидаты-женщины, которые проявляют интерес к стереотипно мужской работе в области компьютерного программирования, по-прежнему оценивают (по желанию и своим способностям к этой работе) стереотипно женскую работу секретаря выше, чем мужчины. Кроме того, гендерные различия в заработной плате на внешнем рынке труда, которые могут сделать эти две работы по-разному привлекательными для мужчин и женщин, вряд ли объясняют наблюдаемые результаты (Fernandez, Friedrich, 2011).

Стремясь углубить понимание причин, по которым мужчины и женщины устраиваются на разные должности, была предложена комплексная структура факторов, которые определяют выбор той или иной должности, среди которых: предпочтения определенных привилегий, таких как уровень заработной платы или наличие гибкого графика; идентификация с должностью; оценка кандидатом шансов на трудоустройство. Также рассмотрены ограничения влияния данных факторов в зависимости от гендерной социализации. Результаты исследования механизмов сегрегации на рынке управленческого персонала показывают, что женщины реже, чем мужчины, поступают на работу в сфере финансового консалтинга, соответственно, реже будут претендовать на руководящие должности, а вероятность получения предложения по работе не зависит от гендерных предубеждений. Эти различия частично объясняются тем, что женщины предпочитают должность, которая позволяет поддерживать баланс между работой и личной жизнью. Они реже идентифицируют себя со стереотипно мужской работой и имеют более низкие ожидания от нее. Из данных, полученных рядом зарубежных исследователей (Barbulescu, Bidwell, 2013; Boulis, Jacobs, 2008; Cottrell, 2001; Lincoln, 2010; England, 2006), можно сделать вывод о том, что мужчины и женщины с аналогичной квалификацией иногда будут претендовать на различные виды работ, основываясь на влиянии их представлений о гендерной роли.

Однако более поздние исследования механизмов внешнего набора персонала, влияющих на гендерный состав на различных уровнях организационной иерархии в сфере высоких технологий, показали наличие предвзятости

отношения к женщинам, а также гендерных различий со стороны не только спроса, но и предложения на рынке труда, и других процессов, способствующих образованию «стеклянного потолка» (Fernandez, Campero, 2017). Также было обнаружено, что внешний рекрутинг через социальные сети эффективен как десегрегационная практика в большей степени только для должностей низшего звена (Fernandez, Rubineau, 2019; Fernandez, Campero, 2017).

Тем не менее, индивидуальный карьерный выбор по-прежнему играет значительную роль в формировании неравномерного распределения женщин и мужчин в различных профессиональных областях. Причиной этому могут служить гендерные представления, сформировавшиеся в исторически изменяющемся социокультурном контексте. Относительное влияние культуры и пола на выбор управленческой карьеры было исследовано среди 747 студентов MBA (390 мужчин и 357 женщин) схожих по возрасту, образованию, социально-экономическому статусу и карьерным целям в семи странах: США, Великобритания, Турция, Северный Кипр, Венгрия, Израиль и Индия (Ismail, Rasdi, Wahiza, 2005). Результаты исследования показали, что различия, обнаруженные по всем переменным, включая факторы, которые повлияли на выбор управленческой карьеры, были в большей степени обусловлены межкультурными различиями, чем гендерной принадлежностью (Ismail, Rasdi, Wahiza, 2005).

Некоторые гендерные стереотипы могут исказить представление о компетентности и способности к овладению определенными навыками, тем самым ограничивая выбор в начале карьеры. Например, гендерные различия в восприятии собственной математической компетентности влияют на решение учащихся старших классов и колледжей о дальнейшем образовании в области инженерии, математики и физики (Franz-Odendaal, Blotnicky, Joy, 2020; Correll, 2001). Так, в исследованиях влияния отношения к конкуренции на выбор образования и дальнейшей карьеры обнаружено, что конкурентоспособность играет значительную роль в принятии ранних карьерных решений. Мальчики в большей степени проявляют положительное отношение к конкуренции, а конкурентоспособность, в свою очередь, коррелирует с выбором более престижных академических направлений, даже при условии одинаковых академических способностей. В свою очередь, гендерные различия в отношении к конкуренции обусловлены уверенностью и склонностью к риску (Franz-Odendaal, 2012).

Другие исследования, посвященные изучению взаимосвязей между гендерными ролями и развитием карьеры, сообщают о более низкой карьерной самооэффективности одаренных девушек в области STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) по сравнению с одаренными девушками в области социально-гуманитарных наук. Было обнаружено, что девушки, одаренные в математике и/или естественных науках с более гибкой системой социальных ролей, имели показатели выше среднего уровня по карьерному росту и самооэффективности. Тем не менее, исследователи подтверждают необходимость поддержки одаренных девушек в области STEM, такой, как продуманная стратегия карьерного роста и наставничество (Yu, Jen, 2021).

На процесс принятия решений о карьере оказывает влияние наличие образцов для подражания или ролевых моделей. В качестве образцов для подражания, как правило, выбираются люди, имеющие схожесть по каким-либо легко определяемым признакам, таким как пол или раса (Quimby, De Santis, 2006). Это может быть особенно важно для женщин, потому что отсутствие образцов для подражания в стереотипно мужских профессиях может служить препятствием для карьерного развития. Социально-когнитивная теория карьеры утверждает, что модели для подражания в карьере служат контекстуальной поддержкой, которая имеет прямое влияние на выбор профессии. В частности, образцы для подражания могут обеспечить опосредованный опыт обучения, который повышает вероятность выбора конкретной карьеры. Результаты исследований подтверждают как прямое, так и косвенное (через самооэффективность), влияние ролевых моделей на карьеру женщин (Quimby, De Santis, 2006). Так, например, разработка научно-образовательных лагерей, которые позволяют девочкам взаимодействовать с женщинами-специалистами STEM, значительно повышает их понимание карьеры и принятие ранних карьерных решений, заинтересованность в продолжении этой карьеры в будущем (Franz-Odendaal, Blotnicky, Joy, 2020).

Несмотря на то, что на гендерную сегрегацию значительно влияет индивидуальный выбор, стоит учитывать факторы, обуславливающие данный выбор. Эмпирические исследования показывают, что матери-домохозяйки, которые рассматривают свой уход с работы как индивидуальный выбор, испытывают большее благополучие, но реже признают трудности на работе и дискриминацию как источник неравенства, чем матери, которые считают свой уход с работы вынужденным решением (Stephens, Levine, 2011). Также было установлено, что даже ознакомление участников исследования с сообщением, определяющим действия как следствие индивидуального вы-

бора, повышает убежденность в обеспечении обществом равных возможностей и отсутствии дискриминации по половому признаку.

Подобные убеждения могут создать порочный круг, который поддерживает меньшую представленность женщин на руководящих должностях и в областях с высоким статусом, помешать женщинам поддерживать или защищать друг друга в своей профессиональной жизни, а также может снизить мотивацию людей к тому, чтобы сделать рабочее место более удобным для работающих матерей (например, за счет повышения гибкости графика).

**Обсуждение и заключение.** Настоящее исследование включало обобщение зарубежного опыта гендерных исследований в области профессиональной карьеры женщин. Мы рассмотрели то, как женщины идут на компромисс между карьерой и семьей, или компромисс с семьей ради карьеры. Женщины, несомненно, несут значительные социальные издержки преследуя свои карьерные цели. И женщины, и мужчины нуждаются в возможности обретения баланса между различными социальными ролями.

Несмотря на десятилетия общественного опыта, где юридически права и возможности мужчин и женщин равны, исследования отражают, что женщины сталкиваются с большим количеством трудностей, чем мужчины на аналогичных должностях в рамках одной и той же профессии. Среди работающих женщин отмечается более высокий процент одиночества и разводов, меньшее количество детей или их отсутствие, а также ролевая перегрузка, когда женщина является ответственным сотрудником, одновременно выполняя большинство обязанностей по воспитанию детей и работе по дому.

Изучая данную проблему, исследователи предлагают возможные варианты решения, например, корректировку социальных ожиданий таким образом, чтобы распределение домашних обязанностей было равномерно. Более того, рассматривается возможность реорганизации системами управления и менеджмента графика сотрудников для того, чтобы без потери производительности сделать его максимально гибким и позволяющим обоим родителям быть включенными в воспитание детей. Также, важнейшим из аспектов является возможность выбора, кому из родителей брать отпуск по уходу за ребенком, который бы происходил на основе гендерных предубеждений, а на желании, или с учетом того, на чьей карьере отпуск отразится наименьшим образом, и чья заработная плата позволит лучше обеспечить семью на этот период.

### Список литературы

- Barbulescu, R., Bidwell, M. (2013). Do women choose different jobs from men? Mechanisms of application segregation in the market for managerial workers. *Organization Science*, 24(3), 737–756. <http://doi.org/10.1287/orsc.1120.0757>
- Boulis, A. K., Jacobs, J. A. (2008). *The Changing Face of Medicine: Women Doctors and the Evolution of Health Care in America*. New York: Cornell University Press.
- Brundage, M. R. (2016). *Women's inherent and learned leadership characteristics: Navigation to success in educational leadership roles* (Dr. dissertation). Phoenix: Grand Canyon University.
- Correll, S. J. (2001). Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments. *American journal of Sociology*, 106(6), 1691–1730. <http://doi.org/10.1086/321299>
- England, P., Li, S. (2006). Desegregation stalled: The changing gender composition of college majors, 1971–2002. *Gender & Society*, 20(5), 657–677.
- Fernandez, R. M., Campero, S. (2017). Gender sorting and the glass ceiling in high-tech firms. *IRL Review*, 70(1), 73–104. <https://doi.org/10.1177/0019793916668875>
- Fernandez, R. M., Friedrich, C. (2011). Gender sorting at the application interface. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 50(4), 591–609. <http://doi.org/10.1111/j.1468-232X.2011.00654.x>
- Fernandez, R. M., Rubineau, B. (2019). Network recruitment and the glass ceiling: Evidence from two firms. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 5(3), 88–102. <https://doi.org/10.7758/rsf.2019.5.3.05>
- Flanders, M. L. (1994). *Breakthrough: The Career Woman's Guide to Shattering the Glass Ceiling*. London: Paul Chapman Publishing.
- Franz-Odendaal, A. (2012). The importance of being confident; gender, career choice, and willingness to compete. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 83(1), 82–97. <http://doi.org/10.1016/j.jebo.2011.06.013>

- Franz-Odendaal, T. A., Blotnicky, K. A., Joy, P. (2020). Math self-efficacy and the likelihood of pursuing a STEM-based career: a gender-based analysis. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 20, 538–556.
- Frear, K. A., Paustian-Underdahl, S. C., Heggstad, E. D. et al. (2019). Gender and career success: A typology and analysis of dual paradigms. *Journal of organizational behavior*, 40(4), 400–416. <https://doi.org/10.1002/job.2338>
- Fuentes Cuiñas, A. A. (2015). Mujeres pank – ¿una nueva forma de maternidad? In: *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 122–125). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Gustafsson Sendén, M., Klysing, A., Lindqvist, A. et al. (2019). The (not so) changing man: Dynamic gender stereotypes in Sweden. *Frontiers in psychology*, 10, 37. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00037>
- Hentschel, T., Heilman, M. E., Peus, C. V. (2019). The multiple dimensions of gender stereotypes: A current look at men's and women's characterizations of others and themselves. *Frontiers in psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00011>
- Ismail, M., Rasdi, R. M., Wahiza, N. (2005). High flyer women academicians: factors contributing to success. *Women in Management Review*, 20(2), 117–132. <http://doi.org/10.1108/09649420510584454>
- Kamas, L., Preston, A. (2012). The importance of being confident; gender, career choice, and willingness to compete. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 83(1), 82–97. <http://doi.org/10.1016/j.jebo.2011.06.013>
- Lincoln, A. E. (2010). The shifting supply of men and women to occupations: feminization in veterinary education. *Social forces*, 88(5), 1969–1998. <http://doi.org/10.1353/sof.2010.0043>
- Mitchell, K. M., Martin, J. (2018). Gender bias in student evaluations. *Political Science and Politics*, 51(3), 648–652. <http://doi.org/10.1017/S104909651800001X>
- Murphy, J. C. (2020). Best Practices for Growing the STEM Pipeline for Women: Moving From Collegiate Excellence to Industry Success. In: *Developing an Intercultural Responsive Leadership Style for Faculty and Administrators* (pp. 182–201). Hershey: IGI Global. <http://doi.org/10.4018/978-1-7998-4108-1.ch012>
- Powell, A., Dainty, A., Bagilhole, B. (2012). Gender stereotypes among women engineering and technology students in the UK: lessons from career choice narratives. *European Journal of Engineering Education*, 37(6), 541–556. <http://doi.org/10.1080/03043797.2012.724052>
- Quimby, J. L., De Santis, A. M. (2006). The influence of role models on women's career choices. *The Career Development Quarterly*, 54(4), 297–306. <http://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2006.tb00195.x>
- Renström, E. A., Gustafsson Sendén, M., Lindqvist, A. (2021). Gender stereotypes in student evaluations of teaching. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.571287>
- Rudman, L. A., Moss-Racusin, C. A., Phelan, J. E. et al. (2012). Status incongruity and backlash effects: Defending the gender hierarchy motivates prejudice against female leaders. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(1), 165–179. <http://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.10.008>
- Selva Olid, C. (2013). Modelos de carrera profesional de la mujer directiva. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1237–1254. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-4.mopc>
- Stephens, N. M., Levine, C. S. (2011). Opting out or denying discrimination? How the framework of free choice in American society influences perceptions of gender inequality. *Psychological Science*, 22(10), 1231–1236. <http://doi.org/10.1177/0956797611417260>
- Thébaud, S. (2010). Gender and entrepreneurship as a career choice: do self-assessments of ability matter? *Social Psychology Quarterly*, 73(3), 288–304. <http://doi.org/10.1177/0190272510377882>
- Tower, L. E., Alkadry, M. G. (2008). The social costs of career success for women. *Review of Public Personnel Administration*, 28(2), 144–165. <http://doi.org/10.1177/0734371X08315343>
- Wood, W., Eagly, A. H. (2012). Biosocial construction of sex differences and similarities in behavior. *Advances in experimental social psychology*, 46, 55–123. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394281-4.00002-7>
- Yu, H. P., Jen, E. (2021). The gender role and career self-efficacy of gifted girls in STEM areas. *High Ability Studies*, 32(1), 71–87. <http://doi.org/10.1080/13598139.2019.1705767>

## References

- Barbulescu, R., Bidwell, M. (2013). Do women choose different jobs from men? Mechanisms of application segregation in the market for managerial workers. *Organization Science*, 24(3), 737–756. <http://doi.org/10.1287/orsc.1120.0757>
- Boulis, A. K., Jacobs, J. A. (2008). *The Changing Face of Medicine: Women Doctors and the Evolution of Health Care in America*. New York: Cornell University Press.
- Brundage, M. R. (2016). *Women's inherent and learned leadership characteristics: Navigation to success in educational leadership roles* (Dr. dissertation). Phoenix: Grand Canyon University.
- Correll, S. J. (2001). Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments. *American journal of Sociology*, 106(6), 1691–1730. <http://doi.org/10.1086/321299>
- England, P., Li, S. (2006). Desegregation stalled: The changing gender composition of college majors, 1971–2002. *Gender & Society*, 20(5), 657–677.
- Fernandez, R. M., Campero, S. (2017). Gender sorting and the glass ceiling in high-tech firms. *IRL Review*, 70(1), 73–104. <https://doi.org/10.1177/0019793916668875>
- Fernandez, R. M., Friedrich, C. (2011). Gender sorting at the application interface. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 50(4), 591–609. <http://doi.org/10.1111/j.1468-232X.2011.00654.x>
- Fernandez, R. M., Rubineau, B. (2019). Network recruitment and the glass ceiling: Evidence from two firms. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 5(3), 88–102. <https://doi.org/10.7758/rsf.2019.5.3.05>
- Flanders, M. L. (1994). *Breakthrough: The Career Woman's Guide to Shattering the Glass Ceiling*. London: Paul Chapman Publishing.
- Franz-Odendaal, A. (2012). The importance of being confident; gender, career choice, and willingness to compete. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 83(1), 82–97. <http://doi.org/10.1016/j.jebo.2011.06.013>
- Franz-Odendaal, T. A., Blotnicky, K. A., Joy, P. (2020). Math self-efficacy and the likelihood of pursuing a STEM-based career: a gender-based analysis. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 20, 538–556.
- Frear, K. A., Paustian-Underdahl, S. C., Heggestad, E. D. et al. (2019). Gender and career success: A typology and analysis of dual paradigms. *Journal of organizational behavior*, 40(4), 400–416. <https://doi.org/10.1002/job.2338>
- Fuentes Cuiñas, A. A. (2015). Pank women – a new form of motherhood? In: *VII International Congress of Research and Professional Practice in Psychology XXII Research Sessions XI Meeting of Researchers in Psychology of MERCOSUR* (pp. 122–125). Buenos Aires: University of Buenos Aires. (In Span.).
- Gustafsson Sendén, M., Klysing, A., Lindqvist, A. et al. (2019). The (not so) changing man: Dynamic gender stereotypes in Sweden. *Frontiers in psychology*, 10, 37. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00037>
- Hentschel, T., Heilman, M. E., Peus, C. V. (2019). The multiple dimensions of gender stereotypes: A current look at men's and women's characterizations of others and themselves. *Frontiers in psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00011>
- Ismail, M., Rasdi, R. M., Wahiza, N. (2005). High flyer women academicians: factors contributing to success. *Women in Management Review*, 20(2), 117–132. <http://doi.org/10.1108/09649420510584454>
- Kamas, L., Preston, A. (2012). The importance of being confident; gender, career choice, and willingness to compete. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 83(1), 82–97. <http://doi.org/10.1016/j.jebo.2011.06.013>
- Lincoln, A. E. (2010). The shifting supply of men and women to occupations: feminization in veterinary education. *Social forces*, 88(5), 1969–1998. <http://doi.org/10.1353/sof.2010.0043>
- Mitchell, K. M., Martin, J. (2018). Gender bias in student evaluations. *Political Science and Politics*, 51(3), 648–652. <http://doi.org/10.1017/S104909651800001X>
- Murphy, J. C. (2020). Best Practices for Growing the STEM Pipeline for Women: Moving From Collegiate Excellence to Industry Success. In: *Developing an Intercultural Responsive Leadership Style for Faculty and Administrators* (pp. 182–201). Hershey: IGI Global. <http://doi.org/10.4018/978-1-7998-4108-1.ch012>
- Powell, A., Dainty, A., Bagilhole, B. (2012). Gender stereotypes among women engineering and technology students in the UK: lessons from career choice narratives. *European Journal of Engineering Education*, 37(6), 541–556. <http://doi.org/10.1080/03043797.2012.724052>

- Quimby, J. L., De Santis, A. M. (2006). The influence of role models on women's career choices. *The Career Development Quarterly*, 54(4), 297–306. <http://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2006.tb00195.x>
- Renström, E. A., Gustafsson Sendén, M., Lindqvist, A. (2021). Gender stereotypes in student evaluations of teaching. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.571287>
- Rudman, L. A., Moss-Racusin, C. A., Phelan, J. E. et al. (2012). Status incongruity and backlash effects: Defending the gender hierarchy motivates prejudice against female leaders. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(1), 165–179. <http://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.10.008>
- Selva Olid, C. (2013). Models of Professional Career of the Managerial Woman. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1237–1254. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-4.mopc> (In Span.).
- Stephens, N. M., Levine, C. S. (2011). Opting out or denying discrimination? How the framework of free choice in American society influences perceptions of gender inequality. *Psychological Science*, 22(10), 1231–1236. <http://doi.org/10.1177/0956797611417260>
- Thébaud, S. (2010). Gender and entrepreneurship as a career choice: do self-assessments of ability matter? *Social Psychology Quarterly*, 73(3), 288–304. <http://doi.org/10.1177/0190272510377882>
- Tower, L. E., Alkadry, M. G. (2008). The social costs of career success for women. *Review of Public Personnel Administration*, 28(2), 144–165. <http://doi.org/10.1177/0734371X08315343>
- Wood, W., Eagly, A. H. (2012). Biosocial construction of sex differences and similarities in behavior. *Advances in experimental social psychology*, 46, 55–123. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394281-4.00002-7>
- Yu, H. P., Jen, E. (2021). The gender role and career self-efficacy of gifted girls in STEM areas. *High Ability Studies*, 32(1), 71–87. <http://doi.org/10.1080/13598139.2019.1705767>

Об авторах:

**Болдырева Елизавета Викторовна**, бакалавр кафедры «Общая и консультативная психология», факультет «Психология, педагогика и дефектология», Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9111-1111), [lizaveta.fdca@gmail.com](mailto:lizaveta.fdca@gmail.com)

**Елагина Марина Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и консультативная психология», факультет «Психология, педагогика и дефектология», Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9111-1111), [kochevanchik@mail.ru](mailto:kochevanchik@mail.ru)

**Короченцева Анна Вячеславовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология образования и организационная психология», Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9111-1111), [anna-kor@bk.ru](mailto:anna-kor@bk.ru)

Поступила в редакцию 14.03.2023.

