

ISSN 2658-4034

RUSSIAN JOURNAL OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Volume 14, Number 3
2023



Russian Journal of Education and Psychology

Том 14, № 3
2023

Vol. 14, No. 3
2023

Главный редактор

Кисляков П.А. доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (Москва, Российская Федерация)

Заместители главного редактора

Аминов Т.М. доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Уфа, Российская Федерация)

Магсумов Т.А. кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии им. З.Т. Шарафутдинова ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (Набережные Челны, Российская Федерация)

Шеф-редактор – Максимов Я.А.

Выпускающие редакторы – Доценко Д.В., Максимова Н.А.

Корректор – Зливко С.Д.

Компьютерная верстка, дизайн – Орлов Р.В.

Технический редактор, администратор сайта – Бяков Ю.В.

Ответственный секретарь – Коробцева К.А.

Russian Journal of Education and Psychology

Специализированный академический рецензируемый журнал
Peer-reviewed specialized academic journal

Периодичность. 6 номеров в год / Periodicity. 6 issues per year

Том 14, № 3, 2023 / Vol. 14, No 3, 2023

Учредитель и издатель:

ООО Научно-инновационный
центр

Журнал основан в 2009 году

Зарегистрирован Управлением
Федеральной службы по надзору в сфере
связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций
по Красноярскому краю
Свидетельство регистрации
ПИ № ФС 77-74551 от 07.12.2018 г.

Журнал **входит** в Перечень ведущих
рецензируемых научных журналов
и изданий, выпускаемых в РФ, в которых
должны быть опубликованы основные
научные результаты диссертаций на соискание
ученой степени доктора и кандидата наук

Индексирование и реферирование:

РИНЦ
Ulrich's Periodicals Directory
Cyberleninka
Google Scholar
DOAJ
BASE
EBSCO
WorldCat
OpenAIRE
ЭБС IPRbooks
ЭБС Znanium
ЭБС Лань

**Адрес редакции, издателя
и для корреспонденции:**
Россия, 660127, Красноярский край,
г. Красноярск, ул. 9 Мая, 5 к. 192
E-mail: editor@rjep.ru
<http://rjep.ru/>
+7 (995) 080-90-42

Founder and publisher:

Science and Innovation Center
Publishing House

Founded 2009

The edition is registered
by the Federal Service
of Intercommunication and Mass
Media Control
Mass media registration certificate
PI № FS 77-74551,
issued December 07, 2018.

Russian Journal of Education
and Psychology is **included** in the List
of leading peer-reviewed scientific journals
and publications issued in the Russian Federation,
which should publish main scientific results
of doctor's and candidate's theses

Indexing and Abstracting:

RSCI
Ulrich's Periodicals Directory
Cyberleninka
Google Scholar
DOAJ
BASE
EBSCO
WorldCat
OpenAIRE
IPRbooks
Znanium
Lan[?]

Editorial Board Office:

9 Maya St., 5/192, Krasnoyarsk,
660127, Russian Federation
E-mail: editor@rjep.ru
<http://rjep.ru/>
+7 (995) 080-90-42

Члены редакционной коллегии

Психологические науки

Белоусова Алла Константиновна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Психология образования и организационная психология», Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Дмитриева Елена Ермолаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация);

Дьячков Алексей Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры общей и прикладной психологии факультета морально-психологического обеспечения, ФГКВОО ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Елианский Сергей Петрович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

Коржова Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии человека, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Марицук Людмила Владимировна – доктор психологических наук, профессор, кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии и конфликтологии, Филиал Российского государственного социального университета в г. Минске (Минск, Республика Беларусь);

Пергаменичик Леонид Абрамович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и семейной психологии, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск, Республика Беларусь);

Прохоров Александр Октябринович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Российская Федерация);

Прыгин Геннадий Самуилович – доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО "Набережночелнинский государственный педагогический университет" (Набережные Челны, Российская Федерация);

Ситников Валерий Леонидович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи института дет-

ства, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Сорокоумова Светлана Николаевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии, профессор Российской академии образования, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный социальный университет» (Москва, Российская Федерация);

Фурманов Игорь Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии факультета философии и социальных наук, Белорусский государственный университет (Минск, Республика Беларусь);

Черемошкина Любовь Валерьевна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования, Московский педагогический государственный университет (Москва, Российская Федерация);

Шмелева Елена Александровна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Российский государственный социальный университет (Москва, Российская Федерация);

Щербакова Татьяна Николаевна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Донской государственный технический университет (Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Педагогические науки

Agata Cudowska – prof. dr hab., University of Białystok (Белосток, Польша);

Bădicu Georgian – Ph.D., Professor, Transilvania University from Brasov (Брашов, Румыния);

Bohdana Richterová – Ph.D., Assistant Professor, University of Ostrava (Острава, Чехия);

Softja Vrcelj – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

Jasminka Zloковиć – Ph.D., Professor, University of Rijeka (Риека, Хорватия);

Адольф Владимир Александрович – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

Бабаян Анжела Владиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры креативно-инновационного управления и права, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет» (Пятигорск, Российская Федерация);

Барахович Ирина Ильинична – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры Технологии и предпринимательства, Красноярский государственный

педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск, Российская Федерация);

Бердичевский Анатолий Леонидович – доктор педагогических наук, профессор, Университет прикладных наук Вены (Вена, Австрия);

Быстрицкая Елена Витальевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретических основ физической культуры, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижегород, Российская Федерация);

Власюк Ирина Вячеславовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет» (Волгоград, Российская Федерация);

Волкова Марина Владиславовна – доктор педагогических наук, директор ЧУ «НИИ Педагогики и Психологии» (Чебоксары, Российская Федерация);

Ежкова Нина Сергеевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

Зосименко Оксана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики, специального образования и менеджмента, член-корреспондент Академии международного сотрудничества по креативной педагогике, Сумский областной институт последипломного педагогического образования (Сумы, Украина);

Ившина Галина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-технической библиотеки КНИТУ-КАИ им. А.Н. Туполева (Казань, Российская Федерация);

Каменский Алексей Михайлович – доктор педагогических наук, доцент, директор ГБОУ лицея №590 Красносельского района Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Мухаметшин Азат Габдулхакович – доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (Набережные Челны, Российская Федерация);

Мухина Татьяна Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной безопасности и гуманитарных технологий, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Нижегород, Российская Федерация);

Наумов Петр Юрьевич – кандидат педагогических наук, помощник начальника по правовой работе ФГКУЗ "Центр военно-врачебной экспертизы войск национальной гвардии Российской Федерации" (Москва, Российская Федерация);

Руднева Елена Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики Института обра-

зования, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (Кемерово, Российская Федерация);

Сатторов Абдуракул Эшбекович – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой алгебры и геометрии, Бохтарский госуниверситет имени Носира Хусрава Республики Таджикистан (Бохтар, Республика Таджикистан);

Серякова Светлана Брониславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Москва, Российская Федерация);

Синагатуллин Ильгиз Миргалимович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования, Бирский филиал Башкирского государственного университета (Бирск, Российская Федерация);

Соловьев Александр Николаевич – доктор педагогических наук, декан факультета довузовской подготовки, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ) (Москва, Российская Федерация);

Федотенко Инна Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, Российская Федерация);

Чернявская Валентина Станиславовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры философии и юридической психологии, ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса» (Владивосток, Российская Федерация);

Щербакова Елена Евгеньевна – доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, профессор кафедры Общей и социальной педагогики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (Нижний Новгород, Российская Федерация).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ

EDUCATIONAL AND
PEDAGOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-7-29

UDC 378.147



Original article | Methodology and Technology of Professional Education

MODEL OF FORMING STUDENTS' RESEARCH
COMPETENCIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
AT TECHNICAL UNIVERSITY

N.A. Dmitrienko, S.I. Ershova

Purpose. *The article examines the process of forming students' research competency in the process of teaching a foreign language at technical university as the way of improving professional education and students' self-organization.*

Materials and methods. *The basis of the research is the theoretical methods (methods of analysis and synthesis, generalization and systematization, projecting). The leading method of research is the method of projecting, and the main humanistic principle is multimodality to ensure students' integrity, autonomy and subjectivity.*

Results. *The model of forming students' research competency has been developed in the context of personal oriented, competent oriented approaches and synergistic methodology. The article determines the main conditions for the formation of students' research competency. The project model is revealed and the basis of forming research competency is the activity of students' personal structures. Therefore, they are indicators of increasing the levels of research competencies in the process of teaching a foreign language. The obtained results convincingly testify to*

the increase in motivation to learn a foreign language, the development of the experience of research competence of students, the motivation to participate in real research projects in the research educational and cultural environment of a technical university. Students' project activities increase the effectiveness of teaching foreign language communication, the development of research skills, the flexibility of cognitive functions, subjectivity, the formation of research experience, the formation of professional values and meanings.

Keywords: *research competencies; professionalism; foreign language; project method; multimodality; personal structures; technical university; teaching a foreign language*

For citation. *Dmitrienko N.A., Ershova S.I. Model of Forming Students' Research Competencies in Teaching a Foreign Language at Technical University. Russian Journal of Education and Psychology, 2023, vol. 14, no. 3, pp. 7-29. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-7-29*

Научная статья | Методология и технология профессионального образования

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Н.А. Дмитриенко, С.И. Ершова

Цель. *В статье рассматривается процесс формирования у студентов исследовательских компетенций при обучении иностранному языку в техническом вузе как способ совершенствования профессионального образования и средство самоорганизации студентов.*

Материалы и методы. *Основу исследования составляют теоретические методы (методы анализа и синтеза, обобщения и систематизации, проектирования). Ведущим методом исследования является метод проектирования, а основным гуманистическим принципом – мультимодальность, обеспечивающая целостность, самостоятельность и субъектность учащихся.*

Результаты. Модель формирования исследовательской компетентности студентов была разработана в контексте личностно-ориентированного, компетентностно-ориентированного подходов и синергетической методологии. В статье определены основные условия формирования исследовательской компетентности студентов. Раскрыта проектная модель, в основе формирования исследовательской компетентности лежит активность личностных структур студентов. Следовательно, они являются показателями повышения уровня исследовательских компетенций в процессе преподавания иностранного языка. Полученные результаты убедительно свидетельствуют о повышении мотивации к изучению иностранного языка, развитию опыта исследовательской компетентности студентов, мотивации к участию в реальных исследовательских проектах в научно-образовательной и культурной среде технического вуза. Проектная деятельность студентов повышает эффективность обучения иноязычному общению, развитию исследовательских навыков, гибкости когнитивных функций, субъектности, формированию исследовательского опыта, формированию профессиональных ценностей и смыслов.

Ключевые слова: исследовательские компетенции; профессионализм; иностранный язык; метод проектов; мультимодальность; личностные структуры; технический вуз; обучение иностранному языку

Для цитирования. Дмитриенко Н.А., Еришова С.И. Модель формирования у студентов исследовательских компетенций в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023. Т. 14, № 3. С. 7-29. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-7-29

Introduction

The relevance of the research is determined by modern socio-economic conditions and the tasks of improving the efficiency and quality of training of competent specialists who are able to effectively apply research skills and have experience in conducting research activity. The Federal State Educational Standards (Russia) determine the process of forming research competencies as unification, reorganization and trans-

formation of professional content and creating a unified cultural and educational space in our country.

Thus, the formation of research competencies (RC) at in a technical university is considered professional, personal, semantic and value-oriented components of the educational process [10, p. 17].

The formation of an RC contributes to the formation of the future specialist's readiness to use the subjective experience of conducting research to improve the efficiency of professional activity. This determines the universality and subjectivity of research competence and allows us to consider it as a key competence of professionalism, contributing to the development of the competence and competitiveness of a future specialist.

At the Institute of Service and Entrepreneurship (branch) of the Don State Technical University, much attention is paid to the formation of research competencies among students. Students from the first year are involved in scientific societies and clubs to be an integral part of scientific projects within the institute.

As practice shows, the level of research competencies leaves much to be desired. Only active students willingly take part in extracurricular research activities, while many students usually with low self-esteem do not participate in projects [1]. The only way to overcome personal hardships is believed to be the organization of a purposeful process of students' RC formation in education process, where the students are involved in the learning process of self-organization, let them to get rid of fears and insecurities. Moreover, we believe that research projects in teaching process will increase students' self-esteem and confidence [2, p. 131-134].

Thus, the organization of project activities in the process of teaching foreign language communication will contribute to the effectiveness of teaching foreign language communication, the development of research skills, the flexibility of cognitive functions, subjectivity, the formation of research experience, the formation of professional values and meanings. Thus, both the relevance and the level of consideration of the problem of forming RC indicate the need to develop a pedagogical model of forming research competencies in teaching a foreign language at a technical university.

Literature analysis

To date, the task of developing the research competency of a future specialist has not been fully implemented. This is partly due to the lack of a common understanding of this term in psychological and pedagogical research. Research competence is understood as knowledge, skills, experience, and the willingness to use them. [23, p. 23]. Research competence is defined as a set of interrelated qualities: knowledge, skills, mode of activity necessary for productive interaction with a certain range of subjects or research processes.

According to the author's [22] research competence is treated as a system of knowledge, skills, abilities and personal qualities", in other work it is considered to be a system of personal characteristics [27, p. 34, 29], or is regarded as psychological readiness to participate in scientific activity [5, p. 45-47; 15, p. 13; 13, p. 37].

The problem of forming students' RC is the subject of many studies (1; 2; 3, etc.). Scientists are working on the problems of the formation of RC in educational activities [12]. The main provision in this study is the understanding of the special role of the discipline "Foreign language" in the educational process of a technical university. It has been determined that learning a foreign language contributes to the expansion, differentiation, and formation of the cognitive basis of research competencies [21, p.54].

In foreign pedagogical practice, the formation of students' IC takes place in design (a framework for the development of research skills) and is considered as a phased (multi-level) development of design stages: clarification of the task, search and generalization, assessment, organization, analysis and synthesis, communication and practical application [26, p. 53].

The analysis of the use of projecting method in a foreign language is based on professionally oriented reading [28, p. 32-36], in which communicative situations containing various professional problems determine the stages of independent activity of students [17, p. 8, 16, p. 56-59].

Theoretical analysis of the effectiveness of the multimodal approach to the development of the projecting method showed an increase in the efficiency and quality of teaching a foreign language and the develop-

ment of students' RC. Although, practical implementation of multimodal project is not fully described [4, p. 11-16, 20, p. 107-110].

Thus, a number of problems associated with the formation of students' IC in teaching a foreign language at technical university remain unresolved. There are no indicators and criteria for assessing the levels of research competence and a holistic pedagogical model, the specifics of multimodal design in the process of teaching a foreign language at technical university have not been clarified yet.

There appear contradictions between modern tasks, approaches and methods of forming students' RC in teaching a foreign language; among students' peculiarities of perception learning material and the need to ensure humanistic conditions for personal development of every student is the problem of this study. The question is which methods will be effective for the students' RC development in the process of teaching a foreign language at a technical university? Thus, both the relevance and the level of consideration of the problem indicate the need to develop a pedagogical model of multimodal projecting of forming students' research competencies in teaching a foreign language at a technical university. This determines the tasks of the study:

- 1) to determine convenient pedagogic conditions for the formation of students' RC in the model of multimodal projecting in the process of teaching a foreign language at a technical university;
- 2) to design a model of multimodal projecting for the formation of students' RC in teaching a foreign language at a technical university;
- 3) to prove the effectiveness of the model of students' forming RC in teaching a foreign language at a technical university.

Basic provisions

In this study, students' RC is considered to be personal characteristics and a basis for a system of integrative competencies of a future specialist, as readiness for active research work in professional activities, abilities to functional transformation of professional knowledge due to self-organization.