Поступила после рецензирования 17.04.2023.

Принята к публикации 18.04.2023.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

**Boldyreva Elizaveta V.**, Bachelor of the “General and Counseling Psychology” Department, Faculty of “Psychology, Pedagogy and Defectology”, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9111-1111), [lizaveta.fdca@gmail.com](mailto:lizaveta.fdca@gmail.com)

**Elagina Marina Yu.**, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the “General and Counseling Psychology” Department, Faculty of “Psychology, Pedagogy and Defectology”, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](https://orcid.org/0009-0001-9111-1111), [kochevanchik@mail.ru](mailto:kochevanchik@mail.ru)

**Korochentseva Anna V.**, Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the “Psychology of Education and Organizational Psychology” Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), [anna-kor@bk.ru](mailto:anna-kor@bk.ru)

**Received** 14.03.2023.

**Revised** 17.04.2023.

**Accepted** 18.04.2023.

*Conflict of interest statement*

The authors do not have any conflict of interest.

*All authors have read and approved the final manuscript.*

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ



УДК 159.9.072.43

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-70-78>

### Рольевые отношения в семье: характеристика представлений юношей и девушек в период матримониального выбора

А. К. Берсирова  

Адыгейский государственный университет, Российская Федерация, г. Майкоп

 [asya.bersirova@mail.ru](mailto:asya.bersirova@mail.ru)

#### Аннотация

**Введение.** Семья как ресурс психологического благополучия оказывает влияние на формирование у личности представлений о межличностных и ролевых семейных отношениях. Отрефлексированный опыт взаимоотношений в семье родителей, субъективные модели взаимодействия с миром отражаются в представлениях юношей и девушек о семейной структуре. Представления о ролевых отношениях в семье влияют на матримониальное поведение личности, определяя выбор стратегии действий на основании иерархии семейных ценностей.

Цель. Выявление и описание особенностей содержания представлений личности о ролевых отношениях в семье в период матримониального выбора.

**Материалы и методы.** В исследовании приняли участие 135 человек (55 юношей, 80 девушек, возраст: 17–21 год), студенты Адыгейского государственного педагогического университета, находящихся в периоде матримониального выбора. Была использована методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А. Н. Волковой и методика на определение особенностей распределения ролей в семье Ю. Е. Алешинной, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовской. Был проведен сопоставительный анализ выраженности представлений о желаемом ролевом поведении будущего брачного партнера у юношей и девушек.

**Результаты исследования.** Показана специфика и гендерные отличия выраженности показателей представлений о распределении ролей в семье у современных студентов с учетом гендерного фактора. Отражена важность личностной идентификации с партнером (у девушек средний балл 6,9, у юношей — 5,6 по методике РОП) и ожидаемого выполнения семьей эмоционально-психотерапевтической функции (средний балл — 7,2 у девушек и 6,6 у юношей). Представления студентов обоего пола о структуре семьи отражают черты эгалитарного типа семьи, то есть ожидания в семье равноправного партнерского взаимодействия (результаты, полученные с помощью методики «Определение особенностей распределения ролей в семье» показали отсутствие значимых различий в представлениях девушек и юношей).

**Обсуждение и заключение.** Адекватность реальности представлений о требованиях к партнеру, субъекту ролевого поведения, обеспечивает осознанность матримониального выбора, что необходимо для построения благополучного и конструктивного взаимодействия в семье. В заключении подчеркивается эффективность арт-терапии в программах психологического сопровождения развития конструктивных представлений о психологических детерминантах успешной семьи у молодежи.

**Ключевые слова:** матримониальный выбор, межличностные отношения, отношения в семье, семейные роли, образ семьи, личность, ролевые ожидания, семейная система.

**Для цитирования.** Берсирова, А. К. (2023). Ролевые отношения в семье: характеристика представлений юношей и девушек в период матримониального выбора. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(2), 70–78. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-70-78>

## Role relations in the family: characterization of beliefs of boys and girls in the period of matrimonial choice

A. K. Bersirova  

Adyge State University, Maykop, Russian Federation

 [asya.bersirova@mail.ru](mailto:asya.bersirova@mail.ru)

### Abstract

**Introduction.** The family as a resource for psychological well-being influences the formation of personal beliefs about interpersonal and role-based family relationships. The reflected experience of relationships in the family of origin and subjective models of interaction with the world are reflected in the beliefs of boys and girls about the family structure. Beliefs about role relationships in the family influence the matrimonial behaviour of the individual, determining the choice of a strategy of actions based on the hierarchy of family values.

**Purpose.** Identification and description of the features of the content of the individual's beliefs about role relationships in the family during the period of matrimonial choice.

**Materials and Methods.** The study involved 135 people (55 boys and 80 girls, aged 17-21 years), students from Adygea State Pedagogical University, who are in the matrimonial choice period. The Role Expectations and Claims in Marriage (RESM) test by A. N. Volkova and the Distribution of Roles in the Family methodology by Yu. E. Alyoshina, L. Ya. Gozman, E. M. Dubovskaya were applied. A comparative analysis of the severity of beliefs about the desired role behaviour of the future marriage partner in boys and girls was carried out.

**Results.** The specificity and gender differences in the severity of beliefs indicators about the distribution of roles in the family among modern students are shown, taking into account the gender factor. The importance of personal identification with a partner is reflected (girls have an average score of 6.9, boys 5.6 according to the RECM method) and the expected performance of the emotional-psychotherapeutic function by the family (average score 7.2 for girls and 6.6 for boys). The beliefs of students of both sexes about the structure of the family reflect the features of the egalitarian type of family, that is, the expectations of equal partnership in the family (the results obtained using the Distribution of Roles in the Family methodology showed no significant differences in the views of girls and boys).

**Discussion and Conclusion.** The adequacy of the reality of ideas about the requirements for a partner, the subject of role behaviour, provides awareness of matrimonial choice, which is necessary for building a prosperous and constructive interaction in the family. In conclusion, the effectiveness of art therapy in psychological support programmes for the development of constructive ideas about the psychological determinants of a successful family among young people is emphasized.

**Keywords:** matrimonial choice, interpersonal relationships, family relationships, family roles, family image, personality, role expectations, family system.

**For citation.** Bersirova, A. K. (2023). Role relations in the family: characterization of beliefs of boys and girls in the period of matrimonial choice. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(2), 70–78. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-70-78>

**Введение.** Семья в жизненном пространстве личности является ресурсом психологического благополучия. Благополучные семейные отношения оказывают влияние на устойчивость личности в современных условиях рисков неопределенности и мультифакторного стресса, повышают ее адаптивный ресурс — жизнестойкость (Махнач, 2020). Опыт отношений в родительской семье будет оказывать влияние на жизненное самоопределение, уровень личностной зрелости, карьерные ориентации, социальную адаптацию, самооценку (Babore et al., 2016) и на семейные установки индивида относительно собственной будущей семьи (Голубева, Истратова, 2018). Отрефлексированный опыт взаимоотношений в семье родителей будет отражаться на моделировании индивидом образа будущей семьи.

Для построения жизнеспособной и ресурсной семьи большое значение имеет адекватность представлений личности в период матримониального выбора о жизнеустройстве семейной системы. Модели взаимодействия

с миром, содержательные представления человека о продуктивных моделях и индивидуальных социально-психологических инструментах матримониального поведения, обеспечивающих желаемый результат, выступают значимыми детерминантами построения конструктивного образа семьи (Winnicott, 2021).

*Матримониальное поведение* отражает отношение личности к вопросу создания семьи, определению брачного состояния, отношения к институту брака, выбору брачного партнера (Каменева и др., 2019). В условиях информационного общества возможности поиска партнеров для построения будущих семейных взаимоотношений расширены, и для снижения рисков и предупреждения ошибок важно иметь четкие представления о функционировании современной семьи. Осознание представлений семейных отношений, построение и оценка субъективного «образа семьи» будут влиять на становление ожиданий относительно характеристик будущего брачного партнера (Ростовская, 2015), что особенно важно в условиях транзитивного общества. Представления выступают в качестве субъективных предикторов построения образа будущей семьи, влияют на траекторию поиска и принятие решения о выборе партнера субъектом матримониальной активности.

Соответствие реальности представлений личности о семейных ролях и их распределении, иерархии взаимоотношений в семейной системе — важный фактор психологического благополучия индивида. Поддерживающее интимно-личностное общение (Šnele, Todorović, & Komlenić, 2020), успешный выбор партнера, построение благополучной семьи — факторы, определяющие удовлетворенность жизнью, полноту удовлетворения экзистенциальных потребностей (Stafford et al., 2016). Напротив, идеализированность, фрагментарность индивидуальной картины мира семейных отношений при столкновении с противоречивостью и трудностью семейной жизни может вызывать явление когнитивного диссонанса, выступающего стрессором, провоцирующим беспокойство и тревогу из-за разрушения сформированной индивидуальной картины «идеальной семьи». Соответственно, представления о будущей семье будут придавать смысл и направленность предпринимаемым матримониальным выборам личности, задавать определенную стратегию поведения в социуме (Девярых, 2010) и влиять на индивидуальную траекторию поиска брачного партнера и формирование модели личной жизни (Селина, 2016).

Таким образом, цель исследования заключается в изучении особенностей представления личности о своеобразии межличностных отношений в семье в период матримониального выбора. Нами также был учтен гендерный фактор, отличия представлений юношей и девушек.

**Материалы и методы.** Выборку составили 135 студентов Адыгейского государственного педагогического университета, из них — 55 юношей (40,7 %) и 80 (59,3 %) девушек возрастом от 17 до 22 лет, не состоящих в браке и находящихся в ситуации матримониального выбора, поиска партнера.

Выбор методов и методик исследования определялся его концептуальным замыслом. Были использованы адаптированные стандартные диагностические методики:

– опросник «Рольевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А.Н. Волковой, позволяющий выявить иерархию семейных ценностей респондентов, уточнить представления студентов о таких вопросах семейной жизни, как вопросы личной общности, хозяйственно-бытового обслуживания, моральной и эмоциональной поддержки, сексуальных отношений, а также распределения ролей при реализации семейных функций;

– методика на определение особенностей распределения ролей в семье (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская), позволяющая оценить вклад каждого из супругов в реализацию семейных функций, таких как воспитание детей, создание и поддержание благоприятного эмоционального климата, материальное обеспечение семьи, организация семейной субкультуры, развлечений, а также оценить рольевые ожидания по поводу сексуальных партнеров, ведения хозяйства.

Был проведен анализ и сравнение полученных у юношей и девушек ответов. Математическая обработка результатов проводилась в программе SPSS Statistica 10.

**Результаты исследования.** Нами были получены следующие результаты по используемым методикам.

#### *Рольевые ожидания и притязания в браке*

Анализ полученных результатов по методике «Рольевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А. Н. Волковой позволяет заключить, что по многим использованным шкалам у девушек-студенток выраженность общего параметра «ролевые ожидания» более высокая, чем у студентов-юношей (рис. 1). Чем выше показатели по шкале «ролевые ожидания», тем в большей степени выдвигаются требования к участию партнера в организации семейного быта, наличию у него соответствующих умений и навыков.

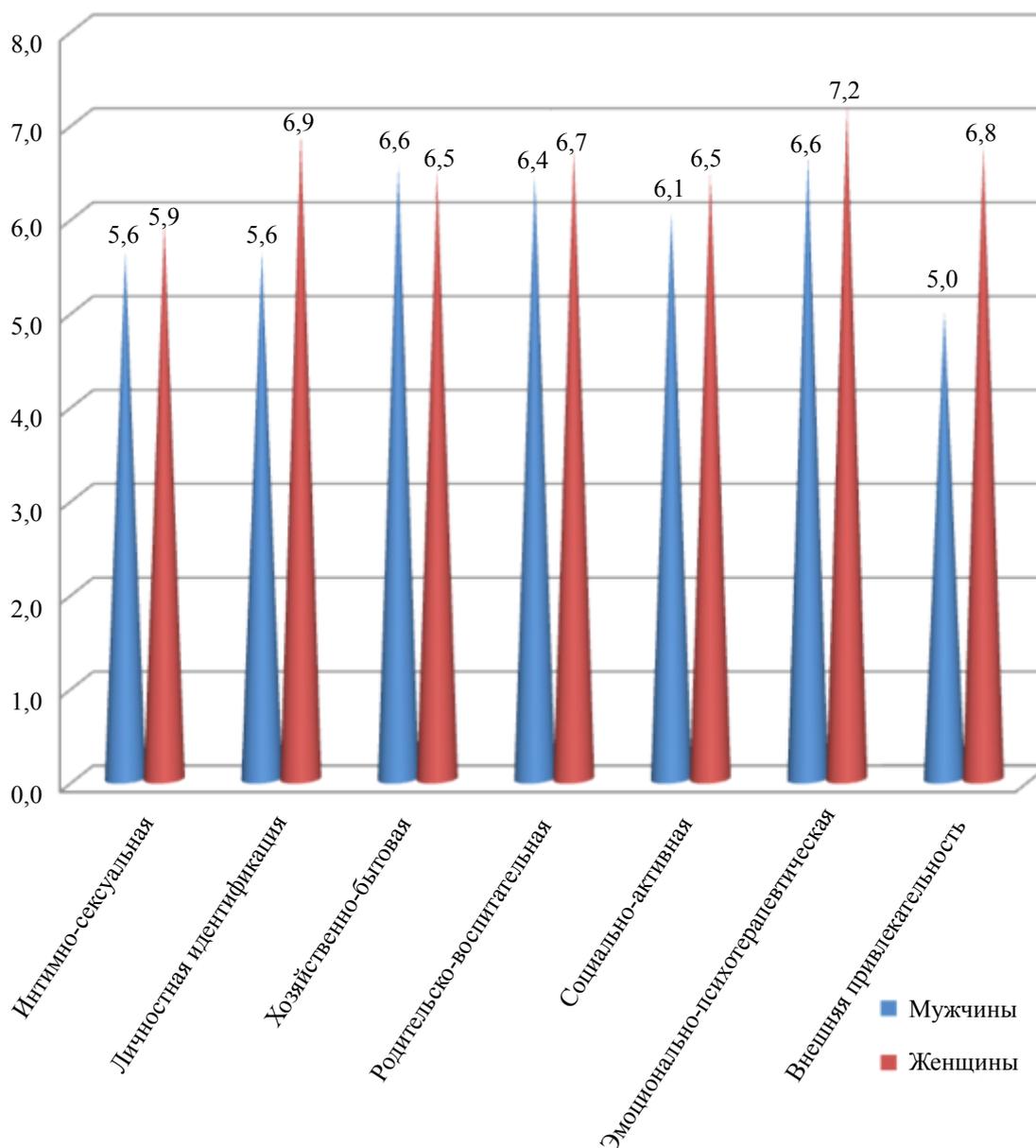


Рис. 1. Сравнительный анализ ролевых ожиданий у юношей и девушек (методика «Ролевые ожидания и притязания в браке»)

При этом девушки демонстрируют более высокие ожидания по шкале «личностная идентификация с партнером» (у девушек средний балл 6,9, у юношей — 5,6). Можно сказать, что девушки более ориентированы на высокую идентификацию с брачным партнером, для них важно желание иметь похожие интересы и потребности, близкие ценностные-смысловые ориентации, планы; важно чувствовать общность и единство с партнером.

Эмоционально-психотерапевтическая функция семьи также более подчеркнута респондентами-девушками (средний балл — 7,2), чем респондентами-юношами (средний балл — 6,6), однако у обеих категорий отмечены высокие показатели по данной шкале. Направленность на эффективную реализацию эмоционально-психотерапевтической функции семьи может рассматриваться как проекция представлений о значимости выраженной эмоциональной и моральной поддержки друг друга, как ориентация на семью как на пространство психологической безопасности и надежности.

Как юноши (средний балл — 6,4), так и девушки (средний балл — 6,7) имеют достаточно высокие значения по шкале «Родительно-воспитательная функция семьи», то есть они придают значимость социальной роли «родитель» у будущего партнера. Можно сказать, что тем самым акцентируется внимание на понимании ценности родительства для обеспечения благополучной жизни семьи.

Студенты обоего пола практически не продемонстрировали различий в понимании сущности реализации супругами хозяйственно-бытовой функции (средний балл у девушек — 6,5, у юношей — 6,6). Таким образом, можно сказать, что достаточно продуманная организация бытовой стороны жизни семейной системы имеет важное значение для респондентов.

Интересно, что среди совокупности ролевых ожиданий по отношению к будущим супругам наибольшие различия выявлены по параметру «внешняя привлекательность» (средний балл у девушек — 6,8, у юношей — 5,0), что является отражением установки на ценность внешнего облика партнера, соответствия его имиджа субъективному идеалу и современным стандартам. В данном исследовании показано, что данный фактор более важен для студенток-девушек, чем для студентов-юношей. Параметр «Значимость интимно-сексуальных отношений для успешного супружества» у данной выборки имеет средние значения, но у юношей наблюдаются более низкие показатели (средний балл — 5,6, у девушек — 5,9).

#### **Определение особенностей распределения ролей в семье**

Результаты, полученные с помощью методики «Определение особенностей распределения ролей в семье» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская) показали отсутствие значимых различий в представлении о распределении семейных ролей у девушек и юношей (рис. 2).

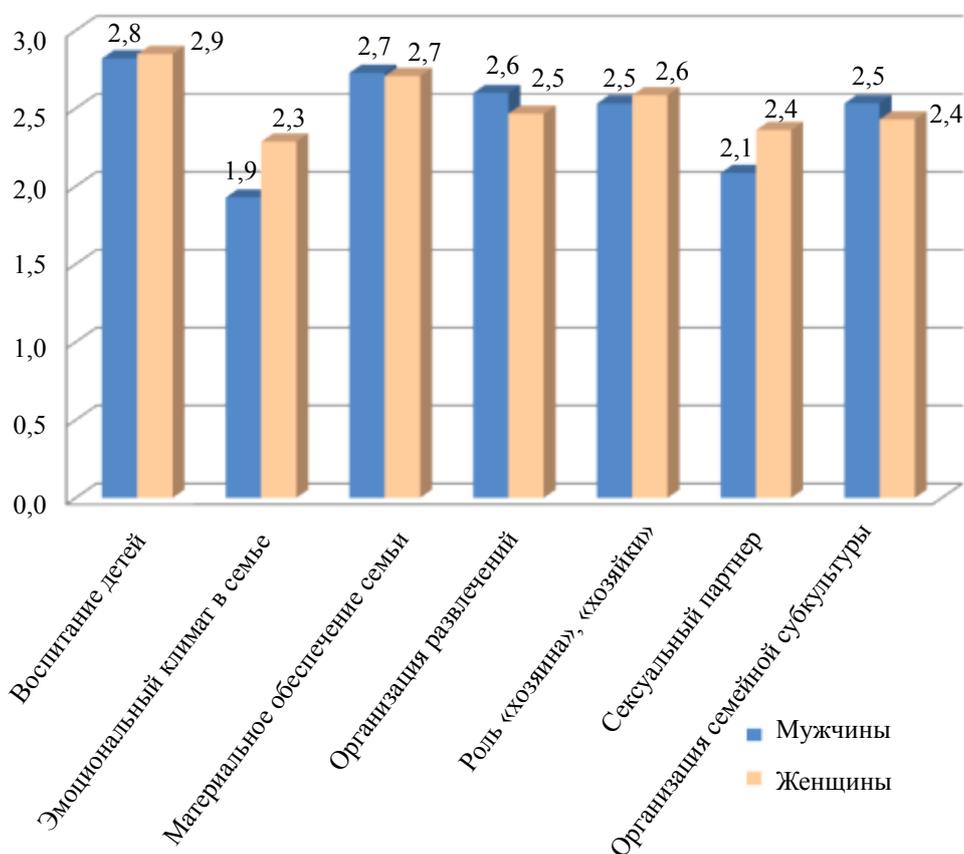


Рис. 2. Распределение будущих семейных ролей юношей и девушек (методика «Определение особенностей распределения ролей в семье»)

Вместе с тем девушки больше ориентированы на поддержание позитивного эмоционального климата семьи (среднее значение 2,3, у юношей — 1,9). Показатели по остальным параметрам, характеризующим семейные роли, близки к средним величинам, что свидетельствует о том, что семейные роли респонденты обоих полов предполагают распределять приблизительно одинаково, что предотвращает возможные конфликты интересов.

На основании анализа полученных результатов правомерно сделать вывод о том, что на данной выборке представления студентов о распределении семейных ролей, о психологической структуре будущей семейной жизни приближаются к характеристикам **эгалитарного типа** семьи. Данный тип семьи предполагает построение внутрисемейных отношений как системы равноправного партнерского взаимодействия, и периодической смены роли лидера в зависимости от обстоятельств.

### Корреляционные зависимости

На выборке студентов-юношей была выявлена корреляционная зависимость между представлениями о распределении семейных ролей и ролевыми ожиданиями. Так, было установлено, что существует прямая зависимость между шкалами «роль хозяина» и «сексуальный партнер» ( $r = 0,396$ , при  $p < 0,01$ ), «роль хозяина» и «родительско-воспитательская» шкала ( $r = 0,255$ , при  $p < 0,01$ ) (рис. 3).



Рис. 3. Корреляционная зависимость у группы юношей по показателю «роль хозяина»

Таким образом, оказалось, что отождествление юношами себя с хозяином семьи, осуществляющим заботу о своих близких, зависит от значимости сексуальных отношений и выполнения родительских функций в будущей семье. Чем выше у респондентов значимость сексуальных отношений в супружестве, тем более для них важна личностная идентификация с будущим брачным партнером, наличие эмоционально-ценностного единства и тем в большей мере выражена установка на проявление активной родительской позиции в будущем.

**Обсуждение и заключение.** Представления о распределении будущих семейных ролей, ролевые ожидания юношей и девушек выступают субъективной основой конструирования индивидуальной модели семейного взаимодействия. Представления могут формироваться при воспитании, под влиянием опыта взаимоотношений в родительской семье, и при благоприятных условиях развития представления выступают личностным ресурсом (Дорохина, Скиба, 2015), обеспечивающим психологическое благополучие личности (Stafford et al., 2016). Адекватные представления способствуют пониманию собственных возможностей и ограничений как потенциального партнера брака и осознанию необходимости трансформаций. Характер представлений является важным фактором, детерминирующим выбор образа будущего брачного партнера и направление его поиска, принятие или отвержение того или иного типа взаимоотношений в семье (Селина, 2016). Так, для мужчин выполнение функции обеспечения материальных благ является значимым для реализации и выступает предпосылкой для создания семьи (Любцова, 2020). Таким образом, адекватность представления о требованиях к партнеру как субъекту ролевого поведения в семье обеспечивает осознанность матримониального выбора, что способствует успешной адаптации к жизни в создаваемой семье (Девярых, 2010).

В настоящее время в условиях социокультурной динамики наблюдается трансформация ценностей семьи, перенос акцента с хозяйственно-бытовой и репродуктивной функции на функции поддержки членов семейной системы, обеспечения психологического комфорта и удовлетворенность браком (Щербакова, Забара, 2020). Наличие сходства в понимании содержания и принципа распределения супружеских ролей, соотносимости ожиданий потенциальных брачных партнеров относительно их выполнения, налаженность и единство благоприятного типа коммуникации в семье (Šnele et al., 2020) способны оказывать позитивное влияние на успешность взаимоотношений. Напротив, рассогласование в восприятии семейных ролей, искажение субъектом матримониального выбора ролевого поведения могут стать в будущем причиной неблагополучия и дестабилизации внутрисемейных отношений (Витек, 2006). В качестве препятствий формирования конструктивных моделей матримониального поведения могут выступать неадекватность, примитивность субъективных концепция семьи, чрезмерная стереотипность и деструктивность семейных сценариев (Babore et al., 2016). Обозначенные феномены проецируются в матримониальную активность субъекта, во многом на матримониальное поведение (Ростовская, 2015).

В качестве основных фокусов рефлексии субъекта матримониального поведения выступают такие факторы, как ролевые ожидания брачных партнеров, семейные ценности, приемлемая структура власти, критерии удовлетворенности супружеством, тип психологической дистанции, характер семейных взаимоотношений, притязания

партнеров относительно друг друга. В комплексе субъективных предикторов построения успешной семьи важное значение имеет уровень внутрисемейного сотрудничества, низкая конфликтность отношений, любовь, ориентация будущих партнёров на кооперацию и сотрудничество, привязанность, ответственность, адекватный образ успешной семейной жизни, рефлексия жизнеспособности и ресурсности собственных представлений. Особое значение приобретает возможность вычленения субъектом на уровне рефлексивного анализа и осознания факторов, «ответственных» за оптимизацию матримониальных выборов.

Таким образом, результаты проведенного исследования продемонстрировали наличие гендерных различий в представлениях студентов как субъектов матримониального поведения о ролевом поведении как детерминанте успешности функционирования семьи.

Для минимизации конфликтов, которые могут быть вызваны когнитивным диссонансом при несовпадении представлений и реальности, возможно применение авторской программы «Развитие конструктивных представлений о психологических детерминантах успешной семьи у студентов». В программе используются методы арт-терапии; она нацелена на развитие ресурсов личности студента как субъекта матримониальной активности, на раскрытие и осознание его представлений о психологических детерминантах построения успешной семьи. Реализация авторской программы методами арт-терапии дает возможность студенту на более высоком уровне осмысления рассматривать проблемы современной семьи, выбора потенциального партнера, а также своей собственной концепции построения семейной жизни. Методам песочной терапии прорабатывается образ родительской семьи, особенности коммуникации в семье родителей, происходит построение мира: «Я — мой партнер», «Я и моя будущая семья», «Я — субъект самоосуществления». Использование ресурса изотерапии в программе позволяет сформировать более позитивное представление о себе, развивать эмпатию, помогает освободиться от внутренних конфликтов и сильных переживаний.

В заключение можно отметить, что изучение представлений личности о своеобразии межличностных отношений в семье в период матримониального выбора дает возможность построить продуктивные программы психологического сопровождения.

### Список литературы

- Витек, К. Н. (2006). *Проблемы супружеского благополучия*. Москва: Гардарики.
- Голубева, Е. В., Истратова, О. Н. (2018). Опыт отношений в родительской семье как предиктор психологического благополучия молодых людей. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 7(2(23)), 358–362.
- Девярых, С. Ю. (2010). *Сексуальность и социализация: вопросы формирования матримониальных ориентаций личности*. Издательство Смоленского государственного университета.
- Дорохина, О. В., Скиба, Н. В. (2015). Исследование представлений о семье и её влиянии на развитие личностного ресурса у современной молодёжи. *Семья и личность: проблемы взаимодействия*, 4, 21–29.
- Каменева, Т. Н., Надуткина, И. Э., Селюков, М. В., Конев, И. В., Быхтин, О. В., Компаниец, С. А. (2019). Социально-медицинские факторы риска реализации матримониального поведения. *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*, 27(5), 853–857.
- Любцова, А. В. (2020). Ценностные ориентиры современной молодежи в контексте формирования просоциального поведения. *Российский психологический журнал*, 17(4), 65–79. <https://doi.org/10.21702/rpj.2020.4.5>
- Махнач, А. В. (2020). Жизнеспособность человека в условиях неопределенности. Институт психологии Российской академии наук. *Организационная психология и психология труда*, 5(4), 131–166.
- Ростовская, Т. К. (2015). Семья и семейный образ жизни в системе ценностей поколений. *Человек в мире культуры*, (2), 3–9.
- Селина, Е. А. (2016, апрель). *Ролевые ожидания и притязания в браке как предмет психологического исследования. Молодежные исследования и инициативы в науке, образовании*. ФГБОУ ВО «ПГУ им. Шолом-Алейхема».
- Щербакова, Т. Н., Забара, Е. А. (2020). Психологические детерминанты агрессии родителей: возможности самоконтроля. *Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология*, 3(2), 101–111.
- Babore, A., Trumello, C., Candelori, C., Paciello, M., & Cerniglia, L. (2016). Depressive symptoms, self-esteem and perceived parent-child relationship in early adolescence. *Frontiers in psychology*, 7, 982.

Kim, S. H., Baek, M., & Park, S. (2021). Association of Parent-child Experiences with Insecure Attachment in Adulthood: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Family Theory & Review*, 13(1), 58–76.

Šnele, M. S., Todorović, J., & Komlenić, M. (2020). Gender Roles and dimensions of family functioning as predictors of subjective well-being in men and women. *TEME*, 681–701.

Stafford, M., Kuh, D. L., Gale, C. R., Mishra, G., & Richards, M. (2016). Parent-child relationships and offspring's positive mental wellbeing from adolescence to early older age. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 326–337.

Winnicott, D. W. (2021). *The child, the family, and the outside world*. Penguin UK.

## References

Babore, A., Trumello, C., Candelori, C., Paciello, M., & Cerniglia, L. (2016). Depressive symptoms, self-esteem and perceived parent-child relationship in early adolescence. *Frontiers in psychology*, 7, 982.

Devyatykh, S. Yu. (2010). *Sexuality and socialization: the issues of a person matrimonial orientations development*. Smolensk: Smolensk State University Publishing House. (In Russ.).

Dorokhina, O. V., Skiba, N. V. (2015). The study of beliefs about the family and its influence on the development of personal resources among modern youth. *Family and Personality: Problems of Interaction*, 4, 21-29. (In Russ.).

Golubeva, E. V., Istratova, O. N. (2018). Experience of relations in the parental family as a predictor of psychological well-being in young people. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 7(2(23)), 358–362. (In Russ.).

Kameneva, T. N., Nadutkina, I. E., Seliukov, M. V., Konev, I. V., Bykhtin, O. V., Kompamiyets, S. A. (2019). Social-medical risk factors of implementation of matrimonial behavior. *Problemy sotsialnoy gigieny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny*, 27(5), 853–857. doi: <http://dx.doi.org/10.32687/0869-866X-2019-27-5-853-857>. (In Russ.). (In Russ.).

Kim, S. H., Baek, M., & Park, S. (2021). Association of Parent-child Experiences with Insecure Attachment in Adulthood: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Family Theory & Review*, 13(1), 58–76.

Lyubtsova, A. V. (2020). Value orientations of today's youth in the context of prosocial behavior. *Russian psychological journal*, 17(4), 65–79. doi: <https://doi.org/10.21702/rpj.2020.4.5>. (In Russ.).

Makhnach, A. V. (2020). Resilience in conditions of uncertainty. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. *Organizational Psychology and Psychology of Labor*, 5(4), 131–166. (In Russ.).

Rostovskaya, T. K. (2015). Family and family life in the system of values of generations. *Human in the world of culture*, (2), 3–9. (In Russ.).

Selina, E. A. (2016, April). *Role expectations and claims in marriage as a subject of psychological research*. Youth research and initiatives in science, education. FSBEI HE "ASU named after Sholem Aleichem". (In Russ.).

Sherbakova, T. N., Zabara, E. A. (2020). Psychological determinants of parental aggression: opportunities for self-control. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 3(2), 101–111. (In Russ.).

Šnele, M. S., Todorović, J., & Komlenić, M. (2020). Gender Roles and dimensions of family functioning as predictors of subjective well-being in men and women. *TEME*, 681–701.

Stafford, M., Kuh, D. L., Gale, C. R., Mishra, G., & Richards, M. (2016). Parent-child relationships and offspring's positive mental wellbeing from adolescence to early older age. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 326–337.

Vitek, K. N. (2006). *Problems of marital well-being*. Moscow: Gardariki. (In Russ.).

Winnicott, D. W. (2021). *The child, the family, and the outside world*. Penguin UK.

Об авторе:

**Берсирова Ася Казбековна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» (РФ, 385000, Республика Адыгея, г. Майкоп, ул. Первомайская, 208), [ORCID](https://orcid.org/asya.bersirova), [asya.bersirova@mail.ru](mailto:asya.bersirova@mail.ru)

**Поступила в редакцию** 06.03.2023.

**Поступила после рецензирования** 22.04.2023.

**Принята к публикации** 23.04.2023.

*Конфликт интересов*

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

*About the Author:*

**Bersirova Asya K.**, Cand.Sci. (Psychology), Associate Professor of the Department of Pedagogical Psychology of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Adygea State University (208, Pervomayskaya St., Maykop, Republic of Adygea, 385000, RF), [ORCID](#), [asya.bersirova@mail.ru](mailto:asya.bersirova@mail.ru)

**Received** 06.03.2023.

**Revised** 22.04.2023.

**Accepted** 23.04.2023.

*Conflict of interest statement*

The author do not have any conflict of interest.

*The author have read and approved the final manuscript.*

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД



УДК 159.955

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-79-88>

## Особенности мышления детей младшего школьного возраста с трудностями в обучении

А. К. Белоусова<sup>1</sup>  , П. А. Гордеева<sup>2</sup> , Н. И. Яманова<sup>3</sup> 

<sup>1</sup> Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону

<sup>2</sup> Новосибирский военный ордена Жукова институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии РФ, Российская Федерация, г. Новосибирск

<sup>3</sup> Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Российская Федерация, г. Элиста

 [belousovaak@gmail.com](mailto:belousovaak@gmail.com)

### Аннотация

**Введение.** В статье подвергаются анализу особенности мышления младших школьников, у которых наблюдаются трудности в обучении, препятствующие или нарушающие процесс усвоения учебного материала, способные привести к школьной неуспеваемости. Во многих исследованиях мышление рассматривается как ключевой компонент познавательного развития личности школьника, но в то же время практически не исследован вопрос о связи механизмов и процессов мышления младших школьников и возникновения трудностей в обучении.

Цель. Изучение особенностей мышления младших школьников с трудностями в обучении.

**Материалы и методы.** Выборку исследования составили 71 младших школьника в возрасте от 7 до 12 лет. В исследовании были использованы методики: «Установление последовательности событий» (А. Н. Бернштейн) и «Исключение предметов (Четвертый лишний)» (Н. Л. Белопольская). Достоверность полученных данных обеспечивалась применением критерия Краскела-Уоллиса. Обработка проводилась с использованием пакета программ SPSS 22.

**Результаты исследования.** Анализ полученных данных выявил, что существуют значимые различия в уровне развития процессов образно-логического мышления, умственных операций анализа и обобщения у школьников в зависимости от класса обучения. Выявлена тенденция к значимости различий в зависимости от возраста испытуемых.

**Обсуждение и заключение.** Особенности мышления младших школьников, испытывающих трудности в обучении, могут быть компенсированы по мере возрастного развития и с переходом из класса в класс. Подобная компенсация может быть достигнута развитием функций планирования, регуляции и контроля деятельности, развитием образно-логического и понятийного мышления, мыслительных процессов, которые формируются в ходе учебной деятельности. Результаты исследования могут быть использованы в педагогической практике для реализации психолого-педагогического сопровождения и организации специальных условий для обучения детей в общеобразовательной школе.

**Ключевые слова:** психология развития, особенности мышления, мыслительные операции, образно-логическое мышление, трудности в обучении, последовательность событий.

**Для цитирования.** Белоусова, А. К., Гордеева, П. А., Яманова, Н. И. (2023). Особенности мышления детей младшего школьного возраста с трудностями в обучении. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(2), 79–88. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-79-88>

## Peculiarities of thinking of primary school children with learning disability

A. K. Belousova<sup>1</sup>  , P. A. Gordeeva<sup>2</sup> , N. I. Yamanova<sup>3</sup> 

<sup>1</sup> Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

<sup>2</sup> Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard, Novosibirsk, Russian Federation

<sup>3</sup> Center for Psychological, Pedagogical, medical and Social assistance, Elista, Russian Federation

 [belousovaak@gmail.com](mailto:belousovaak@gmail.com)

### Abstract

**Introduction.** The article analyses the thinking peculiarities of younger schoolchildren with learning disabilities that hinder or disrupt the process of assimilation of educational material, which can lead to school failure. In many studies, thinking is considered a primary component of the cognitive development of a student's personality, but, at the same time, the question of the relationship between the mechanisms and processes of thinking of younger schoolchildren and the occurrence of learning disability has not been practically investigated.