The research competency of students is formed in the process of teaching a foreign language as an integration of motivational, informational, cognitive, communicative-reflexive and personal components. [8, p. 25]

The motivational component of students' RC is associated with the formation of interest in research activities, the achievement results and forming subjective experience of conducting research activity in the process of teaching a foreign language [18, p. 26]. The information component is associated with the development of abilities to search, process, analyze and transform the extracted information in research projecting, in oral and written forms (reports, plans, articles, summaries and annotations). The cognitive component is associated with the development of RC awareness, cultural values and meanings in modern society, professional activities, for applying research methods for solving problems in various non-standard situations.

The communicative-reflexive component determines the need for productive communication, to find and see non-standard ways to solve problematic communicative situations; make decisions, the ability to recognize, evaluate and analyze research phenomena in various situations [14, p. 15-22]. The personal component involves the development of self-organization, autonomy and subjectivity. The main principle of multimodal projecting is the principle of multimodality, which is didactically substantiated by the simultaneous impact of different modalities for better perception of learning material [9, p. 67]. Multimodality acts as a humanistic system-forming factor in the development of the student's subjectivity.

The main pedagogical approaches in the model are a personal oriented, competence-based approach and the methodology of pedagogical synergy.

Methods

In accordance with the goal, methodological basis includes both theoretical (analysis of pedagogical and methodological literature, abstracts on the problem under study, modeling, comparison and generalization) and empirical (studying the research activity of students in the communicative creativity of oral and written forms, experts, assessment method, method self-assessment according to the developed questionnaire), which are widely used in pedagogical research.

This study was organized and conducted at the Institute of Service and Business (branch) of the Don State Technical University in Shakhty, Rostov

Region, Russia. The experiment lasted from September 2021 to December 2022 academic year. The participants of the experiment were 42 first-year students of the Engineering Faculty of the Don State Technical University.

An important functional characteristic of the pedagogical model of multimodal design in the process of teaching a foreign language is the level of formation of students' research competencies as its qualitative indicator and as a result of teaching a foreign language. The assessment of the level of formation of the research competence of students is carried out on the basis of a level scale developed by [24, p. 155], i.e., 3 points – a high level of competence formation; 2 points – average level; 1 point – low level; 0 points – lack of competence.

A high level of RC implies sustainable results of the use of research competence obtained in research projecting in teaching a foreign language. The average level of RC reflects the situational research skills obtained in research design and relatively well-formed research competencies with minor operational shortcomings (performance of actions) [25, p. 17]. A low level of RC indicates frequent and constant significant difficulties experienced by most students in research projecting and indicates insufficiently formed research competency.

The above pointed levels of RC, a basic level is determined as abilities to analyze, process foreign information, work with reference literature, analyze data, determine the goals and objectives of the study, evaluate research activities, determine the structure of information; write an abstract, exchange opinions, compare and generalize, analyze the results of the study and present them to public opinion.

Since the process of forming students' research competency is a complex, personal oriented, continuous and systemic process and synergy condition of forming students' RC is the educational and research environment of this university.

Synergistic situations appear as responses to complexity of the situation, when students cannot solve complex, unpredictable problems due to standard algorithms, they need new approaches. Therefore, the systems (students, consciousness, etc.) are experiencing imbalances, crisis, leading to inner self-organization of systems. Self-organization of students' research competencies is a transition to a higher level of professionalism.

For the practical implementation of this study, project topics were added to the curricula of the discipline *Foreign Language*. This pedagogical model of multimodal design was implemented as the integration and cooperation of various research teams, as business and scientific partnership and parity communication, as a joint work of teachers and students.

Synergetic integration in the model of multimodal projecting in teaching a foreign language creates conditions for autonomous choice of ways of organizing and operating individual research project, taking into account the personal and age characteristics of the students. Students' creativity actualizes personal structures and contributes to the development of research experience.

Indicators of students' research competencies are creativity, subjectivity, complementarities and originality. They are revealed through parameters of organizing education process: conceptualizations, problem-oriented content of multimodal projecting, dialogue orientation activity (as inner dialogues of students' cognizing consciousness) and criticality. The implementation of these criteria becomes possible provided principles of openness, subjectivity and dialog orientation. Thus, the research project is the basis for supplementing it with personal meanings and cultural values, communicative creativity activity of students' personal structures in parity dialogues [28, p. 33, 29]. The purpose of the model is determined by principles that have a functional orientation.

The main principles are integration, conceptual content, combination of contradictions and exit to a third-party position due to compromise, multimodality, cultural values inclusion in projecting [11, p. 27].

Thus, the model provides the simultaneous activation of several channels of information perception (visual, auditory, kinesthetic, discrete, etc.), as well as the integration of linguistic, research, and professional competencies as personality-developing foundations of the activity of personality structures of consciousness.

The interdisciplinary methodological component of the model includes methodological reflection (the ability to analyze one's own scientific activity), the ability for scientific justification, (argumentation and conceptualization), critical reflection and creative application of certain concepts, forms of research and research methods (Table 1). According

to [19, p. 33; 5, p. 45], projecting in this study is the goal and means of developing students' RC.

Table 1.

The authors' model of multimodal projecting for the formation of students' research competencies in the process of teaching a foreign language

Stages	Tasks	Projecting students' activity	Teacher's activity	Multimodal means
Organizational stage				
1. Preparation	Determining the content of the research project "Smart home appliances", listening to audio recordings, read texts on the topic, making analysis, defining project objectives.	Reading texts, learning vocabulary, analyzing, summaries of texts, asking questions, searching for answers, problems definition and adjustment of goals, tasks, critical analysis aimed expressing views, generalization of opinions.	Motivates students' activity, searches for interesting texts, helps in setting goals and tasks of the project, monitors, regulates and assists in communicative activity.	Audio-visual, video films, smart devices, podcasts, presentation, lectures on research projects.
Subjects' oriented stage				
2. Information analysis	Searching information sources, stating tasks and criteria for evaluating results, stating the relevance of the project, organizing individual activity with information sources.	Planning projects, stating tasks, decision making, using cloud information sources, selecting useful information, listening lectures.	Supports and helps in analyzing (when necessary), observes individual results and evaluates personal results, encourages students to further work.	Cloud technologies, PC, visual, audio files, lectures, research designs, theses.
3. Information storage	Systematization of information, reliability of information sources, working with education sites, organizing communicative situations and brain storming.	Working with information sources, texts, theses, and lectures, doing tests, writing summaries, analysis and generalization, searching additional information, communicative comprehension, taking part in business game.	Motivates and helps (when necessary), observes individual results and evaluates personal results, and motivates students to further work.	Audio-visual, video films, PC, texts, films, sites podcasts, presentation, and lectures on research projects.
Executive stage				
4. Project designing	Modeling designs (graphs, schemes, tables), describing tasks, hypotheses, novelty of the design	Listening to oral research lecture and reports, stating strengths and weakness in them, presenting personal projects, pointing tasks, hypotheses, novelty of the design.	Motivates and helps in understanding (when necessary), observes individual results and evaluates personal results and motivates students to further work.	Audio reports, visual diagrams podcasts, PC.

Control stage				
5. Presenting results	Demonstrating presentation, reports, discussion, evaluation, experts' assessment.	Making presentations and reports, discussing designs, expressing opinions, argumentation and evaluating presentations, experts' assessment.	Listens to students' reports, organizes and supports discussion, helps in modeling problem situations.	PC, presentations, audio reports, lectures.
Reflexive stage				
6. Self-evaluation	Writing summaries, diaries, records, analyzing received results, expressing general ideas and making conclusion	Analyzing and writing reports about subjective experience of participating in projects, preparing reports about personal hardships in the conducted projects.	Motivates and helps (when necessary), observes individual results and evaluates organizes experts' estimation, encourages students.	Visual, auditory, kinesthetic, discrete information technology, PC.

Source: Completed by the authors

To implement the model, the activity of personal structures of consciousness is necessary, i.e., autonomy, self-control, reflexivity, motivation, criticality, etc. It should be noted that the teacher has a special place in project activities as a coordinator of students' activities, providing students with support that ensures the student's entry into the research culture and self-determination [6, p. 235-245]. Evaluation of the research competencies of students in the process of teaching a foreign language determines the need for an assessment in the communicative skills of a foreign language in communicative creative activity according to the selected indicators presented in Table 2. The evaluation of the effectiveness of the author's model was carried out on the basis of pedagogical observation, expert evaluation of the presentation of the completed project. Experts were those teachers who know students well and who are interested in further research work.

The total score for participation in the project is 50. Less than 30 is a low level of research competencies, from 31 to 36 is a threshold level, from 37 to 45 is a basic level, from 46 to 50 is an advanced level. According to experts, the results were positive and are presented in Table 3.

Table 2.

Criteria for assessing research competencies			
Stage	Activity	Criteria	Score
Information analysis	Searching and analyzing information sources, expressing the summaries and references of on the content of the project, identifying the relevance of the presented material, detailed planning, giving prospects.	Accuracy, creativity, logical presentation, consistency of facts; communicative strategies, (persuasive, contradictory strategies), clarity, detailed presentation	5
Personal efforts	Personal contribution to the general model, presentation participation in the discussion, analyzing information source, giving argumentation.	Personal activity, subsequence, logical report, completeness, activity, creativity, originality, accuracy, brevity.	5
Presentation	Making oral reports, presentations, answering to questions, saying about presentation structure, communicative behavior.	Quality of the presented report, completeness, fidelity, argumentation, attention, correctness, interest, reflexivity.	5

Source: Completed by the authors.

Table 3.

Individual assessment of the research competencies of students in the experimental group (expert assessment)

Students	Results of evaluation
St-1	42
St- 2	46
St-.3	39
St-4	45
St-5	37

Source: Completed by the authors

To confirm the effectiveness of the influence of the author’s model on the formation of the RC, we turn to qualitative indicators of the assessment of students’ research competencies by indirect indicators i.e., a) the activity of personal structures of consciousness, which have a direct empirical, expression; b) the ability of consciousness to produce “transformed” forms, i.e. materialize in research project activity.

Personal structures regulate, control and correct the way of forming RC. They can be criteria of persuasiveness in argumentation, a system of

moral and technocratic values (motivation), results of analyses of personal points of view (reflection), guidelines in communication (autonomy), tolerance and value orientation in critical opinions (criticality), self-estimation, self-control communicative behavior (self-control), regulate and adjust the communicative strategy (self-regulation).

Participating in project actualizes students' personal structures of consciousness, as a way of awakening meaning-creating activity and activity of consciousness in communication. Their main attention is directed to personal self-regulation of research competence in communicative creativity.

Table 4.

Individual dynamics of personality changes for each student (according to the results of the self-actualization test, in points)

Scales	The beginning of the experiment			The end of the experiment			Dynamical changes		
	St-1	St-2	St-3	St-1	St-2	St-3	St-1	St-2	St-3
1. Time competence	43	37	52	54	50	64	+11	+15	+12
2. Support	52	46	64	57	59	71	+5	+11	+7
3. Value orientations	62	41	59	69	56	79	+7	+15	+20
4. Flexible behavior	41	38	51	53	46	68	+12	+8	+17
5. Sensitivity	34	32	45	46	40	53	+12	+8	+8
6. Spontaneity	46	34	51	52	50	61	+12	+16	+10
7. Self-esteem	60	34	56	65	47	78	+5	+13	+13
8. Self-acceptance	56	36	59	64	49	68	+12	+13	+10
9. Nature representation	36	41	49	45	49	56	+9	+8	+7
10. Synergy	31	30	35	49	46	52	+18	+19	+11
11. Acceptance of aggression	32	39	46	45	51	56	+13	+12	+10
12. Contact work	42	36	49	54	47	61	+12	+11	+7
13. Cognitive needs	35	31	46	49	45	58	+14	+14	+12
14. Creativity	46	36	51	58	48	64	+12	+12	+13

Source: Completed by the authors

The manifestation of personal new characteristics is not directly related to how we propose to represent this or that situation of communication, but is mediated by it, being realized in changes in value-evaluative attitudes towards oneself. These changes can be measured statistically us-

ing methods representing levels of difficulty: the Self-Actualization Test (SAT). The use of the methodology showed that the “range of self-actualization” usually corresponds to 55-70 points, but 45-55 points are known as the mental-statistical norm. The results confirmed our assumption that multimodal design actualizes student structures. The results of improving the research competence of students are presented in Table 4.

An increase in levels in personal structures, indicating an increase in RC, was recorded on at least three main scales and two additional ones. The results obtained allow us to come to the following: the authors’ model of multimodal research projecting in teaching a foreign language contributes (1) to the formation of students’ independent beliefs, autonomy as free attitude to various problem situations, greater internal freedom and creativity of students; (2) increase self-respect and self-acceptance, self-actualizing; (3) to the formation of higher levels of research competence due to self-organization.

1. The most effective results of the multimodal model of students’ CI formation were (1) the ability to focus on the variety of information choices; (2) introducing students to multimodal educational material [3; 9, p. 64] and texts as a semantic self-developing activity consistent with the findings of scientists [7, p. 622-648]. Thus, the multimodal model of RC formation provides significant feedback that contributes to the formation of RC as a process of self-organization as an internal self-development [1, p.26] as a pedagogical support for student RC [7, p. 623].

When analyzing the results obtained, it should be taken into account that the situation that arises when submitting projects to a subject is a complex problematic one. The environment forms a multi-component motivational reaction in the subject, on the basis of which a complex functional system of preparation and problem solving is built. The problematic situation leads to the actualization of a number of needs, among which are cognitive, research, social, as well as the needs of a higher level of individuality, the level of self-awareness.

Based on these needs, the subject evaluates the significance of research competence and the difficulty of the task, the time and effort

spent, predicts the possible results of research activities in learning a foreign language.

The problem under study is complex and multifaceted. Therefore, this study does not claim to fully and completely disclose the phenomenon under study – the formation of IC [6, p. 235]. The general limitations of this study were due to the relatively small sample of respondents, the limited timing of the study, the approaches to learning used, as well as the stages and methods of the multimodal project aimed at forming students' RC in teaching a foreign language.

Assessment methods were mainly based on pedagogical observation, expert assessments and self-assessment tests, written assignments and oral dialogues, videos, podcasts, reports, abstracts, conclusions, discussions and presentations.

Conclusion

Within the framework of this study, an attempt was made to identify, clarify and methodologically substantiate the model of multimodal research projecting of forming students' research competence in teaching a foreign language.

Thus, the author's multimodal model is a unified system that combines the efforts of many researchers, students and teachers in the creative activity of designing research in the educational environment of a technical university.

The methodological foundations established in the study and the clarified content of key concepts determined the direction of the search for opportunities of forming students' RC in teaching a foreign language.

Thus, synergy methodology in the multimodal model helps to present the process of RC formation as interconnected processes of discovering, adding and building new research skills in research projecting.

The model acquires humanistic characteristics when it includes synergistic foundations of openness, uncertainty, and complementarities, etc., creating conditions for constructing own meaning.

The value orientation of the constructed model determined the need to choose those guidelines that ensure the formation of students' re-

search competencies and self-organization in the process of teaching a foreign language.

The proof of students' research abilities was based on the fact that their content of research projecting is filled with semantic meanings.

Thus, identified values can be revealed in the activity of personal structures of consciousness that are most relevant for research. They are concretized by the abilities (tendencies) for self-actualization, congruence, empathy, subject control, which are manifested in research projecting, as well as the skills of self-organized learning. Research abilities and skills are expressed empirically and are the basis for diagnosing the effectiveness of the experimentally tested model of multimodal research projecting of forming students' RC.