**Purpose.** To study the thinking peculiarities of younger schoolchildren with a learning disability.

**Materials and Methods.** The study sample includes 71 primary school students aged 7 to 12 years. The following methods were used in the study: "Establishing the Sequence of Events" (A. N. Bernstein) and Excluding Items (Forth is a crowd) (N. L. Belopolskaya). The reliability of the data obtained was ensured by applying the Kraskel-Wallis test. The processing was carried out using the SPSS 22 software package.

**Results.** The analysis of the obtained data revealed that there are significant differences in the level of development of figurative-logical thinking, mental operations of analysis and generalisation in schoolchildren, depending on the class of study. The tendency to the significance of differences depending on the age of the subjects was revealed.

**Discussion and conclusion.** The peculiarities of thinking of younger schoolchildren experiencing learning disabilities can be compensated with growing and through the transition from class to class. Such compensation can be achieved by the development of the functions of planning, regulation, and control of activities, the development of figurative-logical and conceptual thinking, and thought processes that are formed during educational activities. The results of the study can be used in pedagogical practice for the implementation of psychological and pedagogical support and the organisation of special conditions for teaching children in a comprehensive school.

**Keywords:** developmental psychology, features of thinking, mental operations, imaginative and logical thinking, learning disability, sequence of events.

**For citation.** Belousova, A. K., Gordeeva, P. A., Yamanova, N. I. (2023). Peculiarities of thinking of primary school children with learning disability. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(2), 79–88. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-79-88>

**Введение.** Внедрение новой парадигмы обучения и воспитания обуславливает возникновение преобразований в образовательной системе. Изменяется сама технология обучения, направленная на формирование мышления обучающихся согласно принципам диалогичности и совместной деятельности (Абакумова и др., 2019; Белоусова, 2003). В основе идеи инновационных процессов в образовании лежат трансформация направленности процесса обучения, изменение стратегии обучения педагога, формирование способностей к трансляции смыслов в психолого-педагогическом взаимодействии всех участников учебного процесса (Абакумова и др., 2019; Белоусова, 2012). Во многих исследованиях мышление рассматривается как ключевой компонент познавательного развития личности школьника, но в то же время практически неисследованным остается вопрос о влиянии механизмов и процессов мышления младших школьников на возникновение трудностей в обучении.

Психология образования открывает возможности более качественного и глубокого исследования проблемы индивидуальных особенностей развития обучающихся, особенностей высших психических функций, влияющих

на возникновение трудностей в обучении, таких как: мышление, память, внимание. В связи с этим разработка проблемы установления требований к усвоению программы и преодоление трудностей в обучении остается актуальной для дальнейшего развития образования. Для успешного роста образовательных возможностей и перспектив, необходимо правильно выявлять причины неуспешности в обучении и грамотно определять «мишени», на которые будет направлена дальнейшая коррекционная деятельность.

### **Научный обзор**

Сложная интеллектуальная деятельность младших школьников, обеспечивающая восприятие учебной информации, сохранение, воспроизведение, и ее смысловую обработку, а также возможность использования в новых условиях, является детерминантой усвоения образовательной программы. В. В. Давыдов (2000) показал, что усвоение элементарных теоретических знаний в процессе решения учебных задач способствует вхождению младшего школьника в систему учебных действий, позволяет ему осваивать способы и нормы участия в обсуждениях и дискуссиях, проявлять инициативность в привлечении к учебному диалогу сверстников и учителя. У детей формируются устойчивые и обобщенные учебно-познавательные мотивы, главным признаком которых является ориентация ребенка не на результат решения задачи, а на общий способ его получения, что свидетельствует о возникновении потребности в учебной деятельности. К концу начального обучения у младших школьников развивается способность сознательно контролировать свои учебные действия и давать критическую оценку их результатам (Давыдов, 2000).

Как показано в исследованиях П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова и Н. Н. Поддякова, в процессе обучения закладываются основы теоретического (словесно-логического) мышления, формируются учебные (научные) понятия, мышление приобретает абстрактный и обобщенный характер, складывается новый тип мышления. У детей младшего школьного возраста активно развиваются все базовые мыслительные операции: синтез, сравнение, анализ, обобщение и абстракция. Обучение строится таким образом, чтобы младшим школьникам усваивались не только отдельные знания, умения и навыки, а также способность к их обобщению, но и происходило формирование интеллектуальных операций (Гордеева, 2020; Давыдов, 2000). Младшие школьники, осваивая программу начального общего образования, сталкиваются с рядом трудностей выполнения интеллектуальных операций или мыслительных действий, среди которых: звукобуквенный анализ слов; разделение букв на глухие, мягкие и звонкие; различение понятий величины и количества.

Трудности в получении и обработке информации, в вербальном опосредовании, особенности вербализации, искажение заучиваемого материала приводят к нарушениям в развитии мышления, в частности, к медленному развитию процессов обобщения и отвлечения, затруднениям в символизации. Все эти особенности формирования познавательной и речевой деятельности приводят к нарушениям получения и восприятия знаний об окружающем мире.

Результаты, полученные в специальных исследованиях (Ануфриев, Костромина, 1997; Ахутина, Пылаева, 2008; Безруких, 2009; Габуева и др., 2021; Игнатенко, 2019; Лебединский, 2003; Локалова, 2009; Микадзе, 2001; Семаго Н., Семаго М., 2011; Сиротюк, 2003; Ясюкова, 1997; Dweck, 2017; Haimovitz, Dweck, 2017; Warren et al., 2019), позволяют в качестве возможных причин школьной неуспеваемости выделить следующие факторы:

- нейробиологические (незрелость мозговых структур органического или функционального генеза, несформированность обеспечиваемых ими функциональных систем);
- психологические (недостаточная сформированность психических функций, умений и навыков, которые наиболее востребованы социальной ситуацией развития ребенка, его обучением в школе, интенсификацией жизни в современном обществе в целом и недостаточным вниманием взрослых к ребенку);
- снижение психофизического здоровья детей.

Трудности в обучении также часто сопровождаются негативным отношением к учебе, страхом неудачи, неуверенностью в себе и низкой самооценкой.

Комплексное обследование, проводимое силами специалистов психолого-медико-педагогических комиссий: педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, клинического психолога, врача-психиатра, и других профильных врачей, позволяет получить общую картину познавательного развития ребёнка, детально рассмотреть характер трудностей, с которыми сталкивается ученик. Комплексная оценка при возникновении трудностей

в обучении в образовательных организациях Республики Калмыкия начинается с психолого-педагогического консилиума, в условиях которого проводится обследование, направленное на изучение особенностей познавательной деятельности ребенка. Оно включает диагностику тесно взаимосвязанных между собой основных психических процессов, которые играют большую роль в успешности обучения в школе.

В основу нашего исследования легла цель изучить особенности мышления младших школьников с трудностями в обучении. Мы исходили из предположения, что могут существовать отличия в особенностях развития мышления младших школьников с трудностями в обучении.

**Материалы и методы.** В выборку исследования вошли младшие школьники с трудностями в обучении (1–4 классы), направленные образовательными организациями на комплексное обследование в Центральную психолого-медико-педагогическую комиссию Республики Калмыкия в связи с неуспеваемостью по основным предметам основной образовательной программы обучения для дальнейшего определения их образовательного маршрута. Общее количество испытуемых: 71 младших школьников в возрасте от 7 до 12 лет, из них 56 мальчиков (возраст  $M = 8,6$ ;  $SD = 1,2$ ; частота 77,5 %) и 15 девочек (возраст  $M = 8,8$ ;  $SD = 0,9$ ; частота 22,5 %).

Исследование проводилось в течение 2020–2021 учебного года. Анализ данных карты развития детей показал, что у 67 (94,4 % от общего числа) школьников были выявлены когнитивные нарушения в форме задержки познавательного развития, из них 33 школьника (37,0 % от общего числа) имеют более выраженные формы нарушения познавательного развития. Из всей выборки, 10 детей (14,1 % от общего числа) имеют сочетанные нарушения, среди которых: с нарушениями слуха — 5 человек, с нарушениями зрения — 3 человека, с нарушениями опорно-двигательного аппарата — 1 человек, с тяжелыми нарушениями речи — 1 человек, с расстройствами аутистического спектра — 1 человек. У 4 школьников (5,6 %) нарушения в познавательном развитии не были обнаружены, их трудности в обучении связаны в основном с проблемами адаптации к школьному процессу.

В настоящем исследовании были использованы следующие методики:

1. Методика «Установление последовательности событий» (Рубинштейн, 1970) применялась для исследования возможности установления причинно-следственной связи и пространственно-временных связей, анализа речевого развития ребенка.

2. Методика «Исключение предметов (Четвертый лишний)» (Белопольская, 2009) применялась с целью исследования процессов образно-логического мышления, умственных операций анализа и обобщения.

Для количественного анализа данных мы использовали критерий Краскела-Уоллиса, критерий Манна-Уитни. Обработка проводилась с использованием пакета программ SPSS 22.

**Результаты исследования.** Результаты, полученные по методике «Установление последовательности событий», представлены в таблице 1.

<i>Таблица 1</i>					
Количественный анализ данных, полученных по методике «Установление последовательности событий» (А. Н. Бернштейн)					
	Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий	Краскел-Уоллес
Возраст, лет					,007*
7	2	6	1	1	
8	4	18	6	0	
9	2	10	9	0	
10	1	1	3	1	
11	0	1	3	1	
12	0	0	0	1	
Пол					,856*
мальчики	8	31	14	3	
девочки	1	5	8	1	
Класс					,002*
1	5	12	3	1	
2	0	14	6	0	
3	4	7	6	1	
4	0	3	7	2	
Итого, %	9 (12,67 %)	36 (50,7 %)	22 (31,0 %)	4 (5,63 %)	

Для дальнейшего анализа школьники были распределены на четыре группы в соответствии с продемонстрированным ими уровнем:

1. «Низкий» уровень выполнения задания (12,7 % выборки). Респондентам данной группы было трудно справиться с заданием как при выстраивании последовательности, так и при составлении рассказа. Большинство респондентов смогли справиться с заданием только при многократной помощи специалиста. В процессе выполнения все представители данной группы нуждались в разъяснениях на каждом этапе, заинтересованность в выполнении задания не проявляли ввиду отсутствия мотивации и быстрой истощаемости. При составлении рассказа события сюжета описываются кратко, с частым использованием нераспространенных предложений, но, тем не менее, составленная испытуемыми с помощью экспериментатора последовательность в своей итоговой форме соответствовала составленному рассказу.

2. «Средний» уровень выполнения задания наблюдался у преобладающего числа респондентов (50,7 % выборки). Респонденты данной группы допускали ошибки при построении последовательности, но с заданием построения логической траектории событий после повторных разъяснений специалиста в итоге справились. Рассказ в основном строился с применением несложных предложений, при воспроизведении рассказа респонденты данной группы ориентировались на помощь специалиста. Наблюдалась общая тенденция заинтересованности в выполнении заданий, в получении положительного результата.

3. Уровень «Выше среднего» при выполнении задания (31,0 % выборки). Участники данной группы справились с заданием более эффективно в сравнении группой «Средний», поскольку, во время выстраивания последовательности сюжета и составления рассказа при указании ошибок специалистом, респонденты вносили исправления относительно быстро, без необходимости в повторном разъяснении.

4. «Высокий» уровень выполнения задания (5,6 % выборки). Представители данной группы не испытывали затруднений при выполнении данного задания. Респондентам не потребовалась помощь специалиста при восстановлении событий по картинкам, составлении и воспроизведении рассказа по сюжету. Их рассказ включал богатое описание событий с использованием распространенных предложений. Респонденты легко справились с поставленным заданием.

На рисунке 1 представлены диаграммы, иллюстрирующие существование различий в уровнях развития мыслительных операций. Доминирование средних значений по методике присутствует в диапазоне 7–9 лет, и в 1–2 классах основной школы.

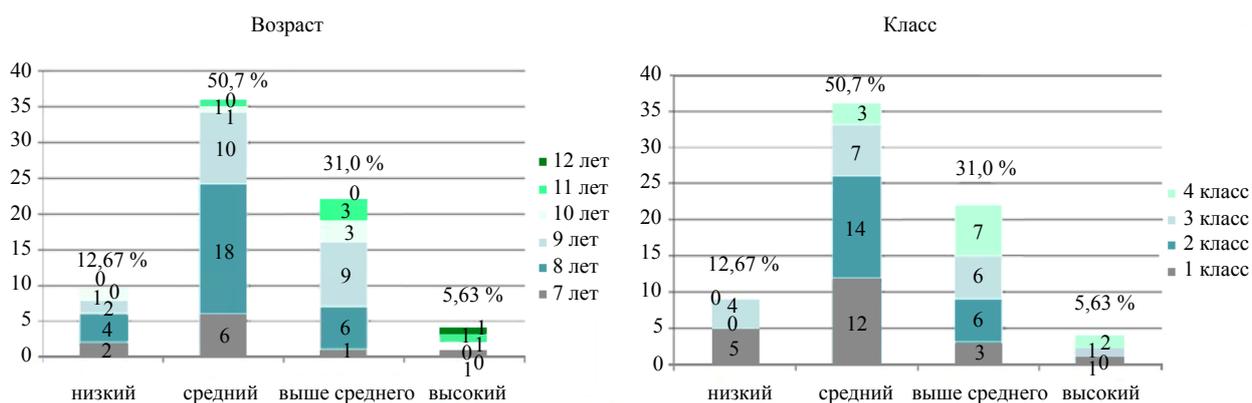


Рис. 1. Количественный анализ результатов методики «Установление последовательности событий»

Результаты, полученные по методике «Исключение предметов», представлены в таблице 2.

Распределение респондентов в этом случае выглядело следующим образом:

*Низкий уровень* был выявлен у 11,26 % респондентов. Дети из этой группы при пояснении своих ответов испытывали большие затруднения, в виду ограниченных знаний обобщающих слов. План обобщений носил в основном наглядный характер, в процессе речевого обоснования выбора наблюдались ситуативные обобщения.

Преобладающее количество респондентов — 56,34 % составила группу, показавшую результаты на *среднем* уровне. У представителей этой группы уровень понятийного развития соответствует нижней границе нормы. В данной группе у многих респондентов была выявлена неравномерность производимых обобщений: при речевом

обосновании своего выбора у респондентов присутствовали ответы более «низкого» понятийного уровня. При выполнении сложных заданий по сравнению обобщений респонденты демонстрировали в большинстве случаев правильные ответы на наглядном уровне, однако, логичность выбора ответа не всегда была словесно обоснована.

У 25,35 % респондентов результаты выполнения задания соответствуют уровню «*выше среднего*». В процессе выполнения заданий респонденты данной группы демонстрировали правильность выделения «лишнего» объекта, использовали обобщающие понятия при логическом объяснении своего выбора в речевом плане. Трудности в основном возникали при выполнении сложных заданий по сравнению обобщений с двумя возможными решениями, направленными на более высокий уровень абстрагирования понятий.

Группу, которая справилась с заданиями данной методики на *высоком уровне*, составили 7,05 % респондентов. В ходе выполнения заданий во всех сериях ими демонстрировалось полноценное обобщение, объединение предметов по существенным признакам. Фиксировался высокий уровень логичности объяснений своего решения в речевом плане.

Таблица 2

Количественный анализ данных, полученных по методике «Исключение предметов (Четвертый лишний)»  
(в модификации Н. Л. Белопольской)

	Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий	Краскел-Уоллес ,059*
Возраст, лет					
7	2	6	2	0	
8	4	18	5	1	
9	1	13	7	0	
10	1	2	1	2	
11	0	1	2	2	
12	0	0	1	0	
Пол					,606*
мальчики	7	30	14	4	
девочки	1	10	4	1	
Класс					,022*
1	5	11	5	0	
2	2	14	4	1	
3	3	9	6	1	
4	0	6	3	3	
Итого, %	8 (11,26 %)	40 (56,34 %)	18 (25,35 %)	5 (7,05 %)	

Математический анализ данных с применением критерия Краскела-Уоллиса выявил, что существуют значимые различия в уровне развития процессов образно-логического мышления, умственных операций анализа и обобщения у школьников в зависимости от класса (рис. 2). Также выявлена тенденция к значимости различий в зависимости от возраста школьников.

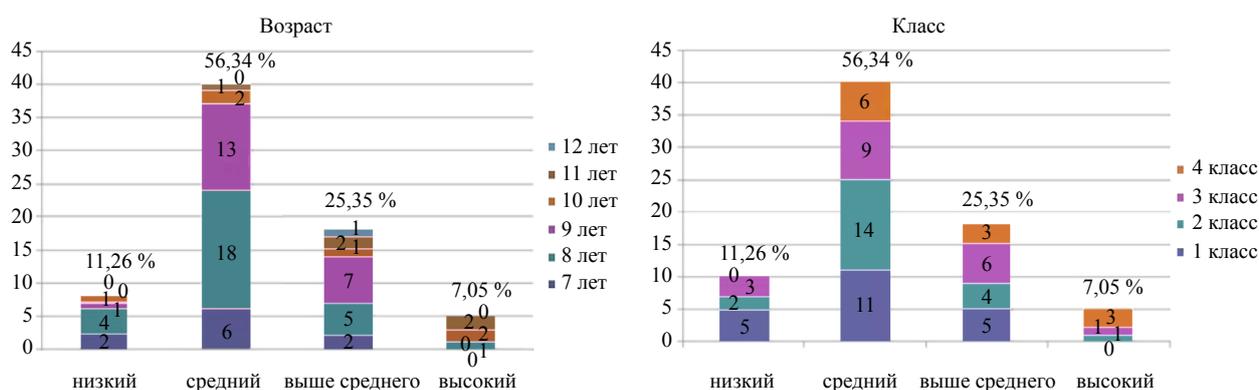


Рис. 2. Количественный анализ данных, полученных по методике «Исключение предметов (Четвертый лишний)»

Обобщение результатов представлено на рисунке 3.

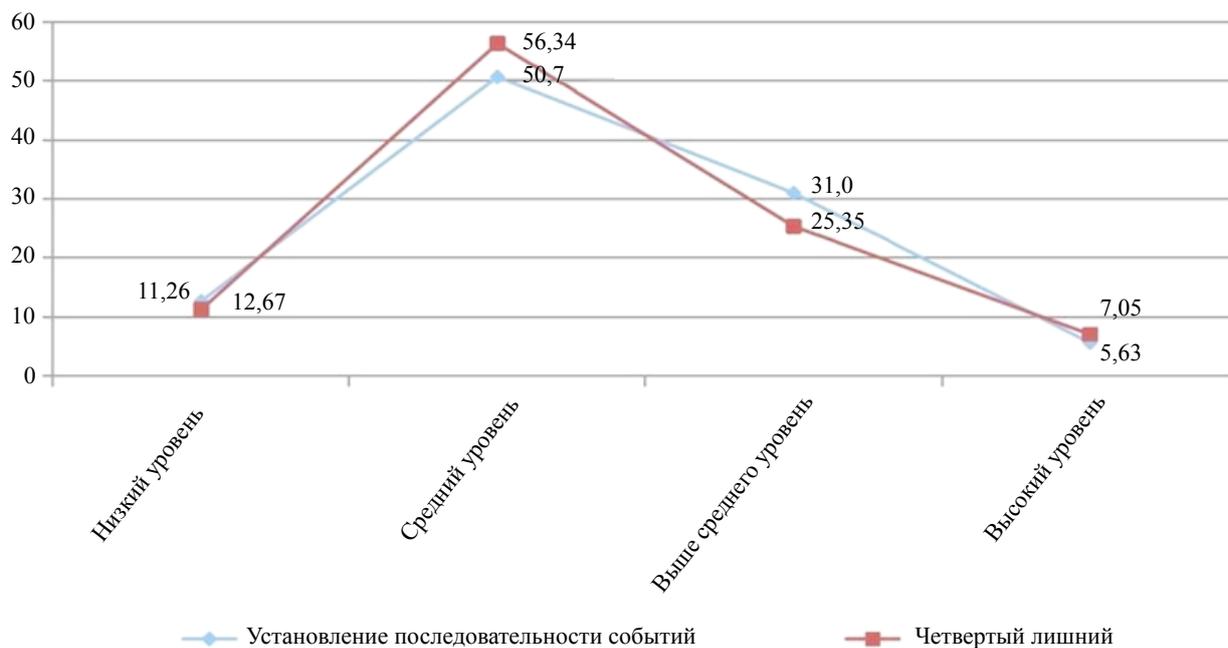


Рис. 3. Количественный анализ данных, полученных по методике «Исключение предметов (Четвертый лишний)»

Использование критерия Краскела-Уоллеса показало наличие значимых различий у детей разных возрастных групп (при  $p = 005$ ) и разных классов обучения (при  $p = 001$ ).

**Обсуждение и заключение.** В соответствии с целью исследования было проведено психодиагностическое исследование, направленное на изучение особенностей мышления младших школьников с трудностями в обучении. В результате нами были выявлено несколько отличий, характерных для детей с трудностями в обучении.

Отдельного упоминания заслуживает группа респондентов с низким уровнем выполнения заданий методики «Установление последовательности событий» (А. Н. Бернштейн). На наш взгляд, затруднения младших школьников были связаны с развитием конкретного мышления и несформированностью понятийного аппарата.

Полученные результаты позволяют отметить, что трудности в обучении младших школьников могут возникать как следствие возрастных особенностей развития мышления и мыслительной деятельности:

- *конкретность мышления* может приводить к трудностям понимания смысла задания, значения слов и словосочетаний, пословиц, содержания задачи из-за сосредоточенности на ее сюжетной стороне;

- *синкретичность мышления* может обуславливать недостаточный анализ данных. При данном типе мышления разнородные представления недифференцированно связываются друг с другом, что в свою очередь может приводить к ошибочным умозаключениям;

- недостаточная *обобщенность мышления* может быть причиной возникновения трудностей в выделении существенных признаков в учебном материале;

- *однолинейность мышления* может способствовать восприятию ситуации (либо предмета) только с какой-либо одной стороны, неумению видеть и удерживать в сознании различные признаки одного и того же предмета;

- *инертность мышления* может препятствовать переключению с одного вида деятельности на другой.

Мы можем предположить, что особенности мышления младших школьников, имеющих трудности в обучении, по мере возрастного развития и с переходом из класса в класс, компенсируются за счет формирования в ходе учебной деятельности функций планирования, регуляции и контроля деятельности, развития образно-логического и понятийного мышления, мыслительных процессов, анализа, сравнения и обобщения (Гордеева, 2020; Давыдов, 2000).

Таким образом, проведенное исследование показало наличие особенностей в развитии мышления у младших школьников с трудностями в обучении. Результаты исследования могут быть использованы в работе практических психологов, учителей, преподавателей, врачей, специалистов, деятельность которых связана со школьниками. Выводы, сделанные в данном исследовании, могут быть использованы при организации образовательного процесса и психологического обеспечения учебной деятельности педагогов и психологов.

В результате проведения психодиагностического исследования, мы можем говорить о том, что трудности в формировании логико-грамматической конструкции рассказа младших школьников оказались связаны с недостаточным уровнем процесса обобщения, анализа и синтеза, низкой степенью регуляции, функций планирования, регуляции и контроля деятельности. Низкий уровень сформированности уровня словесно-логических операций обобщения, особенности протекания процессов анализа, сравнения и синтеза говорит о взаимовлиянии в установлении причинно-следственных связей.

Таким образом, комплексная оценка особенностей развития обучающегося позволяет получить максимально точные данные об имеющемся у школьника потенциале. Более того, она позволяет также определить и его ресурсы по преодолению трудностей, возникших в процессе обучения.

### Список литературы

- Абакумова, И. В., Белоусова, А. К., Зорина, Е. С. и др. (2019). *Психолого-педагогические основы инновационных методов обучения в высшей школе* (монография). Москва: КноРус.
- Ануфриев, А. Ф., Костромина, С. Н. (1997). *Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения*. Москва: Ось-89.
- Ахутина, Т. В., Пылаева, Т. В. (2008). *Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход*. Санкт-Петербург: Питер.
- Безруких, М. М. (2009). *Трудности обучения в начальной школе*. Москва: ЭКСМО.
- Белопольская, Н. Л. (2009). *Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика: Руководство по использованию*. Москва.
- Белоусова, А. К. (2003). *Самоорганизация совместной мыслительной деятельности* (докторская диссертация). Ростов-на-Дону: Российский государственный педагогический университет.
- Белоусова, А. К. (2012). Диалогические методы обучения как основа формирования инновационного потенциала. *Психология обучения*, 9, 5–11.
- Габуева, Е. М., Камнева, О. А., Семеняк, О. В. и др. (2021). Причины нейропсихологических трудностей в обучении современных детей. *Международный научно-исследовательский журнал*, 8–2(110), 157–163.
- Гордеева, Т. О. (2020). Когнитивные и образовательные эффекты системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина–В. В. Давыдова: возможности и ограничения. *Культурно-историческая психология*, 16(4), 14–25.
- Давыдов, В. В. (2000). *Виды обобщения в обучении*. Москва: Педагогическое общество России.
- Игнатенко, М. В. (2019). Профилактика и коррекция трудностей в обучении у младших школьников. *Проблемы современного педагогического образования*, 63–2, 199–202.
- Лебединский, В. В. (2003). *Нарушения психического развития в детском возрасте: Учебное пособие для студентов психологического факультета высших учебных заведений*. Москва: Академия.
- Локалова, Н. П. (2009). *Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: Учебное пособие*. Санкт-Петербург: Питер.
- Микадзе, Ю. В. (2001). *Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников*. Москва: Педагогическое общество России.
- Рубинштейн, С. Я. (1970). *Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике (Практическое руководство)*. Москва: Медицина.
- Семаго, Н. Я., Семаго, М. М. (2011). *Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст*. Санкт-Петербург: Речь.
- Сиротюк, А. Л. (2003). *Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения*. Москва: Сфера.
- Ясюкова, Л. А. (1997). *Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций: Методическое руководство*. Санкт-Петербург: Имятон.
- Dweck, C. S. (2017). The journey to children's mindsets-and beyond. *Child Development Perspectives*, 11(2), 139–144. <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12225>
- Haimovitz, K., Dweck, C. S. (2017). The Origins of Children's Growth and Fixed Mindsets: New Research and a New Proposal. *Child Development*, 88(6), 1849–1859. <https://doi.org/10.1111/cdev.12955>

Warren, F., Mason-Apps, E., Hoskins, S. et al. (2019). The relationship between implicit theories of intelligence, attainment and socio-demographic factors in a UK sample of primary school children. *British Education Research Journal*, 45(4), 736–754. <https://doi.org/10.1002/berj.3523>

## References

- Abakumova, I. V., Belousova, A. K., Zorina, E. S. et al. (2019). *Psychological and pedagogical foundations of innovative teaching methods in higher education*. Moscow: KnoRus. (In Russ.).
- Akhutina, T. V., Pylaeva, T. V. (2008). *Overcoming learning difficulties: a neuropsychological approach*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
- Anufriev, A. F., Kostromina, S. N. (1997). *How to overcome difficulties in teaching children. Psychodiagnostic tables. Psychodiagnostic methods. Corrective exercises*. Moscow: Os-89. (In Russ.).
- Belopolskaya, N. L. (2009). *Exclusion of items (Fourth extra): Modified psychodiagnostic technique: Guidelines for use*. Moscow. (In Russ.).
- Belousova, A. K. (2012). Dialogue teaching methods as a basis for the formation of innovative potential. *Psychology of learning*, 9, 5–11. (In Russ.).
- Belousova, A. K. (2003). *Self-organization of joint mental activity* (doctoral dissertation). Rostov-on-Don: Herzen University. (In Russ.).
- Bezrukikh, M. M. (2009). *Learning difficulties in elementary school*. Moscow: EKSMO. (In Russ.).
- Davydov, V. V. (2000). *Types of generalization in teaching*. Moscow: Pedagogical Society of Russia. (In Russ.).
- Dweck, C. S. (2017). The journey to children's mindsets-and beyond. *Child Development Perspectives*, 11(2), 139–144. <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12225>
- Gabueva, E. M., Kamneva, O. A., Semenyak, O. V. et al. (2021). The causes of neuropsychological learning difficulties in today's children. *International Research Journal*, 8–2(110), 157–163. (In Russ.).
- Gordeeva, T. O. (2020). Cognitive and educational effects of the Elkonin-Davydov system of developmental education: opportunities and limitations. *Cultural-Historical Psychology*, 16(4), 14–25. (In Russ.).
- Haimovitz, K., Dweck, C. S. (2017). The Origins of Children's Growth and Fixed Mindsets: New Research and a New Proposal. *Child Development*, 88(6), 1849–1859. <https://doi.org/10.1111/cdev.12955>
- Ignatenko, M. V. (2019). Prevention and correction of learning difficulties in younger schoolchildren. *Problems of modern pedagogical education*, 63–2, 199–202. (In Russ.).
- Lebedinsky, V. V. (2003). *Mental development disorders in childhood: A textbook for psychological university students*. Moscow: Academia. (In Russ.).
- Lokalova, N. P. (2009). *School failure: causes, psychological intervention, psychological prevention: a textbook*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
- Mikadze, Yu. V. (2001). *Underachieving children: neuropsychological diagnostics of difficulties in teaching younger schoolchildren*. Moscow: Pedagogical Society of Russia. (In Russ.).
- Rubinshtein, S. Ya. (1970). *Experimental methods of abnormal psychology and experience of their application in the clinic (Practical guide)*. Moscow: Medicine. (In Russ.).
- Semago, N. Ya., Semago, M. M. (2011). *Theory and practice of assessing the mental development of the child. Preschool and primary school age*. St. Petersburg: Rech'. (In Russ.).
- Sirotyuk, A. L. (2003). *Neuropsychological and psychophysiological support of learning*. Moscow: Sphere. (In Russ.).
- Warren, F., Mason-Apps, E., Hoskins, S. et al. (2019). The relationship between implicit theories of intelligence, attainment and socio-demographic factors in a UK sample of primary school children. *British Education Research Journal*, 45(4), 736–754. <https://doi.org/10.1002/berj.3523>
- Yasyukova, L. A. (1997). *Optimization of learning and development of children with MCD. Diagnosis and compensation of minimal cerebral dysfunction: A methodological guide*. St. Petersburg: Imaton. (In Russ.).

## Об авторах:

**Белуsoва Алла Константиновна**, доктор психологических наук, профессор кафедры «Психология образования и организационная психология», Донской государственной технической университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9148-1000), [belousovaak@gmail.com](mailto:belousovaak@gmail.com)

**Гордеева Полина Александровна**, профессор, Новосибирский военный ордена Жукова институт им. генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии РФ (РФ, 630114, г. Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2), [ORCID](#), [bunny35749@gmail.com](mailto:bunny35749@gmail.com)

**Яманова Намджил Ильинична**, председатель Центральной психолого-медико-педагогической комиссии Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, г. Элиста, аспирант кафедры «Психология образования и организационная психология», Донской государственный технический университет (РФ, 358000, Республика Калмыкия, г. Элиста, ул. Бимбаева, 7), [ORCID](#), [namjilyamanova@yandex.ru](mailto:namjilyamanova@yandex.ru)

**Поступила в редакцию** 17.03.2023.

**Поступила после рецензирования** 16.04.2023.

**Принята к публикации** 17.04.2023.

*Конфликт интересов*

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

*About the Authors:*

**Belousova Alla K.**, Dr. Sci. (Psychology), Professor of the “Educational psychology and Organizational Psychology” Department, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), [belousovaak@gmail.com](mailto:belousovaak@gmail.com)

**Gordeeva Polina A.**, Professor, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard (6/2, Klyuch-Kamyshenskoe plateau St., Novosibirsk, 630114, RF), [ORCID](#), [bunny35749@gmail.com](mailto:bunny35749@gmail.com)

**Yamanova Namjil I.**, Chairman of the Central Psychological Medical Pedagogical Commission of the Center for Psychological and Pedagogical, Medical and Social Assistance, Elista, post-graduate student of the “Educational psychology and Organizational Psychology” Department, Don State Technical University (7, Bimbaeva St., Republic of Kalmykia, Elista, 358000, RF), [ORCID](#), [namjilyamanova@yandex.ru](mailto:namjilyamanova@yandex.ru)

**Received** 17.03.2023.

**Revised** 16.04.2023.

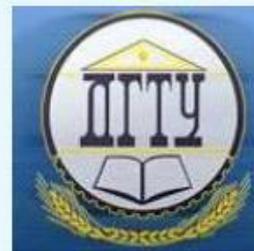
**Accepted** 17.04.2023.

*Conflict of interest statement*

The authors do not have any conflict of interest.

*All authors have read and approved the final manuscript.*

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ



УДК 340

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-89-97>

### Дидактические принципы как механизм формирования правовой культуры в учебном процессе

И. В. Абакумова , О. А. Матвеева  

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

 [oleksisa@mail.ru](mailto:oleksisa@mail.ru)

#### Аннотация

**Введение.** В исследовании затрагиваются вопросы применения дидактических принципов в процессе правового воспитания молодого поколения. Снижение правосознания и гражданственности среди молодежи, а также обилие традиционных теоретических методик, неспособных структурировать правовую культуру в сознании обучающихся, являются актуальными проблемами правовой среды. В связи с этим необходима переоценка содержания правового воспитания в учебном процессе и расширение базовых дидактических принципов, с учетом применения современных технологий и интерактивных методик.

Цель. Актуализация научного интереса к проблемам правового воспитания в учебном процессе и выявление основных дидактических принципов, структурирующих правовую культуру в сознании обучающихся в наиболее гибком и модернизированном виде.

**Материалы и методы.** В исследовании был применен обзорный анализ на основе системного структурирования научно-теоретических концепций, а также методы синтеза и организации (для создания общей теоретической системы), наблюдения, классификации, моделирования и прогнозирования.

**Результаты исследования.** В силу своего междисциплинарного характера, дидактические принципы подразумевают определенные ориентиры в учебном процессе, однако, в зависимости от научного контекста они могут иметь разные виды и содержание. В системе права реализация комплекса дидактических принципов структурирует правовое образование и воспитывает гражданственность молодого поколения.

**Обсуждение и заключение.** Исследование различных дидактических концепций, включающих в себя элементы интерактивности, современные технологии, игровые методы и инновационные принципы, подтверждает проблему разрозненности педагогических методик. Использование комплекса дидактических принципов в процессе формирования правовой культуры подразумевает значительное обновление учебной деятельности посредством интеграции образовательной, методической и научно-исследовательской системы с практическими инновационными методами. В свою очередь, совершенствование и углубление педагогической деятельности обуславливает развитие уровня правовой осознанности, увеличение масштабов распространения правовых и гражданских ценностей, а также общественно-политических идеалов и норм.

**Ключевые слова:** дидактические принципы, правовая культура, педагогика, гражданственность, правосознание, правовое воспитание.

**Для цитирования.** Абакумова, И. В., Матвеева, О. А. (2023). Дидактические принципы как механизм формирования правовой культуры в учебном процессе. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(2), 89–97. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-89-97>

## Didactic principles as formation mechanism of the legal culture in educational process

I. V. Abakumova , O. A. Matveeva  

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

 [oleksisa@mail.ru](mailto:oleksisa@mail.ru)

### Abstract

**Introduction.** The study deals with the application of didactic principles in the process of legal education of the younger generation. The decrease in legal awareness and civic consciousness among young people and the abundance of traditional theoretical methods that are unable to structure legal culture in the minds of students are actual problems of the legal environment. In this regard, it is necessary to re-evaluate the content of legal education in the educational process and expand the basic didactic principles, taking into account modern technologies and interactive techniques usage.

**Purpose.** Maintenance of scientific interest in the problems of legal nurturing during the educational process and identification of the main didactic principles structuring legal culture in the minds of students in the most flexible and modernized form.

**Materials and Methods.** The study used a review analysis based on the systematic structuring of scientific and theoretical concepts, and also synthesis and organization methods (to create a general theoretical system), observation, classification, modelling and forecasting.

**Results.** Due to their cross-subject nature, didactic principles mean certain guidelines in the educational process, but in different scientific fields, they may have various types and content. In the legal system the implementation of a complex of didactic principles establishes the foundation of legal education and teaches young generation to develop their civic consciousness.

**Discussion and Conclusion.** The study of various didactic concepts, including elements of interactivity, modern technologies, game methods and innovative principles, confirms the problem of pedagogical fragmentation. The use of such didactic principles complex in the process of legal culture formation implies significant renewal of educational activities through the integration of the educational, methodological and research system with practical innovative methods. In turn, the improvement and deepening of pedagogical activity determine the development of the level of legal awareness, an increase in the dissemination of legal and civic values, and also socio-political ideals and norms.

**Keywords:** didactic principles, legal culture, pedagogics, civic consciousness, legal awareness, legal education.

**For citation.** Abakumova, I. V., Matveeva, O. A. (2023). Didactic principles as formation mechanism of the legal culture in educational process. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(2), 89–97. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-89-97>

**Введение.** В процессе становления и развития правового государства и гражданского общества, их перехода на качественно новый уровень, на первый план выходят проблемы формирования правовой культуры, включающей в себя не только ментально-духовные аспекты социальной жизнедеятельности, но и материальные взаимоотношения между людьми, институтами и организациями, регулируемые правовыми нормами и уровнем развития правосознания.