References

1. Astanina S.Yu. *Kardiovaskulyarnaya terapiya i profilaktika*, 2022, vol. 21(1), 3192. <https://doi.org/10.15829/1728-8800-2022-3192>
2. To The Question Of Foreign Language Teachers' Certification / R. F. Khasanova, Z. R. Kireeva, V. F. Aitov, Kh. Kh. Galimova. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS : Humanistic Practice in Education in a Postmodern Age (HPEPA 2019)*, Ufa, November 15–16, 2019. Vol. 93. Ufa, 2020. P. 1078-1087.
3. Ananiadou K., Claro M. 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, No. 41. Paris: OECD Publishing, 2009.
4. Arapova E.A. et al. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie*, 2020, vol. 16, no. 1, pp. 177-186. <https://doi.org/10.25559/SITI-TO.16.202001.177-186>
5. Berezhnova E.V., Kraevskiy V.V. *Osnovy uchebno-issledovatel'skoy deyatelnosti studentov: uchebnik dlya studentov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy srednego professional'nogo obrazovaniya, obuchayushchikhsya po spetsial'nostyam pedagogicheskogo profilya* [Fundamentals of educational and research activities of students: a textbook for students of educational institutions of secondary vocational education studying in pedagogical specialties]. Moscow: Publishing center "Academy", 2008, 128 p.

6. Cardy R.L., Selvarajan T.T. Competencies: Alternative Frameworks for Competitive Advantage. *Business Horizons*, 2006, vol. 49, issue 3, pp. 235-245. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2005.09.004>
7. Chen T-Yu. Expanding competence sets for the consumer decision problem. *Eur. J. Oper. Res.*, 2002, vol. 138, pp. 622-648.
8. Chernyaeva L.A. *Formirovanie issledovatel'skoy kompetentsii studentov pedagogicheskogo kolledzha* [Formation of research competence of students of a pedagogical college]. Novokuznetsk, 2011, 25 p.
9. Chun D., Kern R., Smith B. Technology in language use, language teaching, and language learning. *Modern Language Journal*, 2016, vol. 100, pp. 64–80. <https://doi.org/10.1111/modl.12302>
10. Garaeva E.A. *Organizatsiya issledovatel'skoy raboty bakalavrov [Tekst]: uchebnoe posobie dlya studentov, obuchayushchikhsya po programmam vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 051000.62 Professional'noe obuchenie (po otraslyam)* [Organization of undergraduate research work [Text]: textbook for students studying in higher professional education programs in the field of training 051000.62 Vocational training (by industry)]. Orenburg: OGU, 2012, 210 p.
11. Kachalov D.V. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal)*, 2015, no. 2, pp. 26-36. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2015-2-17>
12. Kalganova G.F., Kudryavtseva M.G. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal)*, 2017, vol. 8, no. 7, pp. 160-174. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-7-160-174>
13. Klarin M.V. *Innovatsionnye modeli obucheniya v zarubezhnykh pedagogicheskikh poiskakh: Uchebnoe posobie* [Innovative teaching models in foreign pedagogical searches: Textbook]. M.: Arena, 1994, 224 p.
14. Krivshenko L.P., Zakharova A.V. *Vestnik Moskovskogo oblastnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika*, 2013, no. 3, pp. 15-22.
15. Lazarev V.S. *Proektnaya deyatel'nost' v shkole : uchebnoe posobie dlya uchaschchikhsya 7-11 klassov* [Project activities at school: a textbook for students in grades 7-11]. Surgut: RIO SurGPU, 2014, 135 p.
16. Mardanshina R.M. *V mire nauchnykh otkrytiy*, 2012, no. 5-2(29), pp. 101-110.

17. Palaeva L.I. *Ispol'zovanie metoda proektov na srednem etape obucheniya inostrannym yazykam v obshcheobrazovatel'noy shkole (na materiale angliyskogo yazyka) : spetsial'nost' 13.00.02 "Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya (po oblastyam i urovnyam obrazovaniya)" : dissertatsiya na soiskanie uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk* [Using the project method at the middle stage of teaching foreign languages in a secondary school (based on the English language): specialty 13.00.02 "Theory and methodology of teaching and upbringing (by area and level of education)": dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences]. Moscow, 2005, 239 p.
18. Pal'chevskiy B.V., Fridman L. *Sovetskaya pedagogika*, 1991, no. 6, pp. 26-32.
19. Organizatsiya proektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya v ramkakh realizatsii predmetnoy oblasti "tekhnologiya" [Organization of project activities of students within the framework of the implementation of the subject area "technology"] / M.G. Volchek, R.V. Kamenev, D.Yu. Chupin, E.Yu. Nikitina. *Vestnik pedagogicheskikh innovatsiy*, 2021, no. 4(64), pp. 87-101. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2104.09>
20. D'yakova T.A., Zherebtsova Zh.I., Kholodkova M.V. *Prepodavatel' XXI vek*, 2021, no. 4, part 1, pp. 141–157. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2021-4-141-157>
21. Ndyay M., Nguen V.T., Grunina E.O. *Rusistika*, 2020, vol. 18, no. 1, pp. 7-38. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-7-38>
22. Savenkov A.I., Karpova S.I. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 2012, no. 2 (20), pp. 53-65.
23. Shadrikov V. D. *Ponimanie: kontseptual'nye modeli* [Understanding: conceptual models]. M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2021, 209 p.
24. Shepel' V.M. *Sotsial'noe upravlenie proizvodstvennym kollektivom (Opyt sotsiologicheskogo issledovaniya problemy)* [Social management of production teams (Experience of sociological research of the problem)]. M.: Bukinist, 1976, 216 p.
25. Smyshlyaeva L. G. *Kompetentnostnoe obnovlenie na raznykh stupenyakh obrazovaniya: koll. monografiya* [Competence renewal at differ-

- ent levels of education: monograph] / ed. S. I. Pozdeeva. Tomsk: Tomsk State Publishing House. ped. Univ., 2010, pp. 155–174.
26. Sokolova G.A., Zimarin D.A., Kalashnikova E.A. *Mir nauki. Sotsiologiya, filologiya, kul'turologiya*, 2021, no. 1. <https://sfk-mn.ru/PDF/21FLSK121.pdf>
27. Walkington H. *Students as Researchers: Supporting Undergraduate Research in the Discipline in Higher Education*. York: Higher Education Academy, 2015.
28. Zimnyaya I.A. *Kommunikativnaya kompetentnost', rechevaya deyatel'nost', verbal'noe obshchenie* [Communicative competence, speech activity, verbal communication] / I. A. Zimnyaya, I. A. Mazaeva, M. D. Lapteva; ed. I. A. Zimney; Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of Russia (MGIMO). Moscow: Aspect Press, 2020, 395 p.
29. Zimnyaya I.A. *Klyucheveye kompetentsii - novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya* [Key competencies - a new paradigm for the results of modern education]. *Eydos*, 2006, no. 5.

Список литературы

1. Астанина С.Ю. Вопросы реформирования профессионального образования в России // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. 2022. Т. 21(1), 3192. <https://doi.org/10.15829/1728-8800-2022-3192>
2. To The Question Of Foreign Language Teachers' Certification / R. F. Khasanova, Z. R. Kireeva, V. F. Aitov, Kh. Kh. Galimova // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS : Humanistic Practice in Education in a Postmodern Age (HPEPA 2019)*, Ufa, 15–16 ноября 2019 года. Vol. 93. Ufa, 2020. P. 1078-1087.
3. Ananiadou K., Claro M. 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, No. 41. Paris: OECD Publishing, 2009
4. Арапова Е.А. и др. Оценка доступности образовательных ресурсов для лиц с ограниченными возможностями на основе существующих

- стандартов оценки качества программного обеспечения // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2020. Т. 16, № 1. С. 177-186. <https://doi.org/10.25559/SITITO.16.202001.177-186>
5. Бережнова Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования, обучающихся по специальностям педагогического профиля / Е. В. Бережнова, В. В. Краевский. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 128 с.
 6. Cardy R.L., Selvarajan T.T. Competencies: Alternative Frameworks for Competitive Advantage // Business Horizons, 2006, vol. 49, issue 3, pp. 235-245. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2005.09.004>
 7. Chen T-Yu. Expanding competence sets for the consumer decision problem // Eur. J. Oper. Res., 2002, vol. 138, pp. 622-648.
 8. Черняева Л.А. Формирование исследовательской компетенции студентов педагогического колледжа: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Черняева Лариса Александровна; [Место защиты: Кузбас. гос. пед. акад.]. Новокузнецк, 2011. 25 с.
 9. Chun D., Kern R., Smith B. Technology in language use, language teaching, and language learning // Modern Language Journal, 2016, vol. 100, pp. 64–80. <https://doi.org/10.1111/modl.12302>
 10. Гараева Е.А. Организация исследовательской работы бакалавров [Текст] : учебное пособие для студентов, обучающихся по программам высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000.62 Профессиональное обучение (по отраслям) / Е.А. Гараева; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Оренбургский гос. ун-т». Оренбург: ОГУ, 2012. 210 с.
 11. Качалов Д.В. Формирование исследовательской компетенции магистрантов технического вуза // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 2. С. 26-36. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2015-2-17>
 12. Калганова Г.Ф. Формирование исследовательских компетенций у студентов-экономистов средствами иностранного языка / Г.Ф. Калганова, М.Г. Кудрявцева // Современные исследования социальных

- проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8, № 7. С. 160-174. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-7-160-174>
13. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: Учебное пособие. М.: Арена, 1994. 224 с.
 14. Крившенко Л.П., Захарова А.В. Формирование исследовательских компетенций в процессе обучения иностранному языку // Вестник Московского областного государственного университета. Серия: Педагогика. 2013. № 3. С.15-22.
 15. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе : учебное пособие для учащихся 7-11 классов / В.С. Лазарев; Департамент образования и науки ХМАО - Югры, ГОУ ВПО ХМАО - Югры «Сургутский гос. пед. ун-т». Сургут: РИО СурГПУ, 2014. 135 с.
 16. Марданшина Р.М. Эпистемологический подход к иноязычному обучению в системе многоуровневого образования // В мире научных открытий. 2012. № 5-2(29). С. 101-110.
 17. Палаева Л.И. Использование метода проектов на среднем этапе обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе (на материале английского языка) : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Палаева Лира Ильфатовна. Москва, 2005. 239 с.
 18. Пальчевский Б.В., Фридман Л. Учебно-методический комплекс средств обучения // Советская педагогика. 1991. № 6. С. 26-32.
 19. Организация проектной деятельности обучающихся в рамках реализации предметной области “технология” / М.Г. Волчек, Р.В. Каменев, Д.Ю. Чупин, Е.Ю. Никитина // Вестник педагогических инноваций. 2021. № 4(64). С. 87-101. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2104.09>
 20. Дьякова Т.А., Жеребцова Ж.И., Холодкова М.В. Реализация принципа мультимодальности при формировании у иностранных студентов социокультурной компетенции // Преподаватель XXI век. 2021. № 4. Часть 1. С. 141–157. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2021-4-141-157>
 21. Ндэй М., Нгуен В.Т., Грунина Е.О. Инновационные технологии в преподавании русского языка как иностранного // Русистика. 2020. Т. 18. №1. С. 7-38. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-7-38>

22. Савенков А.И., Карпова С.И. Детская одаренность как предиктор учебной и жизненной успешности в педагогике и психологии XX века // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 2 (20). С. 53-65.
23. Шадриков В. Д. Понимание: концептуальные модели. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 209 с.
24. Шепель В.М. Социальное управление производственным коллективом (Опыт социологического исследования проблемы). М.: Букинист, 1976. 216 с.
25. Смышляева Л. Г. Компетентностное обновление дополнительного профессионального образования: теоретические и организационно-методические основы // Компетентностное обновление на разных ступенях образования: колл. монография / под ред. С. И. Поздеевой. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2010. С. 155–174.
26. Соколова Г.А., Зимарин Д.А., Калашникова Е.А. Взгляд на риторическое искусство сквозь призму фонетического аспекта // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2021. №1. <https://sfk-mn.ru/PDF/21FLSK121.pdf>
27. Walkington H. Students as Researchers: Supporting Undergraduate Research in the Discipline in Higher Education. York: Higher Education Academy, 2015.
28. Зимняя И.А. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение / И. А. Зимняя, И. А. Мазаева, М. Д. Лаптева; под редакцией профессора И. А. Зимней; Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России (МГИМО). Москва: Аспект пресс, 2020. 395с.
29. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования // Эйдос. 2006. № 5.

DATA ABOUT THE AUTHORS

Nadezhda A. Dmitrienko, Associate Professor Foreign languages
Chair Institute of service and business (branch) of Don state technical university

147, Shevchenko Str., Shakhty, 346500, Rostov region, Russian Federation

stilst4486@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5222-4976>

Svetlana I. Ershova, Associate Professor Foreign languages

Chair Institute of service and business (branch) of Don state technical university

147, Shevchenko Str., Shakhty, 346500, Rostov region, Russian Federation

claire-54@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9865-9844>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Дмитриенко Надежда Алексеевна, доцент кафедры иностранных языков

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ДГТУ в г. Шахты Ростовской области

ул. Шевченко, 147, г. Шахты, 346500, Ростовская область, Российская Федерация

stilst4486@mail.ru

Ершова Светлана Ивановна, доцент кафедры иностранных языков

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ДГТУ в г. Шахты Ростовской области

ул. Шевченко, 147, г. Шахты, 346500, Ростовская область, Российская Федерация

claire-54@mail.ru

Поступила 21.04.2023

После рецензирования 17.05.2023

Принята 20.05.2023

Received 21.04.2023

Revised 17.05.2023

Accepted 20.05.2023

DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-30-44

УДК [376.1:159.928.22]::004.89



Научная статья | Общая педагогика, история педагогики и образования

ЭФФЕКТИВНОЕ ПРИМЕНЕНИЕ АЛГОРИТМОВ МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАННЕЙ ДИАГНОСТИКИ НАРУШЕНИЙ ОБУЧАЕМОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.В. Васильева, Г.В. Васильев

Введение. *Нарушения обучаемости являются распространенным нарушением развития, которое затрагивает значительное число детей дошкольного возраста. Ранняя диагностика и вмешательство имеют решающее значение для улучшения успеваемости и качества жизни детей с ограниченными возможностями обучения. Однако современные методы диагностики могут быть субъективными, трудоемкими и дорогостоящими. Алгоритмы машинного обучения могут устранить эти ограничения и предоставить более точный и эффективный метод ранней диагностики нарушений обучаемости у детей дошкольного возраста.*

Метод и методология проведения работы. *В основе исследования лежат методы анализа, синтеза и обобщения, педагогический эксперимент. Применение численных методов для обучения модели. Набор данных о детях дошкольного возраста состоял из детей с нарушениями обучаемости, так и без них. Наборы данных использовались в четырех алгоритмов машинного обучения. Для оценки эффективности каждого алгоритма использовались следующие метрики Accuracy, Precision, Recall и F1 score.*

Результаты. *Эти результаты показывают, что алгоритмы машинного обучения могут быть мощным инструментом для ранней диагностики нарушений обучаемости у детей дошкольного возраста. Алгоритм логистической регрессии показал наивысшие результаты.*

Заключение. В заключение следует отметить, что использование алгоритмов машинного обучения для ранней диагностики нарушений обучаемости у детей дошкольного возраста имеет значительные потенциальные преимущества, включая раннее вмешательство, повышенную точность, экономичность, экономию времени, объективный анализ и доступность к диагностике. Авторы планируют дальше проводить исследования, чтобы подтвердить свои выводы и обеспечить безопасное и эффективное использование этих алгоритмов.