Основопологающим принципом правовой культуры является знание и следование членами социума норм права, а также глубокое уважение к правовой системе и ментальное разделение человеческой деятельности и поступков на правомерные и неправомерные. Данные элементы во многом перекликаются с идеей правосознания. Системное функционирование общественного правового сознания обосновывает наиболее распространённые в обществе взгляды и суждения, касающиеся определённых правовых явлений, среди которых: оценка действующей правовой системы и её норм, идеи о путях её совершенствования, общественные представления о правовых явлениях.

В современной науке существует множество разделов теории правосознания и правового воспитания, способствующих интеграции личностных и социальных представлений о том, какие действия согласуются с правовыми нормами, а какие противоречат им. Теоретическая объективизация правовых норм подразумевает строгое их соблюдение, даже если они не соответствуют личностным интересам и потребностям индивида.

Стоит отметить, что далеко не всегда уровень развития правовой культуры и правосознания у населения отвечает государственным требованиям. В последнее время все больше растет недоверие граждан к правовым системам и правительственным решениям, постепенно достигая масштабов массового противодействия, что определяет актуальность данного исследования. Главной проблемой в такой ситуации является правовое недоверие среди молодого поколения и дестабилизация их гражданской позиции, приводящая к расшатыванию правовой культуры в целом. В течение долгого времени ученые и исследователи, изучающие вопросы правового воспитания молодежи, оперировали исключительно абстрактными теоретизированными методами, что привело к односторонней ориентации научного поля и возникновению значительного пробела в привлечении представителей молодого поколения к популяризации правовой культуры.

Во многих странах отмечается активное внедрение образовательных программ, семинаров, тренингов и иных мероприятий, целью которых является привлечение граждан к активному участию в демократической жизни государства, а также повышение уровня лояльности населения по отношению к правовой деятельности органов управления и правовых институтов. Наряду с государственной деятельностью по популяризации правовой культуры, основополагающим механизмом в формировании правовой осознанности у представителей молодого поколения является функционирование образовательных организаций (школ, институтов, университетов). Их задача состоит в том, чтобы привить молодёжи культуру гражданственности и правосознания посредством различных дидактических подходов и принципов. Однако на практике педагогические механизмы формирования устойчивых нравственно-политических убеждений и взглядов не всегда реализуются в полном объёме и не дают качественных результатов.

Таким образом, повсеместное применение дидактических принципов, формирующих гражданственность и правовое сознание в системе образовательной и воспитательной деятельности, не является новым направлением в системе формирования правовой культуры и правосознания. В качестве нового подхода, мы предлагаем комбинировать современные педагогические приемы с элементами интерактивности, игровыми методами, инновационными принципами, а также привлекать для их реализации современные технологии.

Целью исследования является актуализация научного интереса к проблемам правового воспитания в учебном процессе и выявление основных дидактических принципов, структурирующих правовую культуру в сознании обучающихся в наиболее гибком и модернизированном виде.

**Материалы и методы.** Использование современного педагогического инструментария, а также следование государственным образовательным стандартам определяют дидактическую направленность методологии исследования.

Основополагающим методом, использованным при написании данной статьи, является обзорный анализ на основе системного структурирования научно-теоретических концепций. Подбор релевантной литературы, как на национальном, так и на международном уровнях, определяет информационную базу исследования. Метод синтеза и организации используется для создания общей теоретической системы научного изыскания.

К практическим методам работы можно отнести наблюдение и классификацию, моделирование и прогнозирование. Целенаправленное изучение дидактических принципов формирования правовой культуры в образовательном процессе даёт возможность классифицировать наиболее эффективные и непродуктивные педагогические приемы с целью определения практически применимой системы развития правовой осознанности у представителей молодого поколения. В процессе подготовки и написания данной статьи использовалась методологическая компиляция и интеграция как общенаучных, так и специальных частных методов исследования.

**Результаты исследования.** Анализ современных образовательных систем в области правовой культуры представляет широкий диапазон институционального регулирования общественно-политических отношений. Педагогическое воздействие образовательных организаций является важнейшим инструментом, с помощью которого государство достигает значимых целей, связанных с его эффективным функционированием (Rybak, Krygina, 2019). Главным этапом развития любого правового государства становится усовершенствование образовательных систем, причиной которого является долгосрочная перспектива расширения правовой осознанности у населения страны, поскольку только прогрессивные и духовно зрелые личности способны поддержать стабильный гражданский строй государства. В современном мире роль правового просвещения проявляется в его «научном и юри-

дическо-культурном потенциале, правовое образование является важнейшим стратегическим ориентиром для будущего развития всего общества; и сформированные на основе правовых знаний мировоззренческие парадигмы, прежде всего, стимулируют общественно-правовую деятельность и соответствующее правовое положение личности» (Rybak, Krygina, 2019, P. 2).

Исследуя актуальные системы правового воспитания, научное сообщество движется в сторону расширения педагогических структур и применения современных дидактических принципов. Для понимания сущности дидактических принципов, необходимо в первую очередь разобраться с определением правовой дидактики, разрабатывающей основополагающие структуры для обучения правовым дисциплинам и формирования гражданской ответственности и правосознания. По определению «дидактические принципы — это основополагающие положения, раскрывающие методическое выражение основных требований к содержанию и структуре обучения, целям, процессу организации правового обучения, формам, методам, средствам и приемам обучения. Каждый педагог и преподаватель должен выстраивать весь педагогический процесс, руководствуясь дидактическими принципами правового обучения, которые являются основными направляющими ориентирами при организации учебного процесса, они же и диктуют поведение преподавателя во время занятия» (Магомадова, 2022, с. 56).

Первым учёным, использовавшим в своих трудах понятие «дидактика», был В. Ратке, немецкий педагог. В своих работах, относящихся к XVII веку, он обосновал отдельные категории дидактических принципов, среди которых:

1. Природосообразность (обучение в соответствии с ходом природы).
2. Постоянное повторение в процессе обучения.
3. В основе обучения должны лежать методы индукции и опыта.
4. Подача материала должна происходить от простого к сложному, от общего к частному, от известного к неизвестному.
5. Сознательность и систематичность в обучении определяют эффективность учебного процесса (Джураева, 2019).

Последователи В. Ратке по всему миру (например, Я. А. Коменский, И. Ф. Герbart и Ю. К. Бабанский) развивали и углубляли его дидактические идеи, направленные на формирование воспитательного образования.

Результаты исследования теоретических материалов показывают, что дидактические принципы, как правило, относят к категории общих междисциплинарных структур. Исследователи расходятся во мнении касательно перечня и классификации данных принципов, однако, наиболее общее их содержание включает в себя: «принцип научности; принцип доступности обучения; принцип воспитывающего и развивающего обучения; принцип связи теории и практики; принцип сочетания различных форм организации обучения в зависимости от задач, содержания и методов обучения; принцип систематичности и последовательности; принцип сознательности и творческой активности учащихся при руководящей роли преподавателя; принцип наглядности обучения» (Магомадова, 2022, с. 56). Каждый из названных элементов опирается на определённый механизм образовательного процесса: разработку актуальных научных программ и учебных материалов; систематическую отработку практических навыков и повторение изученного; всеобщая доступность образования; ориентацию на категории возраста, профиля и уровня развития учащихся; интерактивность учебного процесса; развитие творческого потенциала.

В процессе применения дидактических принципов педагогам важно понимать, насколько учащиеся могут применять теоретические знания на практике, с какой скоростью они овладевают мыслительными операциями (сравнение, анализ, синтез, обобщение). Педагогам важно поддерживать положительный настрой студентов по отношению к учебному процессу. Также отмечается необходимость того, «чтобы процесс овладения новыми знаниями и навыками осознавался учащимися — они знали, зачем и для чего они изучают данный материал, знают, где они смогут применить теоретические знания, и самое главное изучали материал не для оценки, учителя или родителей, а изучали для себя» (Горбатов, 2016, с. 50).

Дидактические принципы правового образования и воспитания гражданской ответственности коррелируют с развитием правовой грамотности населения и их правосознания. Эти элементы включают направленность и методику обучения, выработанные навыки, установки, убеждения и ценности (Baeihaqi, Komalasari, 2021). Все это соот-

ветствует трем основным этапам воспитания гражданственности, а именно аффективному, когнитивному и психомоторному развитию (Siregar, Kemala, 2023).

Результаты исследования показывают, что правовое воспитание помогает учащимся приобрести знания и навыки, связанные с пониманием причин, по которым они должны изучать правовые основы своего государства, их юридические источники, и следовать им в своей ежедневной жизнедеятельности. Кроме того, использование соответствующих дидактических методов в процессе правового обучения, с целью осознания иерархии и верховенства правовых норм, требований и обязанностей, может обеспечить учащимся получение педагогического опыта, эффективного при разрешении спорных ситуаций любого характера согласно существующим правовым принципам.

Правовое образование направлено на стимуляцию и развитие перспектив жизнедеятельности индивидов. Такие перспективы актуальны и востребованы в современном обществе и включают в себя разнообразные личностные характеристики: развитое критическое мышление, сотрудничество и эффективное участие в общественной деятельности, а также способность самостоятельно принимать решения и справляться с проблемами. Кроме того, в ходе исследования было выявлено, что существуют несколько областей юридического образования, которые затрагивают практически все аспекты повседневной жизни людей, международные отношения, антропологию и экономику страны и всего мира. Эти области составляют: принципы и ценности права, роль права в демократическом обществе, конфликты и решение правовых споров, роль права в предотвращении конфликтов, административные права граждан, реализация гражданского и уголовного правосудия, неформальное право, власть, свобода и применение наказаний, право как решение социальных и политических проблем (Isoyama, 2018). Таким образом определяется значимость правового воспитания и развития правовой культуры, формирование которых возможно только посредством применения современных дидактических принципов в учебном процессе. Важно отметить, что для достижения данных целей существует огромное множество дидактических принципов, и каждый из них занимает особое место в педагогической системе, но, вместе с тем, именно использование их в комплексе позволит реализовать взаимодополняющий совокупный эффект, направленный на укрепление гражданственности и правосознания среди молодого поколения.

Таким образом, главнейшими задачами на сегодняшний день являются дидактические усовершенствования национальных образовательных систем, что обуславливается необходимостью комплексных изменений в учебном процессе, формирующем национальную правовую культуру.

**Обсуждение и заключение.** В процессе реализации цели исследования, направленной на углубление дидактических методик посредством современных технологий, интерактивных элементов, а также повсеместного внедрения правового воспитания в общенациональную педагогическую систему, мы обнаружили функциональность дидактики, отражающейся в воспитании интереса к правовой культуре и чувства приверженности к ней, выработке привычки по отношению к правовым нормам и их соблюдению, а также в практическом решении проблем и вопросов посредством применения правовых норм и сотрудничества с государственными организациями.

Современные исследователи отмечают, что правовое просвещение, реализуемое в рамках учебных программ как школ, так и учреждений высшего образования, имеет трансформационный и гуманистический характер. Так, Э. И. Атагимова (2015) утверждает, что повсеместное распространение правовой культуры, начиная с раннего школьного возраста, должно привести к эффективному предупреждению преступлений и правонарушений, осуществляемых молодежью. Проблемы криминализации молодежной среды напрямую перекликаются с вопросами правового воспитания, и дидактическая реализация правовой культуры в свою очередь может обеспечить «безопасность личности от преступных посягательств и вовлечение в преступную среду» (Атагимова, 2015, с. 17). В достижении такого результата значительным условием является вовлеченность в образовательный процесс как со стороны педагогов, так и со стороны учащихся.

Применение современных технологий, игровых методов и элементов визуализации способствует увлечению студентов и школьников правовой культурой. В современной дидактике немало сказано об интерактивности во взаимодействии педагога с учащимися. О. В. Адаева и А. С. Козуров (2016) отмечают, что в настоящее время применяются различные интерактивные методы правового воспитания и обучения, которые наиболее эффективно

и быстро способствуют достижению целей правового воспитания. Среди интерактивных методов особенно выделяются следующие: круглый стол (обсуждение конкретного вопроса, дискуссия), мозговой штурм, деловые и ролевые игры, мастер-классы (Адаева, Козуров, 2016).

Важность интерактивного обучения отмечается специалистами в разных научных областях (право, культурология, социология, философия), по причине того, что оно оказывает значительное влияние на формирование познавательного интереса, мотивирует к обучению, позволяет на практике приобщиться к ценностям будущей профессии. Кроме того, применение интерактивных дидактических методов позволяет решать такие задачи, как формирование интереса к изучаемому предмету, развитие самостоятельности обучающихся, обогащение социального опыта студентов путем воссоздания реальных жизненных ситуаций (Московкина, 2018). При этом в процессе обучения студентов высших учебных заведений не так часто уделяется внимание игровым методам правового воспитания. Транслируя теоретические знания от педагога к учащемуся посредством лекций и семинаров, преподаватели не осознают дидактические возможности интерактивных технологий (деловые и ролевые игры, викторины, дискуссии и другие виды, реализуемые именно в игровом формате).

Внедряя интерактивные технологии в процесс обучения, преподаватель создаёт комфортную атмосферу для учащихся, в которой они могут проявлять свою индивидуальность и самореализовываться в учебном процессе. Значимость применения интерактивных технологий отмечена в работе М. А. Московкиной. Автор подчеркивает, что они «способствуют установлению эмоциональных контактов между учащимися, приучают работать в команде, снимают нервную нагрузку студентов, помогая испытывать чувство защищенности и взаимопонимания. Активность преподавателя уступает место активности обучающихся, а задачей преподавателя становится создание условий для личной инициативы» (Московкина, 2018, с. 88).

Использование интерактивных и инновационных дидактических принципов в процессе формирования правовой культуры подразумевает качественное обновление научного содержания учебной деятельности с помощью гармоничной интеграции образовательной, методической и научно-исследовательской деятельности с практическим и инновационными методами. Согласно мнению В. Н. Жадана (2018), высокую эффективность образовательного процесса, включая обучение правовой культуре, обеспечивает применение следующих интерактивных и инновационных методов: 1) анализ ошибок, коллизий, казусов; 2) аудиовизуальный метод обучения; 3) мозговой штурм; 4) диалог Сократа; 5) дискуссия с приглашением специалистов; 6) деловая (ролевая) игра (студенты находятся в роли законодателя, эксперта, судьи); 7) комментирование, оценка (или самооценка) действий участников; 8) мастер-классы; 9) метод анализа и диагностики ситуации; 10) интервьюирование; 11) метод проектов; 12) моделирование; 13) проблемный (проблемно-поисковый) метод; 14) публичное выступление; 15) работа в малых группах; 16) тренинги индивидуальные и групповые (как отдельных, так и комплексных навыков) (с. 203).

Анализ данной системы в аспекте дидактики необходим, прежде всего, для выявления и распространения правовых и гражданских ценностей, идеалов и норм, которые закладывают фундамент правового государства и общества (Kozhukhova, Zhiyenbayev, 2018). Совершенствование механизма духовно-просветительской работы в нашей стране является приоритетом образовательных структур, деятельность которых в совокупности с иными государственными методами направлена на ликвидацию таких погрешностей, как: безразличие к судьбе своей страны, пренебрежение семейными и социальными ценностями, безответственность и легкомыслие молодёжи, коррупция. Положительный эффектом улучшения этого механизма станут: укрепление правового иммунитета по отношению к идеологическому и информационному воздействию оппозиционных организаций и государств, развитие национальной культуры в соответствии с объективными духовно-нравственными критериями, а также достижение приоритета национальных и общечеловеческих ценностей (Kadirova, 2022). Применение дидактических принципов также предоставляет возможность проектирования правового поведения личности. К. В. Агамиров (2017) обосновал это понятие с научной точки зрения, основанной на концепции причинно-следственных связей, когда своевременное правовое воспитание прогнозирует и предупреждает будущие правонарушения, а также формирует надлежащую модель правового поведения молодёжи.

Формирование правовой культуры в современном обществе в первую очередь определяет роль молодёжи в общественно-политической жизни страны, их непосредственное участие в ней как сознательных граждан, от-

ветственность в определении собственных целей и обязанностей, развитие чувства социальной принадлежности, а также уровень их активности в процессе принятия решений по улучшению общества и правового государства (Ergashev, Gulchehra, 2022).

Согласно результатам нашего исследования, на сегодняшний день в России существует значительная необходимость расширения традиционных дидактических методов правового воспитания, основанных на комплексной интеграции теоретической системы с современными технологиями (включающими в себя игровые методики, проектную деятельность, информационно-коммуникационные технологии и аудио-визуальные методы), интерактивными элементами, а также просветительской деятельностью, направленной на развитие духовно-нравственных ценностей личности.

Существует мнение, что современная пропагандистская работа в сфере правового воспитания привлекает массовое внимание молодежи, однако, стоит отметить, что данная методика исключает любые индивидуалистические порывы личности, идущие вразрез с общественными устоями. В связи с этим мы считаем, что дидактические принципы, как механизм формирования правовой культуры в учебном процессе, должен носить личностно-ориентированный характер и привлекать представителей молодого поколения на уровне их интересов и предпочтений. Таким образом, создание инновационной образовательной среды предполагает качественное развитие уровня гражданственности и правосознания среди молодёжи.

Понимание масштабов воздействия образовательных структур на правовое сознание молодежи приводит исследование к логическому заключению о том, что корректирование и преобразование правового поведения личности возможно только посредством интеграции правовых знаний в учебный процесс, а также посредством систематического применения комплексной системы современных дидактических принципов.

#### Список литературы

- Агамиров, К. В. (2017). *Прогнозирование правового поведения*. Москва: Библио-Глобус. <https://doi.org/10.18334/9785990927827>
- Адаева, О. В., Козуров, А. С. (2016). Методы правовоспитательного процесса. В: *Право: история, теория, практика. Материалы IV Международной научной конференции* (С. 4–6). Санкт-Петербург: Свое издательство.
- Атагимова, Э. И. (2015). Правовое просвещение и предупреждение молодежной преступности. *Мониторинг правоприменения*, 4(17), 16–22.
- Горбатов, Е. В. (2016). Принципы обучения по Л. В. Занкову. *Приоритетные научные направления: от теории к практике*, 27–1, 47–51.
- Джураева, С. Н. (2019). Дидактические принципы в образовании. *Academy*, 6(45), 95–96.
- Жадан, В. Н. (2018). Опыт применения интерактивных и инновационных форм и методов обучения в преподавании юридических дисциплин. *Балтийский гуманитарный журнал*, 7(3(24)), 200–209.
- Магомадова, И. М. (2022). Особенности, основные положения и виды дидактических принципов в юридическом образовании. *Современное педагогическое образование*, 3, 55–61.
- Московкина, М. А. (2018). Интерактивные технологии обучения праву. *Вопросы науки и образования*, 6(18), 87–89.
- Baeihaqi, B., Komalasari, K. (2022). Law-related education framework in civic education learning in the new normal perspective. In: *Proceedings of the Annual Civic Education Conference (ACEC 2021)* (pp. 542–547). Dordrecht: Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220108.097>
- Ergashev, I., Gulchehra, Sh. (2022). Raising legal awareness and legal culture in youth should be our priority goal! Web of Scientist: *International Scientific Research Journal*, 3(10). <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/3QBK4>
- Isoyama, K. (2018). Law-related education in Japan – Developments and Challenges. *International Journal of Public Legal Education*, 3(1), 96. <https://doi.org/10.19164/ijple.v3i1.836>

Kadirova, Kh. B. (2022). Raising the legal awareness and legal culture of citizens in society. *Science and innovation*, 4, 415–419. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6950984>

Kozhukhova, M., Zhiyenbayev, M. (2018). Conceptualizing legal culture and legal awareness: meaning and structural components. *SHS Web of Conferences*, 55, 02009. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185502009>

Rybak, S., Krygina, I. (2019). Actualization of the idea of legal nurturing in the context of a modern transitive society development. *SHS Web of Conferences*, 70, 11010. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197011010>

Siregar, H., Kemala, V. (2023). Citizenship education as legal education in schools. *EDUCTUM: Journal Research*, 2(1), 30–34. <https://doi.org/10.56495/ejr.v2i1.319>

## References

Adaeva, O. V., Kozurov, A. S. (2016). Methods of the legal process. In: *Law: History, Theory, Practice. Proceedings of the IV International Scientific Conference* (pp. 4–6). St. Petersburg: Personal Publishing House. (In Russ.).