Ключевые слова: педагогика; психология; нарушение обучаемости; ранняя диагностика; дошкольники; воспитание; машинное обучение; логистическая регрессия; метод опорных векторов; деревья решений

Для цитирования. Васильева Т.В., Васильев Г.В. Эффективное применение алгоритмов машинного обучения для ранней диагностики нарушений обучаемости у детей дошкольного возраста // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023. Т. 14, № 3. С. 30-44. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-30-44

Original article | General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

EFFECTIVE APPLICATION OF MACHINE LEARNING ALGORITHMS FOR THE EARLY DIAGNOSIS OF LEARNING DISABILITIES IN PRESCHOOL CHILDREN

T.V. Vasilieva, G.V. Vasiliev

Introduction. Learning disabilities are a common developmental disorder that affects a significant number of preschool children. Early diagnosis and intervention are critical to improving the academic performance and quality of life of children with learning disabilities. However, modern diagnostic methods can be subjective, time-consuming, and costly. Machine learning algorithms can remove these limitations and provide a more accurate and efficient method for early diagnosis of learning disabilities in preschool children.

Method and methodology of the work. The research is based on methods of analysis, synthesis and generalization, and pedagogical experiment. Application of numerical methods for model training. The preschool children data set consisted of children with and without learning disabilities. The data sets were used in four machine-learning algorithms. The following metrics Accuracy, Precision, Recall, and F1 score were used to evaluate the effectiveness of each algorithm.

Results. These results show that machine learning algorithms can be a powerful tool for early diagnosis of learning disabilities in preschool children. The logistic regression algorithm showed the highest results.

Conclusion. In conclusion, the use of machine learning algorithms for early diagnosis of learning disabilities in preschool children has high potential benefits, including early achievement, increased accuracy, cost-effectiveness, time savings, objective analysis, and accessibility to diagnosis. The authors plan to conduct additional studies to test their safety and use these algorithms.

Keywords: pedagogy; psychology; learning disabilities; early diagnosis; preschoolers; upbringing; machine learning; logistic regression; SMV; decision trees

For citation. Vasilieva T.V., Vasiliev G.V. Effective Application of Machine Learning Algorithms for the Early Diagnosis of Learning Disabilities in Preschool Children. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2023, vol. 14, no. 3, pp. 30-44. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-30-44

Введение

Нарушения обучаемости являются распространенным нарушением развития у детей дошкольного возраста [4-5, 8, 11, 13, 15], которое может иметь значительные и долгосрочные последствия для их академической, социальной и эмоциональной деятельности. Раннее выявление и вмешательство имеют решающее значение, чтобы помочь этим детям преодолеть свои проблемы и полностью раскрыть свой потенциал. Однако традиционные методы [2] диагностики нарушений обучаемости у детей дошкольного возраста основаны на субъективных оценках, что может привести к запоздалой диагностике.

Достижения в области машинного обучения [6] предлагают многообещающий подход для объективной и точной диагностики нарушений обучаемости у детей дошкольного возраста. Этот подход уже успешно применяется в нескольких областях [1, 9-10, 14, 16-18], таких, как медицинская диагностика, распознавание речи и классификация изображений.

Однако необходимо тщательно рассмотреть потенциальные проблемы и этические последствия использования алгоритмов машинного обучения для диагностики у детей.

Данное исследование направлено на изучение потенциала алгоритмов машинного обучения для ранней диагностики нарушений обучаемости у детей дошкольного возраста. В частности, авторы изучили эффективность нескольких алгоритмов машинного обучения, включая логистическую регрессию, деревья решений [3, 7], случайные леса и SVMs (Support Vector Machines), при диагностике нарушений обучаемости у детей дошкольного возраста.

Постановка задачи

Существует потребность в объективных и точных методах ранней диагностики нарушений обучаемости у детей дошкольного возраста. Алгоритмы машинного обучения предлагают многообещающий подход к ранней диагностике нарушений обучаемости, но их применение и эффективность у детей дошкольного возраста остаются в значительной степени неизученными. В этом исследовании авторы изучали применение алгоритмов машинного обучения для ранней диагностики нарушений обучаемости у детей дошкольного возраста и оценили их эффективность.

Научная новизна

Научная новизна данной статьи заключается в применении алгоритмов машинного обучения для ранней диагностики нарушений обучаемости у детей дошкольного возраста. В этой статье представлен новый подход, использующий потенциал алгоритмов машинного обучения для обеспечения более быстрой и эффективной диагностики.

Исследование вносит свой вклад в область, оценивая производительность нескольких алгоритмов машинного обучения. Сравнивая эффективность этих алгоритмов, статья дает ценную информацию о том, какой алгоритм обеспечивает наибольшую точность и прогностическую силу для ранней диагностики нарушений обучаемости у детей дошкольного возраста.

В статье подчеркивается важность использования разнообразного набора данных, включающего различные когнитивные, двигательные и поведенческие особенности, для повышения точности диагноза.

Используя алгоритмы машинного обучения, статья прокладывает путь к более объективным и эффективным методам диагностики, позволяющим своевременно вмешиваться и оказывать специализированную поддержку детям с ограниченными возможностями обучения.

Исследование

Это исследование направлено на изучение потенциала алгоритмов машинного обучения для ранней диагностики нарушений обучаемости у детей дошкольного возраста. Авторы использовали набор данных о 148 детей дошкольного возраста, включая 50 детей с нарушениями обучаемости и 98 детей без нарушений обучаемости. Набор данных был собран из трех дошкольных учреждений, и для всех детей было получено согласие родителей.

Первым этапом является сбор данных. Авторы собрали данные о нескольких демографических, возрастных и поведенческих факторах, которые ранее были связаны с трудностями обучения у детей дошкольного возраста. Эти факторы включают возраст, пол, семейную историю неспособности к обучению, развитие и проблемы с поведением.

Затем идет этап предварительной обработки данных. Прежде чем применять алгоритмы машинного обучения, авторы выполнили несколько шагов предварительной обработки данных. Авторы также выполнили отбор признаков, используя метод фильтрации на основе корреляции, чтобы выбрать наиболее подходящие признаки для прогнозирования затруднений в обучении.

Этап алгоритмы машинного обучения. Авторы реализовали несколько алгоритмов машинного обучения, используя язык программирования Python и библиотеку scikit-learn.

Этап оценки. Авторы оценили производительность каждого алгоритма, используя несколько метрик, включая accuracy, precision, recall и F1 score. Авторы также построили ROC (Receiver Operating Characteristic) и рассчитали AUC (Area Under the Curve) для оценки чувствительности и специфичности алгоритмов.

Финальный этап, это анализ данных. Авторы проанализировали данные с помощью разработанных статистических программ.

Программная реализация

Алгоритмы машинного обучения – это методы сопоставления математических моделей, используемые для изучения или выявления скрытых закономерностей, встроенных в данные. Машинное обучение включает в себя группу вычислительных алгоритмов, которые могут выполнять распознавание образов, классификацию и прогнозирование данных, изучая существующие данные (обучающий набор – исторические данные).

Для выполнения поставленных задач авторы использовали язык программирования Python и библиотеку scikit-learn. На рис. 1 представлена часть набора данных.

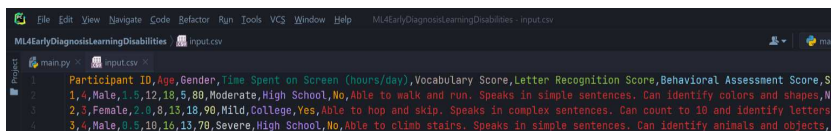


Рис. 1. Набор данных

Набор данных состоит из следующих признаков: идентификатор участника; возраст; пол; время, проведенное за экраном (час/день) [12]; словарный запас (измеряется в сотнях); оценка распознавания букв; поведенческая оценка; стандартизированные результаты тестов; наблюдения педагога; уровень образования родителей; семейная история неспособности к обучению; этапы развития

В предлагаемой структуре данных для этого исследования корреляция с нарушениями обучаемости устанавливается путем сбора соответствующей информации о детях дошкольного возраста, которая потенциально может указывать на наличие или риск нарушения обучаемости. Набор данных включает в себя комбинацию демографической информации, основных этапов развития и поведенческих оценок, которые обычно используются для выявления нарушений обучаемости у детей.

Структура данных включает основные функции, которые, как известно, связаны с трудностями в обучении. Например, такие переменные, как возраст, пол и социально-экономический статус, могут дать представление о потенциальных факторах риска или различиях в результатах обучения. Кроме того, включение конкретных оценок, связанных с когнитивными навыками, координацией движений и языковыми способностями, позволяет оценить области, на которые обычно влияют трудности с обучением.

Собирая и анализируя данные с использованием этого структурированного подхода, исследователи могут изучить корреляции и закономерности, которые могут существовать между выявленными особенностями и наличием нарушений обучаемости. Структура данных позволяет проводить всестороннюю оценку нескольких аспектов, которые, как известно, имеют отношение к нарушениям обучаемости, обеспечивая более целостное представление о профиле развития ребенка.

Корреляция между предложенной структурой данных и трудностями в обучении заключается в способности идентифицировать потенциальные маркеры или индикаторы, которые могут способствовать раннему выявлению и диагностике нарушений обучаемости у детей дошкольного возраста. Собирая информацию из различных областей, структура данных помогает заложить основу для оценки и понимания потенциального наличия нарушений обучаемости у изучаемой группы населения.

Далее авторы провели операции декодирования. Строковые значения преобразовать в числовые. Затем полученный набор данных передали на обучение модели.

Выходные данные или показатели, используемые для оценки наличия нарушений обучаемости, варьируются в зависимости от конкретного алгоритма. Тем не менее были выбраны некоторые общие индикаторы:

1. Accuracy: этот показатель измеряет общую правильность прогнозов алгоритма при выявлении проблем с обучением.
2. Precision: представляет собой долю правильно идентифицированных детей с нарушением обучаемости среди всех прогнозируемых случаев нарушения обучаемости. Измеряет способность алгоритма сводить к минимуму ложные срабатывания.
3. Recall: измеряет долю правильно идентифицированных детей с трудностями в обучении среди всех фактических случаев неспособности к обучению. Оценивает способность алгоритма сводить к минимуму ложноотрицательные результаты и охватывать всех детей, у которых действительно есть проблемы с обучаемостью.
4. F1 Score: оценка F1 объединяет точность и полноту в единую метрику, обеспечивая сбалансированную оценку производительности алгоритма. Учитывает как ложноположительные, так и ложноотрицательные результаты, что позволяет всесторонне оценить точность и эффективность алгоритма.

Анализируя эти показатели, можно оценить способность алгоритмов выявлять конкретные нарушения или трудности в обучении у дошкольников. Алгоритмы нацелены на классификацию детей как имеющих или не имеющих трудности в обучении на основе входных характеристик и шаблонов, извлеченных из данных обучения.

Важно отметить, что выявление конкретных нарушений обучаемости требует дальнейшего изучения и оценки подготовленными специалистами. Алгоритмы машинного обучения представляют собой ценный инструмент скрининга, который может помочь в раннем выявлении и определении приоритетов детей, которым может потребоваться дальнейшее обследование и целенаправленное вмешательство.

Результаты и обсуждение

В среднем результаты показывали, что логистическая регрессия достигла лучших значений метрик Accuracy, Precision, Recall и F1 score среди всех алгоритмов. Accuracy 90%, Precision 89%, Recall 91% и F1 score 90%. Деревья решений имели Accuracy 85%, Precision 83%, Recall 86% и F1 score 85%, в то время как случайные леса имели Accuracy 88%, Precision 86%, Recall 90% и F1 score 88%. SVMs имели Accuracy 87%, Precision 85%, Recall 88% и F1 score 87%.

ROC для каждого алгоритма показали, что логистическая регрессия имеет самую высокую чувствительность и специфичность с оценкой AUC 0.95, за ней следуют случайные леса с оценкой AUC 0.92, SVMs с показателем AUC 0.90 и деревья решений с показателем AUC 0.85.

Наше исследование подчеркивает потенциал алгоритмов машинного обучения для ранней диагностики нарушений обучаемости у детей дошкольного возраста. Их результаты могут послужить основой для будущих исследований и разработки инструментов для раннего вмешательства и улучшения результатов для детей с ограниченными возможностями обучения.

Преимущества использования алгоритмов машинного обучения:

- Раннее вмешательство. Могут помочь диагностировать трудности в обучении у детей дошкольного возраста до того, как они пойдут в школу.
- Повышенная точность. Могут достигать высокой точности в прогнозировании трудностей обучения у детей дошкольного возраста, что может помочь уменьшить количество ложноположительных и ложноотрицательных результатов.
- Рентабельность. Ранняя диагностика может уменьшить финансовое бремя лечения нарушений обучаемости за счет снижения потребности в долгосрочных вмешательствах и специализированных образовательных услугах.
- Экономия времени. Могут быстро и эффективно анализировать большие объемы данных, выявлять закономерности и прогнозировать трудности в обучении у детей дошкольного возраста.

- **Объективный анализ.** Может помочь устранить предвзятость и ошибки, которые могут возникнуть при субъективных оценках.
- **Улучшенный доступ к диагностике.** Могут помочь улучшить доступ к диагностике для детей дошкольного возраста, которые могут не иметь доступа к специалистам или специализированным учреждениям.

Заключение

Результаты этого исследования показывают, что логистическая регрессия была определена как наиболее точный алгоритм, за которым следуют случайные леса, машины опорных векторов и деревья решений. Эти результаты подчеркивают перспективность использования методов машинного обучения для улучшения раннего выявления нарушений обучаемости, способствуя своевременному вмешательству и поддержке пострадавших детей.

Кроме того, исследование подчеркивает важность использования комплексных наборов данных, которые включают широкий спектр когнитивных, двигательных и поведенческих характеристик. Принимая во внимание несколько показателей, можно повысить точность и надежность диагностики.

Последствия этого исследования важны для различных заинтересованных сторон, включая педагогов, медицинских работников и родителей. Ранняя диагностика нарушений обучаемости с использованием алгоритмов машинного обучения может привести к раннему вмешательству, адаптированным образовательным программам и соответствующим вариантам поддержки, тем самым максимально раскрывая потенциал детей дошкольного возраста и улучшая их долгосрочные академические и социальные результаты.

Список литературы

1. Дашкина А.Р. Решение задачи линейной регрессии в системе Mathcad / А. Р. Дашкина, Ю. Ю. Бобылев // Kazakhstan Science Journal. 2020. Т. 3, № 4(17). С. 27-36.

2. Исакова Г.У. Некоторые аспекты развития интеллектуальных способностей детей младшего школьного возраста // Актуальные вопросы образования и науки. 2022. № 1(73). С. 71-74.
3. Лебедев А.И. Теоретический анализ эффективности принятия решений: дерево целей и дерево метрик // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2023. № 2. С. 208-210. <https://doi.org/10.23672/SAE.2023.82.65.001>
4. Меркулова Т.В. Педагогическое сопровождение социального развития детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации / Т. В. Меркулова, Е. Д. Герасимова // Вопросы дошкольной педагогики. 2023. № 1(60). С. 8-10.
5. Модель развития исследовательских компетенций младших школьников / Н. В. Ахаева, И. С. Стеблецова, А. Г. Ермакова, Л. А. Булыга // Инновации в образовании (Казахстан). 2022. № 2(60). С. 4-10.
6. Некрасова И.И. Возможности обучения основам искусственного интеллекта в современном школьном технологическом образовании / И. И. Некрасова, Б. А. Шрайнер, М. Н. Шматков // Школа и производство. 2023. № 1. С. 10-18. https://doi.org/10.47639/0037-4024_2023_1_10
7. Пернебай Б.А. Python | Регрессия дерева решений с использованием sklearn // Polish Journal of Science. 2021. № 38-1(38). С. 51-56.
8. Третьякова Е.Н. Особенности социального развития детей дошкольного возраста с тяжелым нарушением интеллекта, воспитывающихся в условиях детского дома-интерната в зависимости от уровня обучаемости // Вестник Коми государственного педагогического института. 2010. № 8. С. 143-151.
9. Уварова Л.А. Анализ влияния числа выпускников вузов на занятость населения посредством применения метода линейной парной регрессии / Л. А. Уварова, М. В. Клевина // Скиф. Вопросы студенческой науки. 2020. № 5-1(45). С. 23-28.
10. Царькова Е.Г. Прогнозирование успеваемости обучающихся на основе технологий машинного обучения // Безопасность. Управление. Искусственный интеллект. 2022. Т. 4, № 4(4). С. 8-15.
11. Чутко Л.С. Нарушения социального познания у детей / Л. С. Чутко, С. Ю. Сурушкина, Е. А. Яковенко // Журнал неврологии и пси-

- хиатрии им. С.С. Корсакова. 2023. Т. 123, № 1. С. 34-40. <https://doi.org/10.17116/jnevro202312301134>
12. Association between screen time and developmental and behavioral problems among children in the United States: evidence from 2018 to 2020 NSCH / Q. Guangbo, H. Wenjing, M. Jia, W. Xingyue, S. Wenqi, L. Haixia, M. Shaodi, S. Chenyu, H. Christy, L. Scott, S. Yehuan // *Journal of Psychiatric Research*. 2023. Vol. 106. P. 140-149. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2023.03.014>
 13. Cynthia L. The effect of parent education program for preschool children with developmental disabilities: A randomized controlled trial / L. Cynthia, C. Stanley, L. Tiney, Y. Sharon, T. Sandra // *Research in Developmental Disabilities*. 2016. Vol. 56. P. 18-28. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.015>
 14. Chapter 4 – Genetic factor analysis for an early diagnosis of autism through machine learning / A. K. Chaitanya, J. J. Andrew, R. Maheswari, P. Vijaya // *Data Science for Genomics*. 2023. P. 69-84. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-98352-5.00001-X>
 15. Deep learning classification of reading disability with regional brain volume features / J. Foram, Z. W. James, I. V. J. Kenneth, A. E. Mark // *NeuroImage*. 2023. Vol. 273. P. 120075. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2023.120075>
 16. Early diagnosis of Alzheimer’s disease and mild cognitive impairment based on electroencephalography: From the perspective of event related potentials and deep learning / W. Chu, X. Tao, Y. Wen, L. Ting, H. Huan, Z. Min, T. Ming // *International Journal of Psychophysiology*. 2022. Vol. 182. P. 182-189. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2022.10.010>
 17. Early diagnosis of Parkinson’s disease: A combined method using deep learning and neuro-fuzzy techniques / N. Mehrbakhsh, A. A. Rabab, Y. M. Y. Salma, H. T. Ha, A. Mohammad, A. Hamad, A. Sultan, A. Abdullah // *Computational Biology and Chemistry*. 2023. Vol. 102. P. 107788. <https://doi.org/10.1016/j.compbiolchem.2022.107788>
 18. Machine learning in diagnosis and disability prediction of multiple sclerosis using optical coherence tomography / M. Alberto, M. Alejandro, C. José, O. Elvira, V. Elisa, G. Elena, P. D. P. Amaya // *Computers in Biology and Medicine*. 2021. Vol. 133. P. 104416. <https://doi.org/10.1016/j.compbiomed.2021.104416>

References

1. Dashkina A. R., Bobylev YU. YU. *Kazakhstan Science Journal*, 2020, vol. 3, no. 4(17), pp. 27-36.
2. Iskhakova G. U. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya i nauki*, 2022, no. 1(73), pp. 71-74.
3. Lebedev A. I. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*, 2023, no. 2, pp. 208-210. <https://doi.org/10.23672/SAE.2023.82.65.001>
4. Merkulova T. V., Gerasimova E. D. *Voprosy doshkol'noj pedagogiki*, 2023, no. 1(60), pp. 8-10.
5. Ahaeva N. V., Steblecova I. S., Ermakova A. G., Bulyga L. A. *Innovacii v obrazovanii (Kazahstan)*, 2022, no. 2(60), pp. 4-10.
6. Nekrasova I. I., SHrajner B. A., SHmatkov M. N. *SHkola i proizvodstvo*, 2023, no. 1, pp. 10-18. https://doi.org/10.47639/0037-4024_2023_1_10
7. Pernebaj B. A. *Polish Journal of Science*, 2021, no. 38-1(38), pp. 51-56.
8. Tret'yakova E. N. *Vestnik Komi gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*, 2010, no. 8, pp. 143-151.
9. Uvarova L. A., Klevina M. V. *Skif. Voprosy studencheskoj nauki*, 2020, no. 5-1(45), pp. 23-28.
10. Car'kova E. G. *Bezopasnost'. Upravlenie. Iskusstvennyj intellekt*, 2022, vol. 4, no. 4(4), pp. 8-15.
11. CHutko L. S., Surushkina S. YU., YAKovenko E. A. *ZHurnal nevrologii i psikiatrii im. C.C. Korsakova*, 2023, vol. 123, no. 1, pp. 34-40. <https://doi.org/10.17116/jnevro202312301134>
12. Guangbo Q., Wenjing H., Jia M., Xingyue W., Wenqi S., Haixia L., Shaodi M., Chenyu S., Christy H., Scott L., Yehuan S. Association between screen time and developmental and behavioral problems among children in the United States: evidence from 2018 to 2020 NSCH. *Journal of Psychiatric Research*, 2023, vol. 106, pp. 140-149. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2023.03.014>
13. Cynthia L., Stanley C., Tiney L., Sharon Y., Sandra T. The effect of parent education program for preschool children with developmental disabilities: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities*, 2016, vol. 56, pp. 18-28. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.015>
14. Chaitanya A. K., Andrew J. J., Maheswari R., Vijaya P. Chapter 4 – Genetic factor analysis for an early diagnosis of autism through machine

- learning. *Data Science for Genomics*, 2023, pp. 69-84. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-98352-5.00001-X>
15. Foram J., James Z. W., Kenneth I. V. J., Mark A. E. Deep learning classification of reading disability with regional brain volume features. *NeuroImage*, 2023, Vol. 273, pp. 120075. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2023.120075>
16. Chu W., Tao X., Wen Y., Ting L., Huan H., Min Z., Ming T. Early diagnosis of Alzheimer's disease and mild cognitive impairment based on electroencephalography: From the perspective of event related potentials and deep learning. *International Journal of Psychophysiology*, 2022, vol. 182, pp. 182-189. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2022.10.010>
17. Mehrbakhsh N., Rabab A. A., Salma Y. M. Y., Ha H. T., Mohammad A., Hamad A., Sultan A., Abdullah A. Early diagnosis of Parkinson's disease: A combined method using deep learning and neuro-fuzzy techniques. *Computational Biology and Chemistry*, 2023, vol. 102, pp. 107788. <https://doi.org/10.1016/j.compbiolchem.2022.107788>
18. Alberto M., Alejandro M., Jose C., Elvira O., Elisa V., Elena G., Amaya P. D. P. Machine learning in diagnosis and disability prediction of multiple sclerosis using optical coherence tomography. *Computers in Biology and Medicine*, 2021, vol. 133, pp. 104416. <https://doi.org/10.1016/j.compbiomed.2021.104416>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Васильева Татьяна Владимировна, воспитатель

*Детский сад №134 комбинированного вида
ул. Пермская, 5/2, г. Комсомольск-на-Амуре, 681000, Российская Федерация
t9098991712@gmail.com*

Васильев Гордей Владимирович, аспирант факультета компьютерных технологий

*Комсомольский-на-Амуре государственный университет
пр. Ленина, 27, г. Комсомольск-на-Амуре, 681013, Российская Федерация
gordeyvasilev@gmail.com*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Tatiana V. Vasilieva, Kindergarten Teacher

Kindergarten No. 134 combined type

5/2, Permskaya Str., Komsomolsk-on-Amur, 681000, Russian Federation

t9098991712@gmail.com

SPIN-code: 4227-1294

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8165-393X>

Gordei V. Vasilev, Postgraduate Student of the Faculty of Computer Technologies

Komsomolsk-na-Amure State University

27, Lenin Ave., Komsomolsk-on-Amur, 681013, Russian Federation

gordeyvasilev@gmail.com

SPIN-code: 2650-1531

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0485-8664>

Поступила 14.05.2023

После рецензирования 08.06.2023

Принята 17.06.2023

Received 14.05.2023

Revised 08.06.2023

Accepted 17.06.2023

DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-45-55
УДК 378



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МАГИСТРАТУРЫ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

*С.Н. Валеева, В.В. Максимов,
М.Р. Шайдуллин*

Цель. Провести ретроспективный анализ периодов становления магистратуры в России и за рубежом и описать ключевые изменения и тенденции, которые повлияли на ее развитие.

Методы. Для проведения исследования использован исторический анализ, анализ нормативных документов, который позволил изучить процесс становления и развития магистратуры в России и за рубежом.

Результаты. В ходе исследования были выявлены следующие ключевые тенденции, способствующие становлению и развитию магистратуры: положительная динамика роста числа абитуриентов магистратуры, модернизация программ магистратуры, тенденция расширения целевой направленности магистерского образования: от подготовки научно-исследовательских и научно-педагогических кадров к подготовке высококвалифицированных специалистов.

Ключевые слова: магистратура; становление магистратуры; развитие магистратуры; этапы становления; этапы развития; тенденции развития; образовательные программы

Для цитирования. Валеева С.Н., Максимов В.В., Шайдуллин М.Р. Ретроспективный анализ становления и развития магистратуры в России и за рубежом // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023. Т. 14, № 3. С. 45-55. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-45-55

Original article | Methodology and Technology of Professional Education

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF MAGISTRACY IN RUSSIA AND ABROAD

*S.N. Valeeva, V.V. Maksimov,
M.R. Shaidullin*

Purpose. *To carry out a retrospective analysis of periods of formation of magistracy in Russia and abroad and to describe key changes and trends that have influenced its development. Consider the stages of transformation of preparation of masters of electrical profile on the example of Russia.*

Methods. *The study used historical analysis, analysis of normative documents, which allowed to study the process of transformation of the magistracy in Russia and abroad.*

Results. *The study revealed the following key trends that contribute to the establishment and development of the magistracy: positive dynamics of the increase in the number of applicants for the magistracy, modernization of master's degree programs, a tendency to expand the target of master's education: from the training of research and scientific-pedagogical personnel to the training of highly qualified specialists.*

Keywords: *master's degree; formation of a master's degree; development of magistracy; stages of formation; stages of development; development trends; educational programs*

For citation. *Valeeva S.N., Maksimov V.V., Shaidullin M.R. Retrospective Analysis of the Formation and Development of Magistracy in Russia and Abroad. Russian Journal of Education and Psychology, 2023, vol. 14, no. 3, pp. 45-55. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-45-55*

Введение

Магистратура является ступенью высшего образования, которая предоставляет студентам возможность получить более глубокие знания в выбранной области и стать экспертом в своей профессии. Этот

уровень образования становится все более популярным как в России, так и за рубежом, и его развитие связано с изменением потребностей рынка труда и общества в целом. В данной статье рассмотрим историю становления и развития магистратуры в России и за рубежом.

История становления магистратуры начинается в средние века в Европе, когда университеты стали предоставлять степень магистра (магистр искусств, магистр философии и т.д.) тем студентам, которые прошли определенные курсы и успешно сдали экзамены.

В России магистратура появилась в 1863 году на основании реформы высшего образования, проведенной Министерством Народного Просвещения и была предназначена для подготовки преподавателей в высшей школе и научных работников.

В истории становления высшего образования было несколько реформ, модернизаций, направленных на изменение системы высшего образования, а в современных реалиях магистратура находится в процессе трансформации.

Цель нашего исследования заключается в выявлении изменений российской магистратуры на протяжении её становления и основных тенденций её развития.

Рассмотрим два ключевых понятия, которые являются важными механизмами для развития системы образования - реформа-модернизация.

Реформа – это изменение системы или организации, которое проводится постепенно и целенаправленно. Реформа может направлена на улучшение функционирования системы.

Модернизация – это процесс внедрения новых технологий, методов или идей, который приводит к улучшению работы системы.

Анализ работ по вопросам становления и развития магистратуры в России и за рубежом позволила выявить различные аспекты данного процесса.

Автором Стукаловой И.Б. [1] проведена оценка количественных характеристик магистерских программ российских вузов и сделан вывод, что магистратура становится ключевой программой подготовки специалистов с высшим образованием высокой квалификации.

Сергеева М.Г., Бурнакин М.Н. [2] рассмотрели вопрос с позиции того, что часть российских вузов уже успели адаптироваться к новым введениям в законодательстве и требованиям к образовательным программам магистратуры и выделили плюсы магистерских программ:

- реализация профессорско-преподавательского состава университета;
- быстрая адаптация к меняющимся требованиям таких сфер деятельности как: экономическая, промышленная, научная;
- эффективная и качественная подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации в аспирантуре;
- формирование инструментария направленного на развитие научной и образовательной деятельности факультетов университетов;
- возможность соответствия современным тенденциям в науке и образовании.

Зарубежную позицию по данному вопросу в своей работе представили Loerg M., Quast H., Roloff J. [3] в своей работе авторы обратились к Болонскому процессу. В результате исследования авторы подчеркнули, что благодаря процессу традиционные одноцикловые немецкие дипломы о высшем образовании были преобразованы в двухцикловые бакалаврские и последующие магистерские программы. Это позволило создать новые точки перехода к более высокому уровню образования и различные перспективы трудоустройства для выпускников бакалавриата и магистратуры.

Методы

Анализ источников литературы позволил выстроить периодизацию основных этапов трансформации магистратуры в России и за рубежом, которые представлены в таблице.

Проведенный анализ позволяет сделать выводы о том, что каждый период в становлении и развитии магистратуры сыграл определенно значимую роль, как ступени высшего образования и был направлен на повышение качества подготовки магистрантов и увеличение доступности образования.

Период	Россия	Зарубежные страны
Середина XIX в.	Основание первых высших учебных заведений, где появляются первые магистерские программы	В США появляются первые магистерские программы
1917-1940 гг.	Магистратура отсутствует на протяжении всего периода Советской власти	В Великобритании и США магистратура стабильно развивается
1941-1950 гг.	Организация магистратуры в вузах СССР для подготовки кадров по направлениям, связанным с войной	Во многих странах магистратура временно приостанавливается из-за Второй мировой войны
1951-1990 гг.	Развитие магистратуры в СССР: появление новых программ, увеличение количества выпускников	Магистратура продолжает развиваться во всем мире, особенно в США и Великобритании
1999-2000 гг.	Подготовительный этап вхождения России в Болонский процесс. В этот период проводилась работа по адаптации российской системы высшего образования к европейским стандартам.	Принятие Болонской декларации - этот документ явился отправной точкой для реформирования европейской системы высшего образования. В нем были определены основные цели реформ, в том числе создание общего европейского пространства высшего образования, улучшение качества образования, повышение мобильности студентов и преподавателей. Разработка структуры Болонской системы (2000 год) - для достижения поставленных целей были разработаны новые структуры образования, включая бакалавриат и магистратуру.
2003-год	Принят Федеральный закон Федеральный закон от 10.01.2003 г. № 11-ФЗ О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Вступил в силу с 14 января 2003 года [4]	Принятие национальных структур (2002-2003 гг.) - после принятия Болонской декларации каждая страна приступила к разработке собственных структур образования, которые соответствовали общим принципам Болонского процесса. На этом этапе были определены требования к магистратуре в каждой стране.
2004-2008 гг.	Этап разработки стандартов магистерского образования (2004-2008 гг.) Макет ФГОС ВПО, утвержденный 22 февраля 2007 года, определил магистерское образование как высшее углубленное профессиональное образование. Разработаны национальные стандарты магистерского образования, которые были приняты в 2007 году. Они определяют требования к содержанию, объему и качеству магистерской программы.	Создание магистерских программ (2003-2005 гг.) - после принятия национальных структур началось создание магистерских программ. Вузы и колледжи разрабатывали новые программы или модернизировали существующие, чтобы они соответствовали требованиям Болонского процесса. Аккредитация магистерских программ (2005-2008 гг.) Аккредитация позволяет убедиться в качестве магистерской программы и установить ее статус национального или международного уровня.