Agamirov, K. V. (2017). *Legal behavior prediction*. Moscow: Biblio-Globus. <https://doi.org/10.18334/9785990927827>

Atagimova, E. I. (2015). Legal awareness raising and prevention of youth crime. *Law enforcement monitoring*, 4(17), 16–22. (In Russ.).

Baeihaqi, B., Komalasari, K. (2022). Law-related education framework in civic education learning in the new normal perspective. In: *Proceedings of the Annual Civic Education Conference (ACEC 2021)* (pp. 542–547). Dordrecht: Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220108.097>

Dzhuraeva, S. N. (2019). Didactic principles in education. *Academy*, 6(45), 95–96. (In Russ.).

Ergashev, I., Gulchekra, Sh. (2022). Raising legal awareness and legal culture in youth should be our priority goal! *Web of Scientist: International Scientific Research Journal*, 3(10). <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/3QBK4>

Gorbatykh, E. V. (2016). L. V. Zankov's principles of education. *Priority scientific areas: from theory to practice*, 27–1, 47–51. (In Russ.).

Isoyama, K. (2018). Law-related education in Japan – Developments and Challenges. *International Journal of Public Legal Education*, 3(1), 96. <https://doi.org/10.19164/ijple.v3i1.836>

Kadirova, Kh. B. (2022). Raising the legal awareness and legal culture of citizens in society. *Science and innovation*, 4, 415–419. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6950984>

Kozhukhova, M., Zhiyenbayev, M. (2018). Conceptualizing legal culture and legal awareness: meaning and structural components. *SHS Web of Conferences*, 55, 02009. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185502009>

Magomadova, I. M. (2022). Features, main provisions and types of didactic principles in legal education. *Modern pedagogical education*, 3, 55–61. (In Russ.).

Moskovkina, M. A. (2018). Interactive law learning technologies. *Issues of Science and Education*, 6(18), 87–89. (In Russ.).

Rybak, S., Krygina, I. (2019). Actualization of the idea of legal nurturing in the context of a modern transitive society development. *SHS Web of Conferences*, 70, 11010. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197011010>

Siregar, H., Kemala, V. (2023). Citizenship education as legal education in schools. *EDUCTUM: Journal Research*, 2(1), 30–34. <https://doi.org/10.56495/ejr.v2i1.319>

Zhadan, V. N. (2018). Experience of interactive and innovative forms and methods of training in teaching legal disciplines. *Baltic Humanitarian Journal*, 7(3(24)), 200–209. (In Russ.).

Об авторах:

**Абакумова Ирина Владимировна**, доктор психологических наук, профессор РАО, декан факультета «Психология, педагогика и дефектология», заведующая кафедрой «Общая и консультативная психология», Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/abakira@mail.ru), [abakira@mail.ru](mailto:abakira@mail.ru)

**Матвеева Олеся Александровна**, преподаватель кафедры «Процессуальное право», Донской государственный технический университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/oleksisa@mail.ru), [oleksisa@mail.ru](mailto:oleksisa@mail.ru)

**Поступила в редакцию** 03.03.2023.

**Поступила после рецензирования** 18.04.2023.

**Принята к публикации** 19.04.2023.

*Конфликт интересов*

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

*About the Authors:*

**Abakumova Irina V.**, Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Head of the Department of General and Counseling Psychology, Don State Federal University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), [abakira@mail.ru](mailto:abakira@mail.ru)

**Matveeva Olesya A.**, Lecturer of the Procedural Law Department, Don State Federal University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), [oleksisa@mail.ru](mailto:oleksisa@mail.ru)

**Received** 03.03.2023.

**Revised** 18.04.2023.

**Accepted** 19.04.2023.

*Conflict of interest statement*

The authors do not have any conflict of interest.

*All authors have read and approved the final manuscript.*

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



УДК 378

Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-98-108>

### Информационные технологии в системе среднего профессионального образования: опыт внедрения

О. С. Игнатченко , А. М. Кукуляр  

Доской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону

 [vetkina-anna@mail.ru](mailto:vetkina-anna@mail.ru)

#### Аннотация

**Введение.** Настоящая статья посвящена проблеме поиска оптимальных способов включения информационных технологий в образовательный процесс. В использовании информационных технологий в продуктивных методах обучения отмечается наличие определенного потенциала. При этом существует проблема отказа от их преимущественной эксплуатации в рамках информирующих и иллюстрирующих методов.

**Цель.** Изучение потенциала применения информационных технологий в обучении в системе среднего профессионального образования.

**Материалы и методы.** Методологическая составляющая представлена тестированием, сравнительным анализом, интерпретацией и генерализацией. Обоснована специфика создания программы практического занятия в качестве основы для результативности оценивания внедрения информационных технологий в педагогическую деятельность в колледже.

**Результаты исследования.** Занятие проектировалось с использованием проблемного метода и метода индивидуальных проектов. Был реализован и детально описан весь цикл педагогической работы: от проектирования занятия до оценки его эффективности.

**Обсуждение и заключение.** Проведенное занятие оценивается как эффективное, поскольку студенты продемонстрировали значительный прогресс в понимании темы и овладении навыками в ходе сдачи первичного контроля и итогового тестирования. Однако результат практической апробации свидетельствует о некоторой переоценке знаний студентов по пройденной программе. Отмечается потребность в дополнительном усилении мотивирующих компонентов, способствующих активизации творческого потенциала и инициативности студентов. Было показано, что использование проблемного метода и метода индивидуальных проектов в значительно большей степени способствует активизации познавательной и творческой деятельности по сравнению с использованием информирующих методов. Результаты проделанной работы могут выступать в качестве опорной точки дальнейших теоретических и практических изысканий в области эффективного использования информационных технологий в образовании.

**Ключевые слова:** информационные технологии, колледж, современные методы обучения, цифровые инструменты, мотивирующий компонент.

**Для цитирования.** Игнатченко, О. С., Кукуляр, А. М. (2023). Информационные технологии в системе среднего профессионального образования: опыт внедрения. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(2), 98–108. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-98-108>

## Information technologies in the vocational secondary education system: inoculation experience

O. S. Ignatchenko , A. M. Kukulyar  

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ [vetkina-anna@mail.ru](mailto:vetkina-anna@mail.ru)

### Abstract

**Introduction.** This article is devoted to the problem of finding optimal ways to include information technologies in the educational process. There is a definite potential for the use of information technologies in productive teaching methods. At the same time, there is a problem of refusing to use them primarily within the framework of informative and illustrative methods.

**Purpose.** The study of the potential of the use of information technologies in education in the system of secondary vocational training.

**Materials and Methods.** The methodological component is represented by testing, comparative analysis, interpretation and generalization. The specifics of creating a practical training program as a basis for evaluating the effectiveness of the information technology inoculation in teaching activities at the college are substantiated.

**Results.** The lesson was designed using the problem method and the method of individual projects. The entire cycle of pedagogical work was implemented and described in detail: from a lesson design to evaluating its effectiveness.

**Discussion and Conclusion.** The conducted lesson is evaluated as effective since students have demonstrated significant progress in understanding the topic and mastering skills during the initial control and final testing. However, the result of practical approval indicates some reassessment of students' knowledge of the completed program. There is a need for additional improvement of motivating components that contribute to the activation of creative potential and initiative of students. It was shown that the use of the problem method and the method of individual projects significantly contributes to the activation of cognitive and creative activity compared to the use of informative methods. The results of the work conducted can be considered a reference point for further theoretical and practical research in the field of effective use of information technologies in education.

**Keywords:** information technology, college, modern teaching methods, digital tools, motivating component.

**For citation.** Ignatchenko, O. S., Kukulyar, A. M. (2023). Information technologies in the vocational secondary education system: inoculation experience. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(2), 98–108. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-2-98-108>

**Введение.** Исследование информационных технологий как современного метода обучения в системе среднего профессионального образования обуславливается социальными, образовательными и теоретико-познавательными причинами. К социальным причинам следует отнести стремительные изменения в обществе, которые являются следствием интеграции в мировое сообщество и стремительного развития технологий. Можно сказать, что овладение информационными технологиями сегодня, особенно в пространстве коммуникативного пересечения поколений обучающихся и педагогов, является столь же важным социально-адаптивным процессом, как и освоение языка страны, в которой живет человек (Бородина, Александрова, 2018; Бушуева, 2021; Пыжова, 2016; Сомкина, Вечканова, 2022; Токтохоева, 2019; Узбекова, Поздняков, 2019; Швецов, 2021; Guillén-Gámez, Mayorga-Fernández, 2021; Handley, 2018).

Предпосылками обращения к теме являются трансформации, происходящие в образовательной среде: идёт постоянный поиск новых наиболее актуальных методов обучения, которые максимально эффективно работали бы на выполнение социального заказа. Во многом этот поиск идёт в направлении внедрения информационных технологий в образование и выработки соответствующих профессиональных компетенций у педагога (Hamidi et al., 2011; Casado-Aranda et al., 2021; Demeshkant, Potyrala, Tomczyk, 2020; Fadli, Maharani, Liemanto, 2020; Esteve, Llopis, Adell, 2020; Guillén-Gámez, Mayorga-Fernández, 2020). Тем не менее на этом поприще по-

прежнему существует немало проблем, в связи с чем и имеется потребность в последовательном поиске оптимальных решений. Несмотря на широкую практику применения информационных технологий в образовании, теоретически их значение проработано недостаточно (Белоусова, 2020; Бушуева, 2021; Нуретдинов, 2022).

Целью настоящего исследования выступает изучение потенциала применения информационных технологий в обучении в системе среднего профессионального образования.

Основная задача исследования заключается в систематизации полученного опыта относительно внедрения информационных технологий в систему среднего профессионального образования, а также в попытке использования информационных технологий в рамках продуктивных методов обучения.

**Материалы и методы.** Основную методологию исследования составили тестирование, сравнительный анализ, интерпретацию и генерализацию.

В качестве подготовительной работы было проведено небольшое исследование методов, средств и наиболее часто применяемых в Авиационно-технологическом колледже при ДГТУ программных продуктов. Наблюдения позволили выявить, что наиболее востребованными являются следующие продукты, материалы и инструменты:

– презентации, сопровождающие лекционные занятия или их части (кроме того, презентации часто становятся предметом заданий для самостоятельной работы студентов);

– фильмы, аудиофайлы, видеоролики используются как в качестве самостоятельного метода, так и в качестве иллюстративного материала;

– электронные источники информации, такие как учебники и учебные пособия, словари, справочники и энциклопедии, используются преподавателями для подготовки учебных занятий, уточнения данных, самообразования (также эти материалы рекомендуются студентам для самостоятельного изучения, повторения или углублённого освоения тем);

– наиболее специфическим является использование программ для тестирования и контроля знаний (наиболее просвещённые в отношении использования информационных технологий педагоги разрабатывают сами или заказывают разработку игрового программного обеспечения, которое позволяет контролировать освоение студентами материала посредством игровых заданий).

Ещё одним распространённым инструментом являются автоматизированные тестирования. Этот способ контроля знаний имеет очевидные преимущества: протекает быстро, исключает субъективные оценки и отношение педагога к студенту, даёт адекватную оценку знаний обучаемого, стимулирует самостоятельную активность для устранения пробелов и недочётов в знаниях и навыках. Наблюдения говорят о том, что взаимодействие с машиной, а не человеком, в ходе контроля знаний, в некоторой степени снижает стрессовые переживания, а низкая оценка воспринимается более адекватно и расценивается в качестве сигнала к действию, а не недоброжелательности или предвзятости преподавателя.

Практика использования информационных технологий в образовательном процессе учреждения позволяет говорить о ряде существенных преимуществ их включения в процессы обучения:

– включение в занятия деятельности с использованием информационных технологий повышает показатели сформированности исследовательских способностей и навыков обучающихся, а также готовности искать оптимальные решения проблемных ситуаций и применять их в работе с информацией;

– правильное использование информационных технологий активизирует коммуникативные навыки студентов, развивает их личностные качества, необходимые для продуктивного сотрудничества в условиях развития и технологизации информационного общества;

– грамотное применение информационных технологий для подачи обучающего материала позволяет существенно повысить эффективность образовательного процесса за счёт повышения скорости и процента усвоения информации, что особенно актуально при работе с большими объёмами информации.

Как показали наши наблюдения, преподаватели колледжа в своей работе придерживаются нескольких основополагающих принципов при включении в методы преподавания информационных технологий:

1. Учебные материалы должны сопровождаться визуальным рядом, который транслируется посредством мультимедийных технологий.

2. У каждого студента должен иметься свободный доступ к тем информационным ресурсам, на которые ссылается педагог и которые необходимы для выполнения заданий, в противном случае задание не может предлагаться для самостоятельной работы студентам.

3. Компьютерные технологии должны использоваться систематически, постоянно, а не точечно.

4. Обучающемуся должна быть предоставлена максимальная свобода, состоящая в возможности выбирать наиболее удобные, продуктивные и эффективные для него методы работы, включающие те, которые подразумевают взаимодействие с информационными технологиями.

5. Должен быть обеспечен высокий уровень владения навыками работы с информационными технологиями со стороны преподавательского состава.

6. Создание надёжной основы для самостоятельной работы студента в виде научно-методических систем для каждой из дисциплин, в преподавании которых используются компьютерные технологии. Опора на такие принципы соответствует современным педагогическим и методическим разработкам касательно использования информационных технологий в образовании (Булдырина, 2008).

Занятие было проведено в компьютерном классе, также в него была включена интерактивная лекция с презентацией, с помощью функции демонстрации экрана, реализуемой по средством интердоски Smart. Студентам был продемонстрирован способ работы, а именно составления блок-схемы, отражающей план тестирования программного обеспечения, и подготовка презентации об этапах тестирования.

**Результаты исследования.** На основании изучения работы Авиационного-технического колледжа ДГТУ, опыта применения в данном образовательном учреждении информационных технологий в качестве современных методов обучения, а также по результатам анализа требований государственного образовательного стандарта и особенностям построения учебного плана по интересующему нас направлению подготовки (13.02.11 Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)), был сделан выбор темы занятия: Тестирование приложений. Эта тема входит в курс, который студенты изучали в текущем семестре; обучающиеся уже должны были усвоить из предыдущих курсов все необходимые знания и умения, необходимые для успешного изучения этой темы.

Тема относится к блоку ПК.02, то есть к тому этапу подготовки, на котором формируются профессиональные компетенции будущего выпускника. Курсы и практические занятия этого блока относятся к самым сложным, поскольку требуют обширных специальных общепрофессиональных знаний и общих компетенций. По этой причине они включаются в учебные планы по специальности на последних курсах. Проведение занятия описано в форме плана-конспекта, представленного в таблице 1.

<i>Таблица 1</i>		
План-конспект занятия по теме «Основные принципы тестирования ПО»		
Этап занятия	Содержание деятельности	Длительность (минуты)
Организационная часть	Подключение к конференции. Проверка связи. Приветствие. Озвучивание и фиксирование темы и вопросов занятия: Тема: Основные принципы тестирования программного обеспечения Вопросы: 1. Понятие тестирования программного обеспечения. 2. Общие принципы тестирования программного обеспечения. 3. Этапы разработки тестирования программного обеспечения. 4. Представление плана тестирования программного обеспечения с помощью программных средств. 5. Представление результатов тестирования программного обеспечения с помощью программных средств.	2
Первичная проверка знаний	1. Озвучивание задания: Составить план тестирования приложения, с которым студенты должны были ознакомиться заранее. Представить план с помощью презентации. 2. Выполнение студентами задания. 3. Проверка и обсуждение заданий.	15

			<i>Продолжение таблицы 1</i>
Обучающий	Этап занятия	Содержание деятельности	Длит-ть (минуты)
	Теоретический компонент	Интерактивная лекция, сопровождающаяся презентацией.	
Проблемный компонент	1. Студенты задают вопросы по прослушанному материалу. Были заданы следующие вопросы: – Есть ли принципиальная разница между тестированием программ и тестированием сайтов? – Кто определяет критерии качества, которым должно соответствовать программного обеспечения? – Существуют ли автоматизированные системы тестирования программного обеспечения? 2. Преподаватель отвечает на вопросы. 3. В ходе дискуссии обсуждается, какие реальные ситуации могут потребовать применения полученных знаний. 4. Совместными усилиями формулируется практическая задача, приближенная к реальным условиям, для демонстрации педагогом процесса решения и представления результатов решения задачи.		7
Практический обучающий компонент	Педагог в реальном времени демонстрирует процесс решения задачи. Основным результатом её решения является блок-схема, в которой отображается план тестирования программного обеспечения, а также презентация, в которой представлены цели тестирования, этапы тестирования и результаты тестирования (гипотетические, в данном случае, поскольку времени для реального тестирования в ходе занятия нет).		15
Корректирующий компонент	1. Педагог проводит устный опрос для выявления пробелов в знаниях (см. вопросы по тексту выше). 2. Педагог дополнительно освещает вопросы, которые вызвали затруднение: – Что такое качество? – Стандартизованы ли требования к оформлению? – Каковы критерии эффективного тестирования?		8
Практический репродуктивный компонент	Студентам даётся то же задание, которое у них было в самом начале занятия. Теперь они должны выполнить, используя новые знания.		10
Тематический контроль и обсуждение занятия	Осуществляется просмотр выполненных заданий. Ведётся обсуждение недочётов и ошибок. Обсуждается, почему возникли эти ошибки, что могло бы повысить эффективность усвоения материала.		5
Домашнее задание	Преподаватель озвучивает домашнее задание: 1. Более подробно изучить тему с использованием источников: – Дастин, Э., Рашка, Д., Пол, Д. (2003). Автоматизированное тестирование программного обеспечения. Москва: Лори. – Калбертсон, Р., Браун, К., Кобб, Г. (2002). Быстрое тестирование. Москва: Вильямс. – Кулаков, К. А., Димитров, В. М. (2018). Основы тестирования программного обеспечения. Петрозаводск: Петрозаводский государственный университет. – Павлова, Е. А. (2009). Технологии разработки современных информационных систем на платформе Microsoft.NET. Москва: Интернет-университет информационных технологий: БИНОМ. Лаборатория знаний. – Савин, Р. (2007). Тестирование Дот Ком, или Пособие по жесточайшему обращению с багами в интернет-стартапах. Москва: Дело.		2

		Окончание таблицы 1
Этап занятия	Содержание деятельности	Длит-ть (минуты)
Завершающий этап	2. Разработать план тестирования программы, написанной студентом в ходе освоения других учебных курсов; провести тестирование; представить отчёт в форме презентации. 3. Для тренировки навыков тестирования использовать тренажёры ресурса: Testing Challenges (Режим доступа: <a href="http://testingchallenges.thetestingmap.org/">http://testingchallenges.thetestingmap.org/</a> ).	1
	1. Преподаватель озвучивает оценки, которые получили бы студенты, если бы оценивание осуществлялось прямо сейчас (см. результаты в следующем подразделе текста). 2. Даётся организационная установка: когда пройдут индивидуальные консультации и отчёт о выполнении домашнего задания. 3. Прощание, завершение связи.	
Итого:		90

После проведения занятия, индивидуальных консультаций и выставления оценок, была произведена рефлексия проделанной работы.