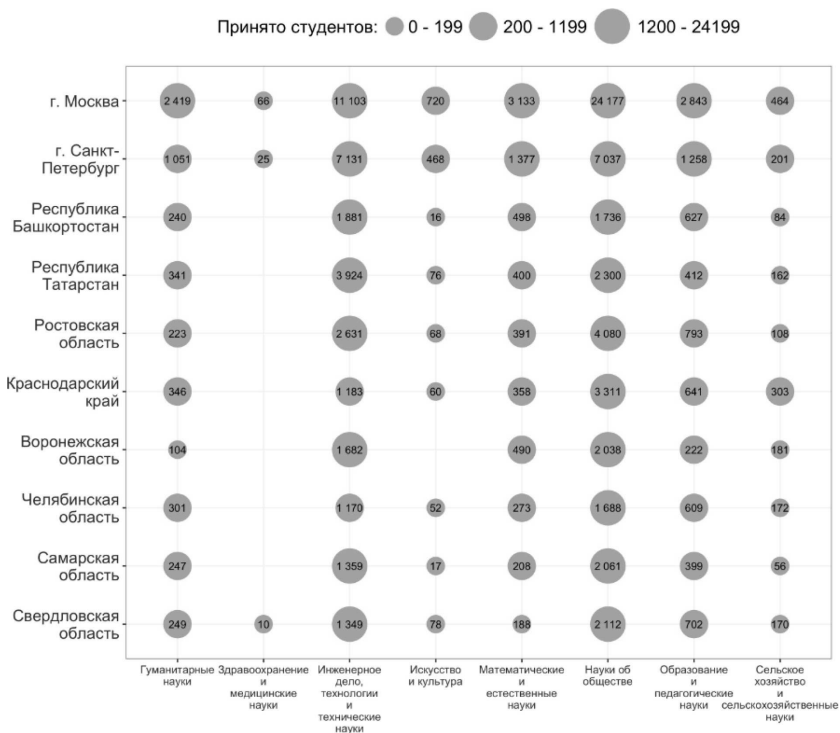
2008-2011 гг.	Этап создания магистерских программ - после принятия стандартов началось создание магистерских программ на основе новых требований. Вузы активно разрабатывали новые программы, а также модернизировали существующие [5]	Развитие магистерского образования (с 2008 года) - после завершения процесса аккредитации в зарубежных странах была создана разветвленная система магистерского образования, которая основывается на национальных структурах и требованиях.
2011 год по настоящее время	В России была проведена реформа высшего образования, которая затронула и магистратуру. Осуществился повсеместный переход российской высшей школы на уровневую систему обучения. Основные изменения коснулись требований к качеству подготовки магистрантов, новых стандартов обучения, упрощения процедуры зачисления и повышения доступности образования. Одним из главных результатов реформы стало увеличение числа магистрантов в России. По данным Росстата с 2000 по 2012 год количество выпускников магистратуры выросло более чем в 5 раз: с 8,4 до 45,2 тыс. человек (всего выпускников: 2000г. – 635,1 тыс. человек; 2012г. – 1397,3 тыс. человек).	За рубежом же развитие магистратуры также носит динамичный характер. В Европе и США магистратура является одним из основных направлений развития высшего образования. Новые программы и специальности создаются с учетом изменений в профессиональных требованиях и рынке труда. Следует отметить, что в некоторых странах, например, в Великобритании, установлены жесткие требования к качеству образования, и магистратура предоставляется только лучшим университетам.

*Составлено авторами

Современное состояние магистратуры следующее. Минобрнауки России год от года увеличивает количество бюджетных мест на обучение в магистратуре. Приказом Минобрнауки России на 2022-2023 год университетам распределено дополнительно 30 тыс. бюджетных мест по программам магистратуры. Расширение количества магистерских программ, позволит талантливым студентам сделать выбор в пользу научно-исследовательской и проектной деятельности и таким образом повысить квалификацию в выбранной профессии.

Данное решение было принято для того, чтобы обеспечить российскую экономику высококвалифицированными кадрами.

Экспертами Института образования Высшей школы экономики были проанализированы современные тенденции развития программ магистратуры в российских вузах. [6].



Число магистрантов по направлениям подготовки
 в топ-10 регионах по приему магистрантов
**Аналитика ВШЭ*

Исследователи ВШЭ выявили, что с 2011 года общее число студентов магистратуры выросло, а пик приходится на 2015/2016 учебный год, когда 207,5 тыс. студентов поступили в магистратуру. На рисунке отражена динамика приема студентов на программы магистратуры в 10-ти регионах Российской Федерации.

Результаты

В заключении следует отметить, что система магистерского образования в России в современных реалиях находится в состоянии динамического развития под влиянием глобальных трендов в системе высшего образования.

В ходе исследования были выявлены положительные тенденции в становлении и развитии магистратуры, а именно: рост числа поступающих в магистратуру, а значит высокая востребованность магистратуры, как ступени высшего образования, модернизация программ магистратуры и изменение научно-исследовательского вектора подготовки магистрантов на профессиональный, а значит подготовку востребованных высококвалифицированных современным рынком труда специалистов.

Огромный интерес для дальнейших исследований авторам представляется для изучения вопрос трансформации магистерских программ, а в связи с этим трансформация компетенций студентов магистратуры, что и запланировано авторами в дальнейших публикациях.

Список литературы

1. Стукалова И.Б. Развитие магистратуры в России: предпосылки, проблемы и перспективы // Современное образование. 2018. № 3. С. 1-8. <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2018.3.26892>
2. Сергеева М.Г., Бурнакин. М.Н. Современные проблемы и тенденции развития магистратуры в России // Казанский педагогический журнал. 2018. №5. С. 51–56.
3. Loerz M., Quast H., Roloff J. Consequences of the Bologna-Reform: Why do social differences exist at the transition from Bachelor to Master Degree programs? // Zeitschrift fur soziologie. 2015. № 44 (2). P. 137-155.
4. Федеральный закон от 10.01.2003 г. № 11-ФЗ О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/19039>
5. Матушанский Г.У., Бушмина О.В. Становление и развитие системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров в России; М-во образования и науки Российской Федерации, Казанский гос. энергетический ун-т. Казань: КГЭУ, 2006. 223 с.
6. Аналитики ВШЭ: Москва, Санкт-Петербург и Ростовская область – лидеры по количеству магистрантов в России. <https://ioe.hse.ru/news/200877253.html>

7. Жукова Н.М. История становления и развития магистерского образования в России / Н. М. Жукова, Я. С. Чистова // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». 2013. № 4(60). С. 17-21.
8. Муравьева А.А. Магистерские программы в контексте международной сопоставимости / А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2020. № 2(58). С. 164-172.
9. Константинова Л.В. Проблемы развития магистратуры в условиях реформирования высшего образования // Высшее образование в России. 2013. № 7. С. 30-36.

References

1. Stukalova I.B. *Sovremennoe obrazovanie*, 2018, no. 3, pp. 1-8. <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2018.3.26892>
2. Sergeeva M.G., Burnakin. M.N. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2018, no. 5, pp. 51–56.
3. Loerz M., Quast H., Roloff J. Consequences of the Bologna-Reform: Why do social differences exist at the transition from Bachelor to Master Degree programs? *Zeitschrift fur soziologie*, 2015, no. 44 (2), pp. 137-155.
4. Federal Law No. 11-FZ of January 10, 2003 On introducing amendments and additions to the Law of the Russian Federation “On Education” and the Federal Law “On Higher and Postgraduate Professional Education”. <http://www.kremlin.ru/acts/bank/19039>
5. Matushanskiy G.U., Bushmina O.V. *Stanovlenie i razvitie sistemy poslevuzovskoy podgotovki nauchno-pedagogicheskikh kadrov v Rossii* [Formation and development of the system of postgraduate training of scientific and pedagogical personnel in Russia]. Kazan: KGEU, 2006, 223 p.
6. HSE analysts: Moscow, St. Petersburg and the Rostov region are leaders in the number of master’s students in Russia. <https://ioe.hse.ru/news/200877253.html>

7. Zhukova N.M., Chistova Ya.S. *Vestnik Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego professional'nogo obrazovaniya "Moskovskiy gosudarstvennyy agroinzhenernyy universitet imeni V.P. Goryachkina"*, 2013, no. 4(60), pp. 17-21.
8. Murav'eva A.A., Oleynikova O.N. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki*, 2020, no. 2(58), pp. 164-172.
9. Konstantinova L.V. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2013, no. 7, pp. 30-36.

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Валеева Светлана Николаевна, аспирант, редактор ЦПА

ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет»

ул. Красносельская, 51, г. Казань, 420066, Российская Федерация
esp_snvaleeva@mail.ru

Максимов Виктор Владимирович, к.т.н., доцент по кафедре КПи-

ЭАОиБ, зав. кафедрой «Энергетические системы и сети»

ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет»

ул. Красносельская, 51, г. Казань, 420066, Российская Федерация

viktor.maksimov.1968@mail.ru

Шайдуллин Марат Рустэмович, старший преподаватель кафедры информатики и прикладной математики КНИТУ

ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет»

ул. Карла Маркса, 68, г. Казань, 420015, Российская Федерация
mshajdullin@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Svetlana N. Valeeva, Postgraduate Student, Editor

Kazan State Power Engineering University

*51, Krasnoselskaya Str., Kazan, 420066, Russian Federation
esp_snvaleeva@mail.ru*

Viktor V. Maksimov, Head of the Department «Energy Systems and Networks»

Kazan State Power Engineering University

51, Krasnoselskaya Str., Kazan, 420066, Russian Federation

viktor.maksimov.1968@mail.ru

Marat R. Shaidullin, Senior Lecturer Informatics and Applied Mathematics Department

Kazan National Research Technological University

68, Karl Marks Str., Kazan, 420015, Russian Federation

mshajdullin@yandex.ru

Поступила 17.05.2023

После рецензирования 08.06.2023

Принята 17.06.2023

Received 17.05.2023

Revised 08.06.2023

Accepted 17.06.2023

DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-56-74

UDC 378



Original article | Methodology and Technology of Professional Education

SOCIAL RESPONSIBILITIES AS ONE OF THE KEY PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE 21ST-CENTURY GRADUATES

D.A. Alexeeva, M.A. Isaikina, S.A. Shilova

Purpose. *The given article is devoted to the issue of social responsibilities in the educational context. The purpose of the article is to analyze the concept of social responsibilities as one of the main professional competencies and its reflection in educational results of higher education.*

Methodology. *The methods of descriptive and evaluative analysis and synthesis are applied. This work covers the latest research results, normative documents, current trends in the labor market, as well as issues of psychological adaptability and social responsibility of those to secure the future of the economy. The authors prove that social responsibility is crucial in the 21st century.*

Results. *The necessary conditions for the sustainable development of modern society are economic stability and continuous professional growth of the participants of social interactions. Higher education aims to develop students' hard skills and their soft skills, which are currently referred to as life competencies. The paper reveals the conditions that need to be created within the framework of the educational process for the graduates to meet the requirements of the labor market. The work describes the tendencies and the potentials of the higher educational system to provide its graduates with appropriate career trajectories. The ongoing transformation of the Russian educational system carried out according to current requirements of the society, contributes to the relevance of this study. The results of the research can be applied in teaching process at higher educational establishments.*

Keywords: *social responsibilities; professional competency; life competency; graduates' competitiveness; career trajectory*

For citation. *Alexeeva D.A., Isaikina M.A., Shilova S.A. Social Responsibilities as One of the Key Professional Competencies of the 21st-Century Graduates. Russian Journal of Education and Psychology, 2023, vol. 14, no. 3, pp. 56-74. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-56-74*

Научная статья | Методология и технология профессионального образования

СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ОДНА ИЗ КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА 21 ВЕКА

Д.А. Алексеева, М.А. Исайкина, С.А. Шилова

Цель. *Статья посвящена проблеме социальной ответственности в образовательном контексте. Целью статьи является анализ понятия социальной ответственности как одной из основных профессиональных компетенций и ее отражение в образовательных результатах высшего образования.*

Методы. *В статье применяются методы описательного и оценочного анализа и синтеза. В работе рассматриваются последние результаты исследований, нормативные документы, текущие тенденции на рынке труда, а также вопросы психологической адаптации и социальной ответственности тех, кто обеспечивает будущее экономики. Авторы доказывают, что социальная ответственность имеет решающее значение в 21 веке.*

Результаты. *Необходимыми условиями устойчивого развития современного общества являются экономическая стабильность и непрерывный профессиональный рост участников социальных взаимодействий. Высшее образование ставит перед собой задачу развивать у студентов профессиональные и универсальные компетенции. В статье раскрываются условия, которые необходимо создать в рамках образовательного процесса для соответствия выпускников требованиям рынка труда. В работе описываются*

ся тенденции и возможности системы высшего образования по обеспечению своих выпускников соответствующими карьерными траекториями. Трансформация российской образовательной системы в соответствии с современными требованиями общества повышает актуальность проводимого исследования. Результаты исследования могут применяться в образовательном процессе высших учебных заведений.

Ключевые слова: социальная ответственность; профессиональная компетенция; жизненная компетенция; конкурентоспособность выпускников; карьерная траектория

Для цитирования. Алексеева Д.А., Исайкина М.А., Шилова С.А. Социальная ответственность как одна из ключевых профессиональных компетенций выпускников вуза 21 века // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023. Т. 14, № 3. С. 56-74. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-56-74

Introduction

One of the main factors, which could guarantee a steady and continuous growth of the modern society, is the social responsibilities of its members, who demonstrate them through understanding and fulfilling their responsibilities as part of a social group. According to the system, developed as a result of the pedagogy research carried out by Cambridge analytical tank, social responsibilities are considered a constituent part of the Cambridge Framework for Life Competencies. The term “life competency” is rooted in the concept of Life Skills Education, which aims to develop students’ psychosocial competence in a culturally and developmentally appropriate way [10].

In 1993 and 1999, the World Health Organization compiled two documents on Life Skills Education [14; 15]. According to them, life skills are abilities for adaptive and positive behavior that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life. The authors of the papers highlight the fact that although life skills are legion and could be culture-bound, the core set of them consists of such psychosocial skills as decision making, problem solving, creative thinking, crit-

ical thinking, effective communication, interpersonal relationship skills, self-awareness, empathy, coping with emotions and coping with stress. A list of descriptive phrases to identify life skills was generated within the discussions on 21st-century skills framework. Not all the items on the list were defined as skills. Some of them were referred to in the document of 1999 as desirable qualities. Thus, it might be supposed that the term “life skills” comprises psychosocial skills and personal qualities.

Such labels often reference the set of life skills as “deeper learning,” “21st-century skills,” “college and career readiness,” “student-centered learning,” “higher-order thinking.” In 2012, the authors of the study “Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century” used the term “21st-century competencies” when referring to life skills, defining them as the blend of both knowledge and skills and identifying three broad domains of competence, i.e., cognitive, intrapersonal, and interpersonal [16].

The Cambridge Framework for Life Competencies, developed in 2019, is based on the definition of “competency” suggested by the Council of the European Union [18]. Hence, “competency” should be defined as a complex notion consisting of three areas, i.e., knowledge, skills, and attitudes. Social responsibilities are viewed as one of the main competencies, whose core areas are understanding social responsibilities as part of a group, intercultural awareness and understanding global issues. These areas are intertwined with such skills, attitudes, abilities and qualities as empathy, assertiveness, active listening, respect, tolerance, sharing, compassion, sociability, self-awareness, making and keeping friends or relationships. All of them are defined as life skills and competencies in the studies mentioned above. However, only in the Cambridge Framework, they are combined in one competency.

In Russian pedagogical and professional contexts, “social responsibility” is not yet defined as particular competency. However, several universal competencies are included in the Russian Federal State Educational Standard of Higher Education as desirable educational results, which correlate to the life competency “social responsibilities.” These universal competencies are intercultural communication, collaboration

and self-organization and self-development. In addition, we believe that social responsibilities may be connected with such universal competency as “civil position” which entered the list of competencies being developed in the educational process of students according to FSES of the higher education adopted in January 2022. It could be if we observe civil position as human participation in the community life, a person’s conscious actions in relation to surroundings and his or her values realization at a reasonable ratio of personal and social interests. However, competency description allows concluding that its formation is supposed to be realized in the disciplines of legal science.

Materials and Methods

This paper aims to analyze the concept of social responsibilities as one of the main professional competencies and its reflection in educational processes in Russia and overseas. The objectives are to define the notion of “social responsibilities” as one of the main professional competencies of the 21st century; to explore and describe the relationships between the 21st-century competency “social responsibilities” and successful professional outcomes and benefits for the community; to justify the need for educators and federal agencies to support the development of social responsibilities; to outline possible methods and techniques which could be implemented to teach and assess social responsibilities as one of the key professional competencies.

This type of research is a descriptive study based on the literature review and documentation on 21st-century professional life competencies to reveal the current situation. Obtained data were evaluated and interpreted by the researchers based on the descriptive approach. The review method was conducted as a set of the steps listed below:

- determining the review’s purpose, which implied the investigation of the correlation between social responsibilities and sustainable growth of the modern society;
- defining the term “social responsibilities” using the analysis of documents and research papers on 21st-century competencies;
- comparing the interpretations of the competency “social responsibilities” in Russian and global contexts;

- analyzing theories, studies and research papers on the 21st-century competency “social responsibilities” and its impact on the professional success of high school graduates;
- exploring and describing possible ways of integrating teaching and assessing social responsibilities into various areas of the curriculum to equip young people to enable their productive participation in the sustainable society;
- discussion of the results. The data were interpreted considering the implications of the development of social responsibilities in the context of 21st-century education.

Results

The labor market and the contemporary employer in particular expect from an employee of the 21st century the willingness and desire to improve his or her professional level by mastering new knowledge and new technologies. The focus on life-long learning is a unifying feature of various educational systems. As for our country, continuous training has been one of the important areas of Russian education policy since 1970s up to now. Life-long learning encourages the learners to acquire knowledge and skills for sustainable development and promotion.

The Russian educational system is expected to provide high-quality education, educational competitiveness, as well as bring up a harmoniously developed and socially responsible young generation. “Education”, being the national project directed to support the young generation’s self-actualization and talents growth, is considered to develop a responsible human community.

According to the “Education 2030” project released by the Federal Institute for Education Quality Assessment, the graduates in the foreseeable future are expected to be independent and aware of the importance of life-long learning as it predetermines the responsibility of a person in the process of creating conditions for turning the situation in the world to the better. The goal of higher education is to prepare the youth for adulthood and inspire them to be active, responsible, and empowered. This project defines three categories of competencies important for stu-

dents as future professionals – among which there is creating new values, solving problems, taking responsibility as the ability to think creatively and work in a team [7].

Throughout the international forum held recently in St. Petersburg, it was announced that a highly motivated person with stress management, communication skills, strategic and creative thinking is extremely growing because of global automatization, robotization, and widely spread technologies that use artificial intelligence. The features of a relevant specialist as an all-around developed personality with cross-curriculum competencies and a creative and analytical mind are in demand in social and professional fields. Contemporary education should train socially responsible and competitive practitioners [9].

The level of social responsibilities development indicates the level of social evolution. The notion of responsibility may be viewed as fulfilling the obligations in collaborative activities and as personal tasks and duties. Besides, responsibility is considered a kind of human behavior in the community.

Social responsibilities are particularly connected with professional occupation. This fact confirms the necessity of forming social responsibilities and promoting students in practical preparation for a vocational activity. Being the main competency of a future professional, social responsibilities influence the interaction between people.

In 1970, the New Your Times published the study by Milton Friedman, in which the well-known economist wrote that social responsibilities might be examined as the principal element of society [12]. Later it became obvious that people and our environment mutually embraced, and social responsibilities tend to sustainable development. The aims and ideas of social responsibilities make the quality practitioner's professional competency natural and progressive.

In Russia, the issues of social responsibilities have been worked on since the last decades of the 20th century. This concept was analyzed from different points of view by many scientists. It was discussed in the works by philosophers V.S. Barulin [3], N.A. Golovko [5] and others. In morality and psychology, it was elaborated by S.F. Anisimov [1] and A.F.

Plakhotnyi [8]. In addition, K.P. Buslov [4], N.A. Minkina [6] and other researchers examined social responsibility as a personal characteristic.

The social responsibilities may be examined as the relations between a person and a group or the whole community, including citizenship. These relations are based on the conscious fulfillment of mutual duties and obligations arising from social behavior, traditions, and cultural values. The social responsibilities development is carried out under socio-economic conditions of people's political system and spiritual culture. Social responsibilities are also known as duties to exercise the obligation for one's acts and attitudes, while they are the respectful attitude towards individuals and humanity in general. Social responsibilities as a cross-curriculum concept are considered the personal ability to think over and foresee acts and attitudes and self-organization willingness.

At the beginning of the 21st century, we observed the lack of respect for an educated person. It was due to low salaries and a somewhat declining quality of education. It was characterized by the absence of the eagerness to obtain higher education and the possibility to get the degree without any effort. Irresponsible attitude of young people to educational and professional activity was the consequence of degradation of educational tradition and teachers' competency, which had defined the quality of graduates' training and their development as a people with the high level of responsibility.

The notion of social responsibilities may comprise, on the one hand, one's steady personal self-education and, on the other hand, one's attitude towards people, environment and oneself when one's actions and social values are in harmony [2]. The students' social responsibilities as developing competency would be characterized by adaptability to study and to take part in the educational process as learners and future specialists in the chosen field. They are expected to report to the other educational process participants as teachers and co-learners.

The social responsibilities development implies the students' involvement in the simulation of professional communication and professional activity; use of active teaching methods directed to professional competency development as well as the abilities to work out and make deci-

sions; participation in educational projects, which allows students to try different social roles; joining voluntary and charitable work.

The teachers are to encourage students to participate in different community projects to educate them about social responsibilities and raise their awareness of the community issues. They are to make conditions of social responsibilities development as the key professional competency meeting the needs of contemporary society.

According to the Cambridge Life Competencies Framework [19], it is worth noting that social responsibilities are associated with personal responsibility. It is important from the point of view of a social group the student deals with as it helps to create the skills of teamwork, making decisions and taking responsibility for these decisions. It makes the students feel more connected when they are involved in a common activity. In this respect, social responsibilities as a professional competency are valuable in issues of morality, ethical behavior, raising morale in the workplace and setting standards for peers, competition and industry. Moreover, such skills as collaboration, emotional intelligence, appropriate behavior and resiliency are sure to be vital for leadership in professional activity. Teamwork, already mentioned as an important skill for professional proficiency, is also one of the main characteristics of leadership. Graduates learn to fulfill their roles, be creative and full of initiative, and notice the strengths and weaknesses of each team member. This aspect would help them become good leaders in their future professional activities. Leaders among students become leaders at a workplace more often than those with no leadership experience.

Social responsibilities, furthermore, are connected with intercultural awareness. It is important because students learn to respect, understand and appreciate other people and their cultures. It helps to prepare students for interactions inside their own country and worldwide, which allows them to compete in the global labor market after graduating from the university. Students' awareness of their own culture and the culture of the language being studied is gradually developed with the right teaching methods and techniques throughout the educational process. Educational activities motivate students to refer to their lives and find aspects which

they feel proud of [13]. In the educational context, intercultural awareness is necessary for successful intercultural communication. There is a need for students' training programs to help reflect intercultural ideas in practical classes to broaden their minds [20].

Speaking of students' engagement and participation in global issues, we should note the influence of contacts, experiences and connections with people from different parts of the world. TV programs and news are significant factors in students' interest in world development matters. The enormous influence of the Internet as the source of expanding global outlook cannot be ignored. Besides, the students obtain information at universities while studying and throughout extra-curriculum voluntary activities. In this respect, self-education plays an important role in the students' development as practitioners. Students' awareness of global issues raises their social responsibilities. The latter is meaningful when students do something about them through social interaction [11].

Some universities state social responsibilities and the ways of their personal development via their offices of career development. Students are advised to try studying abroad or at least traveling to foreign countries. Such experience helps students attain proficiency with a foreign language and immerse themselves in different cultures and communities. Being acquainted with different cultures and comparing them with their one, the students are expected to show interest and gain responsibility for global issues. The development of social responsibilities makes the students understand, articulate, and advocate for what is important to them and engage in activities that match their values. They should keep in mind self-reflection of behaviors, attitudes, and emotional awareness regarding their comfort and their relationships with others. Through competency promotion, the students seek peer assessment and feedback on their strengths and growth areas. Therefore, they participate in peer mentorship, being aware of the impact of their decisions and behaviors on the interpersonal and global levels to be engaged in local and national issues of concerns, community service, and campus organizations [17].

Social responsibilities or, rather, their components are listed in commonly required competencies in the HR leaflets of all major companies

around the globe. They are on the competency lists created to inspire and prepare candidates for a job interview or a performance interview. The components mentioned above can be formulated in various ways, but always name the same concepts, such as situational awareness, relationship management, tactical behavior, ethical behavior, managing conflict, responding sensitively, group-oriented leadership, people-driven management, sociability, networking, adaptability, etc.

Various companies use competency lists to ascertain the candidates' awareness of what they are expected to be good at, whether they are naturally capable of doing this well, or they need to work on it. Obviously, the precise list varies depending on a certain position, yet some core elements remain the same and social responsibilities are among those. Moreover, organizations apply the competency lists while hiring new staff and when it comes to career development or promotion. That means that employees are expected to be aware of their career trajectories and the training they might need to follow to get better prospects in the modern world.

Teaching approaches that support the development of 21st-century skills should be implemented within the framework of various university courses. In this context, such methods as task-based and project-based learning (TBL and PBL, respectively) show considerable potential as they emphasize active forms of learning, thus focusing on practicing cognitive and metacognitive skills. Both TBL and PBL encourage and facilitate such active involvement as teamwork, pair work, brainstorming, role play, games and debates. Solving social and emotional problems within the specific context of various university courses, students enhance skills related to the core areas of the competency "social responsibilities."

In terms of assessment, many forms could potentially contribute to the development of social responsibilities, namely alternative forms such as peer assessment, self-assessment, portfolios, competency-based and authentic assessment. These assessment forms could enhance students' reflexive skills and require them to engage with authentic problem-solving.

The need for a new system of 21st-century competencies assessment is perceived as critical and immediate. This system should meet the re-

quirements of the Russian Federal State Educational Standard of Higher Education. The meaningful program of assessment should measure different life competencies in general and social responsibilities in particular. When designing the system, one could consider the results of the recent research reflected in the Cambridge Framework for Life Competencies, which contain Can-Do statements, illustrating what kinds of behavior students who are competent in this area might display by the end of each stage of learning. These samples Can-Do Statements could be used as the basis for further development of the descriptors, which would guarantee accurate measurement of students' life competency "social responsibilities".

Social responsibilities are regarded as a kind of interaction among people and understanding the necessity to have obligations. Furthermore, social responsibilities are considered the readiness to face the consequences of one's decisions and the ability to estimate possible implications of decision-making. We determined social responsibilities as the personal capability for self-development, self-education, and lifelong learning and a key professional competency in the framework of soft skills in team-building, collaboration, business ethics, and leadership in professional activity.

Although HR specialists are focused on the importance of social responsibilities as an essential competency for the applicants and candidates, some educational establishments, as those mentioned above [17], still expect their students to acquire and develop this competency independently via extracurricular activities, which in the current economic and social climate does not seem to be enough. Overarching educational programs to develop social responsibilities should be designed and integrated into tertiary curricula.

Social responsibilities as a metacognitive competency should be taught and assessed within a specific discipline or topic area rather than as a stand-alone course. Life competencies have already been taught in many countries worldwide. Still, the proportion of courses with life-competencies orientation, integrated into the different curriculum areas, varies depending on the local economic and social environment. Judging by the

results of various studies on life competencies education, it might be supposed that the more support life competencies programs get from federal educational agencies, the greater benefits communities receive as their members become more responsible, understanding, tolerant and resilient.

Educators have been designing courses to develop 21st-century skills. Such courses tend to be taught either as separate disciplines or as parts of a limited range of the humanities. This aspect could also apply to the system of assessment.that could be integrated into the curricula of Russian universities should be created according to the Russian Federal State Educational Standard of Higher Education. Special attention should be paid to assessing social responsibilities as a key professional competency of the 21st century.

Conclusion

Being one of the key competencies in the 21st century, social responsibilities are closely connected with collaboration and people interaction in the community. They characterize human behavior and social roles in professional occupations. As a cross-curriculum notion, social responsibilities are of interest in different scientific fields. They are defined as relations between people, between a person and a social group, between a person and citizenship. Social responsibilities imply duties, obligations and rules observed according to tradition and culture and political system and spiritual development. Besides, social responsibilities are interpreted as abilities to predict and estimate the possible consequences of one's acts and decisions that make them extremely important in career development.

Educational institutions and agencies are undoubtedly to pay special attention to this competency development as the element of future practitioners' proficiency. Students should be ready to demonstrate a high level of education, hard skills building and especially soft skills development because the latter has recently increased demand. One of the tasks of higher education is to provide its graduates with competitiveness in the global labor market. Therefore, students are expected to master knowledge, abilities and skills as well as to use them in practice. Social re-

sponsibilities imply students' self-education and self-actualization. They presuppose understanding the necessity of life-long learning as the guarantee of being in demand by employers in their country and worldwide.

We consider social responsibilities vital for the development of future professionals. There is an urgent need to design an assessment system of social responsibilities and incorporate various teaching methods and techniques aimed at the development of social responsibilities in the educational process.

Conflict of interest information. The authors declare no conflict of interest.