#### Итоги проведения занятия

Прежде всего, была составлена таблица, отображающая динамику результатов контроля относительно 60 учащихся (таблица 2).

Анализ результатов контроля говорит о том, что студенты были плохо подготовлены к занятию. Подавляющее большинство из них либо вовсе не готовили домашнее задание, либо отнеслись к его выполнению недостаточно серьёзно. Кроме того, было выявлен очень низкий уровень владения тем материалом, который является предметом изучения в предшествующих курсах. Показатели текущего контроля оказались незначительно выше показателей первичного контроля. Однако после того, как преподавателем были даны разъяснения на примере, показатели сразу повысились в среднем на 30 %.

							Таблица 2
Сводная таблица результатов контроля							
	Первичный контроль, %	Текущий контроль, %	Тематический контроль, %	Итоговый контроль			Итоговая оценка, баллы
				Проект, %	Тест, %	Среднее, %	
Средний показатель по группе	37,0	40,0	68,0	81,0	77,0	79,0	4,3

О приоритете практики свидетельствуют и результаты итогового контроля, хотя здесь расхождения незначительны. И тем не менее, с практическим заданием студенты справились лучше, чем с тестом на знание теории.

В среднем между показателем первичного контроля и итогового тестирования разница составляет 42 %.

**Обсуждение и заключение.** С целью изучения потенциала применения информационных технологий в обучении в системе среднего профессионального обучения было проведено настоящее исследование.

Соотношение показателей текущего и тематического контроля студентов, отчётливо свидетельствует о том, что теоретический материал, представляемый без практической поддержки хотя бы в форме демонстрации выполнения задания кем-то другим, усваивается крайне плохо. Разницу между показателями первичного контроля и итогового тестирования можно объяснить действием двух факторов:

1) в первом случае, домашнее задание, связанное лишь с освоением определённого объёма информации, никак не стимулировало познавательную и исследовательскую работу студентов. Иными словами, оно не было им интересно, поэтому они его не выполняли или выполняли плохо. Во втором случае, домашнее задание, которое представляло собой определённую проблему и требовало поиска решения, активизации творческого мышления, вызвало значительно больший интерес и подстегнуло познавательную деятельность студентов;

2) самостоятельное изучение абсолютно новой темы является неэффективным, потому что у студентов нет общего систематического подхода к ней. Именно поэтому принципиальная роль педагога состоит в формировании системного видения вопроса, которое упорядочивает и организует новые знания, облегчая когнитивные процессы.

Таким образом, мы делаем вывод о том, что проблемные методы обучения эффективнее информирующих методов, а в деятельности преподавателя главное — не информировать обучающегося, а 1) задать систематический принцип познания, 2) мотивировать, заинтересовать, стимулировать и направить самостоятельную поисковую деятельность студента.

Если говорить о результативности занятия в соответствии с критериями, представленными в таблице 3, то мы вынуждены констатировать, что оно было хорошим, но не отличным. Общая оценка эффективности занятия складывается из следующих показателей: результаты итогового контроля + инициативность студентов в обсуждениях (процент студентов, проявивших инициативу) + сформированность навыков (в рамках темы) + оригинальность решений (процент студентов, применявших оригинальные решения в проектах).

Критерий	Показатели эффективности занятия по критериям		
	Доля в общей оценке занятия	Процентный показатель по критерию	Процент в составе общей оценки занятия
Итоговый контроль	20	79	15,8
Инициативность студентов	30	70	21,0
Сформированность навыков	20	100	20,0
Оригинальность решений	30	50	15,0
Оценка эффективности занятия в %			71,8

Данные таблицы 3 показывают, что не удалось в достаточной степени мотивировать студентов к активному участию в работе во время занятия. Ещё меньше показатели оригинальности и проявлений творческого мышления. Это может быть связано с двумя аспектами: 1) недостаточно интересные задания или дающие недостаточно степеней свободы; 2) недостаточно широкое освещение темы, также ограничивающее свободу творчества ввиду того, что субъект не владеет всеми существующими инструментами. Это означает, что в дальнейшем при разработке занятий следует давать более интересные задания обучающимся и обеспечивать их источниками информации, предельно широко и подробно освещающими изучаемую тему.

К сожалению, приходится делать выводы о том, что при подготовке занятия некоторые знания и навыки студентов были переоценены. Хотя мы исходили из учебной программы и требований федерального образовательного стандарта, не все студенты были достаточно подготовлены для восприятия нового материала. Вследствие этого эффективность занятия была ниже проектируемой, так как пришлось затратить некоторое время на разъяснение тех моментов, которые студенты уже должны были знать и понимать.

В дальнейшем избежать таких проблем можно, включая в предшествующее занятию домашнее задание вопросы на повторение материала, который потребуется для восприятия следующей темы.

Проведённое занятие было подвергнуто многофакторной оценке. И мы можем констатировать, что оно было достаточно эффективным: уровень соответствия результатов поставленным целям составляет более 70-ти процентов. Основными недостатками занятия были переоценка начального уровня освоения студентами учебной программы, недостаточно интенсивное мотивирование к инициативе и творчеству.

В ходе исследования нами был проанализирован образовательный объект — Авиационно-технологический колледж ДГТУ, изучены особенности специальности 13.02.11 «Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)». Было установлено, что образовательное учреждение достаточно широко использует информационные технологии: для тестирования студентов, для создания баз знаний и обеспечения доступа к ним, для демонстрации иллюстративных материалов и для удалённой коммуникации.

На практике были применены все полученные знания о современных методах обучения, о методиках разработки занятия с использованием информационных технологий. Был реализован и детально описан весь цикл педагогической работы: от проектирования занятия до оценки его эффективности. Занятие проектировалось с использованием проблемного метода, метода индивидуальных проектов, продуктивность которых была доказана. Было показано, что они действительно в значительно большей степени способствуют активизации познавательной и творческой деятельности, чем информирующие методы обучения.

Также в результате апробации различных методов на основе четырёхступенчатой системы контроля был сделан вывод о том, что практические задания, дополняющие теоретическое изложение материала, существенно улучшают усваиваемость новых знаний и навыков.

В целом занятие оценивается как эффективное и успешное, поскольку студенты продемонстрировали значительный прогресс в понимании темы и овладении навыками. Но результат практической апробации показал, что изначально были несколько переоценены знания студентов по пройденной программе, а также существует потребность в дополнительном усилении мотивирующего компонента, компонентов, способствующих активизации творческого потенциала и инициативности студентов.

Основным практическим достижением можно считать то, что попытка максимально отойти от использования информационных технологий исключительно для реализации информирующих методов обучения оказалась достаточно успешной. Акцент был сделан на применении информационных технологий в контексте продуктивных методов, таких как проблемное обучение и проектный метод. В результате заинтересованность студентов заметно повысилась, что дало ощутимый прогресс знаний и навыков.

Результаты проделанной работы могут быть использованы как опорная точка дальнейших теоретических и практических изысканий в области эффективного использования информационных технологий в образовании в системе среднего профессионального образования и системах вузов. Разработанный в рамках исследования сценарий занятия может быть использован в педагогической практике при условии модификации и адаптации к конкретной группе и образовательному заведению.

### Список литературы

- Белоусова, Н. Н. (2020). Формирование цифровой культуры обучающихся среднего профессионального образования в условиях профессиональной подготовки. *Мир науки. Педагогика и психология*, 8(6), 27.
- Бородина, С. Ю., Александрова, Н. А. (2018). Внедрение курса «Финансовая грамотность с применением информационных технологий» в систему СПО. В: *Информационные технологии в образовании. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции* (С. 50–53). Саратов: Наука.
- Булдырина, Н. В. (2008). *Современные информационные технологии*. Екатеринбург: Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики (филиал).
- Бушуева, Н. А. (2021). Особенности применения информационных технологий в преподавании дисциплины «Физика» в системе среднего профессионального образования. *Евразийское Научное Объединение*. 5–1(75), 8–9.
- Нуретдинов, Р. И. (2022). Совершенствование профессиональной подготовки обучающихся среднего профессионального образования. В: *Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании. Материалы VI Международной научной конференции: в трех частях, 3* (С. 258–261). Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева.
- Пыжова, Е. В. (2016). Эффективность использования информационных и компьютерных технологий на занятиях математики в системе СПО. В В. А. Лазаренко, П. В. Ткаченко, П. В. Калущкий, О. О. Курилова (ред.): *Университетская наука: взгляд в будущее. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 81-летию Курского государственного медицинского университета и 50-летию фармацевтического факультета. В 3-х томах, 3* (С. 394–397). Курск: ГБОУ ВПО КГМУ Минздрава России.
- Сомкина, А. Н., Вечканова, Е. А. (2022). К вопросу о совершенствовании методики преподавания общеобразовательных предметов с использованием новых информационных технологий в системе СПО. *Гуманитарный вестник Донского государственного аграрного университета*, 4, 197–204.

Токтохоева, Т. А. (2019). Проблемы обучения информатике и информационным технологиям в системе СПО. В: *Информационные системы и технологии в образовании, науке и бизнесе. Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием* (С. 32–35). Улан-Удэ: Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова.

Узбекова, З. К., Поздняков, Н. С. (2019). К вопросу использования информационных технологий в системе СПО. В: *Роль и место информационных технологий в современной науке. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции* (С. 42–44). Челябинск: ОМЕГА САЙНС.

Швецов, М. А. (2021). К вопросу о новых информационных технологиях в системе организационных коммуникаций в сфере СПО. В: *Институты и механизмы инновационного развития: мировой опыт и российская практика. Сборник статей 11-й Международной научно-практической конференции, 2* (С. 290–292). Курск: Университетская книга.

Casado-Aranda, L.-A., Sánchez-Fernández, J., Montoro-Ríos, F. J. et al. (2021). Evaluation of the work-integrated learning methodology: Teaching marketing through practitioner experience in the classroom. *Mathematics*, 9(17), 2164. <https://doi.org/10.3390/math9172164>

Demeshkant, N., Potyrala, K., Tomczyk, L. (2020). Levels of academic teachers digital competence: Polish case-study. In H. J. So et al. (eds): *Proceedings of the 28th International Conference on Computers in Education* (pp. 591–601). Taoyuan City: Asia-Pacific Society for Computers in Education.

Esteve-Mon, F., Llopis-Nebot, M. A., Adell-Segura, J. (2020). Digital teaching competence of university teachers: A systematic review of the literature. *IEEE Revista Iberoamericana De Tecnologías Del Aprendizaje*, 15(4), 399–406. <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>

Fadli, M., Maharani, D. P., Liemanto, A. (2020). A new paradigm of regulation for massive open online courses (MOOCs) in higher education in Indonesia: From disruptive innovation to sustaining innovation. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(6), 442–457.

Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J. (2020) Prediction of factors that affect the knowledge and use higher education professors from Spain make of ICT resources to teach, evaluate and research: A study with research methods in educational technology. *Education Sciences*, 10(276), 1–12. <https://doi.org/10.3390/educsci10100276>

Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J. (2021). Examining the use self-perceived by university teachers about ICT resources: Measurement and comparative analysis in a one-way ANOVA design. *Contemporary Educational Technology*, 13(1), ep282. <https://doi.org/10.30935/cedtech/8707>

Hamidi, F., Meshkat, M., Rezaee, M. et al. (2011). Information Technology in Education. *Procedia Computer Science*, 3, 369–373. <https://www.doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.062>

Handley, F. J. L. (2018). Desarrollo de capacidades digitales en la educación superior del Reino Unido: Avances recientes y un estudio de caso del marco de alfabetización digital en la Universidad de Brighton. *Publicaciones*, 48(1), 97–109. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7327>

## References

Belousova, N. N. (2020). Formation of digital culture of students of secondary vocational education in the conditions of vocational training. The world of science. *Pedagogy and Psychology*, 8(6), 27. (In Russ.).

Borodina, S. Yu., Aleksandrova, N. A. (2018). The introduction of the course “Financial literacy with the use of information technology” into the system of SPO. In: *Information technologies in education. Proceedings of the X All-Russian Scientific and Practical Conference* (pp. 50–53). Saratov: Nauka. (In Russ.).

Buldyrina, N. V. (2008). *Modern Information Technologies*. Yekaterinburg: Siberian State University of Telecommunications and Informatics (branch). (In Russ.).

Bushueva, N. A. (2021). Features of application of information technologies in teaching of the discipline “Physics” in the system of secondary vocational education. *Eurasian Scientific Association*, 5–1(75), 8–9. (In Russ.).

Casado-Aranda, L.-A., Sánchez-Fernández, J., Montoro-Ríos, F. J. et al. (2021). Evaluation of the work-integrated learning methodology: Teaching marketing through practitioner experience in the classroom. *Mathematics*, 9(17), 2164. <https://doi.org/10.3390/math9172164>

Demeshkant, N., Potyrala, K., Tomczyk, L. (2020). Levels of academic teachers digital competence: Polish case-study. In H. J. So et al. (eds): *Proceedings of the 28th International Conference on Computers in Education* (pp. 591–601). Taoyuan City: Asia-Pacific Society for Computers in Education.

Esteve-Mon, F., Llopis-Nebot, M. A., Adell-Segura, J. (2020). Digital teaching competence of university teachers: A systematic review of the literature. *IEEE Revista Iberoamericana De Tecnologías Del Aprendizaje*, 15(4), 399–406. <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>

Fadli, M., Maharani, D. P., Liemanto, A. (2020). A new paradigm of regulation for massive open online courses (MOOCs) in higher education in Indonesia: From disruptive innovation to sustaining innovation. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(6), 442–457.

Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J. (2020) Prediction of factors that affect the knowledge and use higher education professors from Spain make of ICT resources to teach, evaluate and research: A study with research methods in educational technology. *Education Sciences*, 10(276), 1–12. <https://doi.org/10.3390/educsci10100276>

Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J. (2021). Examining the use self-perceived by university teachers about ICT resources: Measurement and comparative analysis in a one-way ANOVA design. *Contemporary Educational Technology*, 13(1), ep282. <https://doi.org/10.30935/cedtech/8707>

Hamidi, F., Meshkat, M., Rezaee, M. et al. (2011). Information Technology in Education. *Procedia Computer Science*, 3, 369–373. <https://www.doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.062>

Handley, F. J. L. (2018). Developing digital skills and literacies in UK higher education: Recent developments and a case study of the digital literacies framework at the University of Brighton, UK. *Publicaciones*, 48(1), 97–109. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7327> (In Span.).

Nuretdinov, R. I. (2022). Improvement of professional training of students of secondary vocational education. In: *Informatization of education and e-learning methodology: Digital technologies in Education. Proceedings of the VI International Scientific Conference: in three parts, 3* (pp. 258–261). Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev. (In Russ.).

Pyzhova, E. V. (2016) The effectiveness of the use of information and computer technologies in mathematics classes in the SPO system. In V. A. Lazarenko, P. V. Tkachenko, P. V. Kalutsky, O. O. Kurilova (eds): *University Science: A Look into the Future. Proceedings of the international scientific and practical conference dedicated to the 81st anniversary of Kursk State Medical University and the 50th anniversary of the Faculty of Pharmacy. In 3 vols, 3* (pp. 394–397). Kursk: Kursk State Medical University. (In Russ.).

Shvetsov, M. A. (2021). On the issue of new information technologies in the system of organizational communications in the field of PDF. In: *Institutes and mechanisms of innovative development: World Experience and Russian practice. Collection of articles of the 11th International Scientific and Practical Conference, 2* (pp. 290–292). Kursk: University Book. (In Russ.).

Somkina, A. N., Vechkanova, E. A. (2022). To the issue of development of the teaching methods of general education subjects with application of modern informational technologies within the system of secondary vocational education. *Humanitarian Bulletin of the Don State Agrarian University*, 4, 197–204. (In Russ.).

Toktokhova, T. A. (2019). Problems of teaching computer science and information technologies in the SPO system. In: *Information systems and technologies in education, science and business. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical conference with international participation* (pp. 32–35). Ulan-Ude: Dorzhi Banzarov Buryat State University. (In Russ.).

Uzbekova, Z. K., Pozdnyakov, N. S. (2019). On the issue of the use of information technologies in the SPO system. In: *The role and place of information technologies in modern science: a collection of articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference* (pp. 42–44). Chelyabinsk: OMEGA SCIENCES. (In Russ.).

Об авторах:

**Игнатченко Ольга Сергеевна**, начальник отдела по воспитательной работе Авиационно-технологического колледжа, Донской государственной технической университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID, olga.shhekunczova@mail.ru](https://orcid.org/olga.shhekunczova@mail.ru)

**Кукуляр Анна Михайловна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и консультативной психологии, Донской государственной технической университет (РФ, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID, vetkina-anna@mail.ru](mailto:vetkina-anna@mail.ru)

**Поступила в редакцию** 05.03.2023.

**Поступила после рецензирования** 12.04.2023.

**Принята к публикации** 13.04.2023.

*Конфликт интересов*

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

*About the Authors:*

**Ignatchenko Olga S.**, Head of the Department for Educational Work of the Aviation Technical College, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID, olga.shhekunczova@mail.ru](mailto:olga.shhekunczova@mail.ru)

**Kukulyar Anna 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, vetkina-anna@mail.ru](mailto:vetkina-anna@mail.ru)

**Received** 05.03.2023.

**Revised** 12.04.2023.

**Accepted** 13.04.2023.

*Conflict of interest statement*

The authors do not have any conflict of interest.

*All authors have read and approved the final manuscript.*