References

1. Anisimov S.F. *Dukhovnyje tsennosti: proizvodstvo i potreblenie* [Spiritual Values: Production and Consumption]. Moscow: Mysl Publ., 1988, 253 p.
2. Baranovskaya L.A. *Formirovanie sotsialnoj otvetstvennosti studentov v sociokulturnom obrazovatelnom prostranstve* [Social Responsibility Development in the Sociocultural Educational Environment]. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, 2018, 254 p.
3. Barulin V.S. *Sotsialnaja filosofija* [Social Philosophy]. Moscow: FAIR-PRESS Publ., 2002, 560 p.
4. Buslov K.P. *Sotsialnoe edinstvo, protivorechija, otvetstvennost* [Social Unity, Contradiction, Responsibility]. Minsk: Science and technology Publ., 1972, 79 p.
5. Golovko N.A. *Problema moralnoj otvetstvennosti v marksistskoj etike* [The Problem of Moral Responsibility in a Marxist Ethic]. Kiev: Politizdat Publ., 1972, 231 p.
6. Minkina N.A. *Vospitanie otvetstvennostju* [Bringing up by Responsibility]. Moscow: Vysshaja shkola Publ., 1990, 143 p.
7. *O proekte «Obrazovanie 2030»* [On The “Education 2030” Project]. Federal Institute for Education Quality Assessment. URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201455> (accessed November 20, 2022).

8. Plakhotnyi A.F. *Problema sotsialnoj otvetstvennosti* [The Problem of Social Responsibility]. Kharkov: Vysshaja shkola Publ., 1981, 191 p.
9. Shehonin A.A., Voznesenskaya A.O., Bakholdin A.V., Gavrilina O.A. Podgotovka konkurentosposobnykh vypusnikov mezhdunarodnogo urovnya na osnove obrazovatel'nogo standart'a Universiteta ITMO [Training of competitive graduates based on the educational standard of the ITMO University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2019, no. 5, pp. 9-17.
10. Shilova S.A., Alexeeva D.A., Isaikina M.A., Karpets E.V., Kosareva S.A., Pavlova O.V. *Formirovanie zhiznennykh kompetencij v ramkakh prepodavaniya inostrannogo jazyka v vuze* [Life Competencies Development in the Framework of Foreign Language Teaching in Institution of Higher Education]. Saratov: Saratov State University Press, 2021, 144 p.
11. Bourn D. *Global Citizenship and Youth Participation in Europe*. London: University College London, 2016, 86 p.
12. Dunn C., Burton B. *Friedman's "The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits": A Critique for the Classroom*. 2006. URL: https://www.researchgate.net/publication/288713811_Friedman's_The_Social_Responsibility_of_Business_is_to_Increase_Its_Profits_A_Critique_for_the_Classroom (accessed November 20, 2022).
13. Kourova A., Modianos D. Inter-cultural Awareness and its Role in Enriching Students' Communicative Competence. *The International HETL Review*, 2013, Special Issue, pp. 60-70.
14. *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Geneva, 1997, 53 p. URL: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1 (accessed November 20, 2022).
15. *Partners in Life Skills Education*. Geneva, 1999, 17 p. URL: <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/1999%20OMS%20lifeskills%20edizione%201999.pdf> (accessed November 20, 2022).
16. Pellegrino J.W., Hilton M.L. *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington D.C.: The National Academies Press, 2012, 257 p. URL: https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education_for_Life_and_Work.pdf (accessed November 20, 2022).

17. *Professional Competency Development*. Pittsburgh: Chatham University, 2017. URL: <https://my.chatham.edu/documents/documentcenter/PDFProfessional%20Competency%20Dvlpmt%20one%20sheet%202017-18.pdf> (accessed November 20, 2022).
18. *The Cambridge Framework for Life Competencies*. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/04/Life-Competencies-Digital-final.pdf> (accessed November 20, 2022).
19. *The Cambridge Life Competencies Framework. Social Responsibilities*. Cambridge: Cambridge University, 2020. URL: https://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CamFLiC/CLCF_Social_Responsibilities.pdf (accessed November 20, 2022).
20. Yilmaz B, Özkan Y. An investigation into English language instructors' and students' intercultural awareness. *Qualitative Report*, 2016, no. 21(10), pp. 1932-1959.

Список литературы

1. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М.: Мысль, 1988. 253 с.
2. Барановская Л.А. Формирование социальной ответственности студентов в социокультурном образовательном пространстве. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2018. 254 с.
3. Барулин В.С. Социальная философия. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. 560 с.
4. Буслов К.П. Социальное единство, противоречия, ответственность. Минск: Наука и техника, 1972. 79 с.
5. Головкин Н.А. Проблема моральной ответственности в марксистской этике. Киев: Политиздат, 1972. 231 с.
6. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью. М.: Высшая школа, 1990. 143 с.
7. О проекте «Образование 2030». ФГБУ Федеральный институт оценки качества образования. URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201455> (дата обращения: 20.11.2022).
8. Плахотный А.Ф. Проблема социальной ответственности. Харьков: Вища школа, 1981. 191 с.

9. Подготовка конкурентоспособных выпускников международного уровня на основе образовательного стандарта Университета ИТМО / Шехонин А.А., Вознесенская А.О., Бахолдин А.В., Гаврилина О.А. // Высшее образование в России. 2019. №5. С. 9-17.
10. Формирование жизненных компетенций в рамках преподавания иностранного языка в вузе / Шилова С.А., Алексеева Д.А., Исайкина М.А., Карпец Е.В., Косарева С.А., Павлова О.В. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2021. 144 с.
11. Bourn D. Global Citizenship and Youth Participation in Europe. London: University College London, 2016, 86 p.
12. Dunn C., Burton B. Friedman's "The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits": A Critique for the Classroom. 2006. URL: https://www.researchgate.net/publication/288713811_Friedman's_The_Social_Responsibility_of_Business_is_to_Increase_Its_Profits_A_Critique_for_the_Classroom (дата обращения: 20.11.2022).
13. Kourova A., Modianos D. Inter-cultural Awareness and its Role in Enriching Students' Communicative Competence // The International HETL Review, 2013. Special Issue, pp. 60-70.
14. Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Geneva, 1997, 53 p. URL: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1 (дата обращения: 20.11.2022).
15. Partners in Life Skills Education. Geneva, 1999, 17 p. URL: <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/1999%20OMS%20lifeskills%20edizione%201999.pdf> (дата обращения: 20.11.2022).
16. Pellegrino J.W., Hilton M.L. Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Washington D.C.: The National Academies Press, 2012, 257 p. URL: https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education_for_Life_and_Work.pdf (дата обращения: 20.11.2022).
17. Professional Competency Development. Chatham University, 2017. URL: <https://my.chatham.edu/documents/documentcenter/PDFProfessional%20Competency%20Dvlpmt%20one%20sheet%202017-18.pdf> (дата обращения: 20.11.2022).

18. The Cambridge Framework for Life Competencies. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/04/Life-Competencies-Digital-final.pdf> (дата обращения: 20.11.2022).
19. The Cambridge Life Competencies Framework. Social Responsibilities. Cambridge University, 2020. URL: https://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CamFLiC/CLCF_Social_Responsibilities.pdf (дата обращения: 20.11.2022).
20. Yilmaz B., Özkan Y. An investigation into English language instructors' and students' intercultural awareness // Qualitative Report, 2016, no. 21(10), pp. 1932-1959.

DATA ABOUT THE AUTHORS

Dina A. Alexeeva, Associate Professor, Department of English Language and Intercultural Communication, Ph.D. in Philology
Saratov State University
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, Saratovskaya oblast, 410012,
Russian Federation
alexeeva.d.a@yandex.ru
SPIN-code: 3171-0814
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8979-9941>

Maria A. Isaikina, Associate Professor, Department of English Language and Intercultural Communication, Ph.D. in Education
Saratov State University
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, Saratovskaya oblast, 410012,
Russian Federation
isaikinamariya@yandex.ru
SPIN-code: 9563-9079
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6127-4978>

Svetlana A. Shilova, Dean of the Faculty of Foreign Languages and Language Teaching Methods, Chair of the Department of English Language and Intercultural Communication, Ph.D. in Philosophy
Saratov State University

*83, Astrakhanskaya Str., Saratov, Saratovskaya oblast, 410012,
Russian Federation*

sa_shilova@mail.ru

SPIN-code: 5267-5671

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3625-6492>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Алексеева Дина Алексеевна, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, кандидат филологических наук
Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

*ул. Астраханская, 83, г. Саратов, Саратовская область,
410012, Российская Федерация*

alexeeva.d.a@yandex.ru

Исайкина Мария Александровна, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, кандидат педагогических наук
Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

*ул. Астраханская, 83, г. Саратов, Саратовская область,
410012, Российская Федерация*

mariya-isaikina@mail.ru

Шилова Светлана Алексеевна, декан факультета иностранных языков и лингводидактики, заведующий кафедрой английского языка и межкультурной коммуникации, кандидат философских наук
Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

*ул. Астраханская, 83, г. Саратов, Саратовская область,
410012, Российская Федерация*

sa_shilova@mail.ru

Поступила 21.05.2023

После рецензирования 25.06.2023

Принята 28.06.2023

Received 21.05.2023

Revised 25.06.2023

Accepted 28.06.2023

DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-75-85
УДК 373.1



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

ИНФОГРАФИКА КАК МЕТОД ВИЗУАЛИЗАЦИИ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА

Е.Е. Алексеева

Цель. Статья посвящена актуальной в условиях современной цифровой образовательной среды теме эффективно использования визуализации цифрового образовательного контента в учебном процессе. Предметом анализа выступает инфографика как метод визуализации цифрового образовательного контента. Автор ставит целью раскрыть потенциал использования инфографики в учебном процессе, работая с цифровым контентом, как способа доступного объяснения сложной, объемной информации.

Метод или методология проведения работы. Основу исследования образуют методы изучения и анализа публикаций, в которых рассматриваются аспекты данной проблемы, обобщение собственного опыта работы по использованию инфографики в учебном процессе, а также систематизация изученной информации.

Результаты. Описаны преимущества визуализации цифрового образовательного контента и выделены критерии оценки образовательной инфографики.

Область применения результатов. Полученные результаты могут быть применены в дидактике высшей и средней школы.

Ключевые слова: цифровой образовательный контент; цифровые технологии; визуализация; средства визуализации цифрового контента; инфографика; инфографика в образовании; интернет-сервисы; цифровая образовательная среда

Для цитирования. Алексеева Е.Е. Инфографика как метод визуализации цифрового образовательного контента // Russian

Journal of Education and Psychology. 2023. T. 14, № 3. C. 75-85. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-75-85

Original article | Methodology and Technology of Professional Education

INFOGRAPHICS AS A METHOD OF VISUALIZING DIGITAL EDUCATIONAL CONTENT

E.E. Alekseeva

Purpose. *The article is devoted to the topic of effective use of visualization of digital educational content in the educational process, relevant in the conditions of the modern digital educational environment. The subject of the analysis is infographics as a method of visualizing digital educational content. The author aims to reveal the potential of using infographics in the educational process, working with digital content, as a way of accessible explanation of complex, voluminous information.*

Methodology. *The basis of the research is formed by the methods of studying and analyzing publications, which consider aspects of this problem, summarizing their own experience in using infographics in the educational process, as well as systematizing the studied information.*

Results. *The advantages of digital educational content visualization are described and the criteria for evaluating educational infographics are highlighted.*

Practical implications. *The results obtained can be applied in higher and secondary school didactics.*

Keywords: *digital educational content; digital technologies; visualization; digital content visualization tools; infographics; infographics in education; internet services; digital educational environment*

For citation. *Alekseeva E.E. Infographics as a Method of Visualizing Digital Educational Content. Russian Journal of Education and Psychology, 2023, vol. 14, no. 3, pp. 75-85. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-75-85*

Введение

В современных условиях цифровизации общества вообще и цифровой трансформации образования в частности всё большее значение приобретает развитие образовательных интернет-технологий, цифровых технологий. Веб-ресурсы, информационные порталы, социальные сети уже стали частью повседневной жизни и продолжают совершенствоваться в соответствии с запросом общества, то есть с тем, как люди находят и используют информацию. Объем информации в современном мире огромен, и он постоянно увеличивается. С этим сложно справиться, особенно без использования современных технологий. Поскольку за последние десятилетия мир значительно изменился в отношении технологий, у человека больше нет необходимости обращаться в библиотеки, чтобы найти нужную информацию [13]. Большинство людей используют поисковые системы в интернете и веб-страницы, чтобы регулярно обновлять свои знания и быстро узнавать актуальную информацию [1, с. 430]. Кроме того, благодаря развитию мобильных технологий, человек может получить любую информацию из любого места и в любое время. Однако особую важность сегодня приобретает качество информации, которую люди получают и передают.

Цель работы

Развитие цифровых технологий в целом и интернета в частности повлияло на то, в каком формате современное поколение, которое нередко называют цифровым поколением, результативнее получает и усваивает непрерывно поступающую информацию.

Визуальное представление материала с кратким текстовым сопровождением значительно упрощает и ускоряет процесс получения новых знаний и, соответственно, становится наиболее предпочтительным и в образовании [3, с. 137]. Кроме того, согласно нейрофизиологическим и психофизиологическим исследованиям мозга человека, 80-90% людей являются «визуалами», то есть получают и усваивают информацию через органы зрения [4, с. 11].

В связи с массивным объемом информации, которую человек потребляет ежедневно, в образовании остро стоят вопросы: 1) Как обучать знаниям и навыкам эффективно без потери большого коли-

чества времени? 2) Как изменить способ подачи информации, подходящий для цифрового поколения? Ответом на эти вопросы может стать применение в учебном процессе визуализации цифрового образовательного контента. когда обучающимся предлагается осмыслить информацию, представленную в виде фигур, объектов или изображений. Одним из актуальных такого представления, на наш взгляд, является инфографика цифрового образовательного контента.

Поскольку инфографика – один из визуальных методов передачи информации в образовании, то логично, что инфографика цифрового образовательного контента – графическое представление информации о том, как цифровой контент применяется в образовательном процессе. Она может включать в себя статистические данные, примеры использования цифровых инструментов и ресурсов, а также преимущества и недостатки такого подхода к обучению. Инфографика помогает визуализировать информацию и сделать ее более понятной и доступной для широкой аудитории обучающихся [11, с. 48]. Однако, в нашем исследовании, необходимо для начала обозначить, что мы понимаем под визуализацией цифрового образовательного контента.

Визуализация цифрового образовательного контента представляет собой процесс отображения данных в графической или визуальной форме. Она может использоваться для представления сложных концепций, диаграмм, графиков и других типов информации. Визуализация цифрового образовательного контента в учебном процессе предполагает представление информационного материала в сжатом виде с использованием образного мышления. Следует различать термины наглядность и визуализация [2, с. 58]. Если наглядность представляет собой процесс пассивного наблюдения графических схем, анимации, таблиц, то визуализация ориентирована на проекцию мыслительной деятельности во внешнюю, то есть на взаимосвязь мыслительных и практических действий [8, с. 6].

Вопросом визуализации учебной информации занимались российские и зарубежные учёные. Например, С. В. Аранова под визуальным мышлением понимает «особую форму деятельности человека, содержанием которой является оперирование и манипулирование наглядных образов, а результатом – порождение новых, часто абстрактных образов, несущих смысловую нагрузку и делающих значение видимым» [3, с. 139].

Более полное определение визуализации разработано А. А. Вербицким: «это процесс создания наглядных образов или картин в уме обучающегося или на бумажном носителе, или на экране электронного устройства, чтобы представить концепцию, идею, процесс [6, с. 13]. Т. Т. Сидельникова считает, что визуализация – «это педагогический метод, основанный на принципе наглядности, в рамках которого через схематизацию и ассоциативно-иллюстративный ряд осуществляется знаковое (символьное) представление содержания, функций, структуры, этапов (стадий) какого-либо процесса, явления» [9, с. 22].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что визуализация цифрового образовательного контента представляет собой некий набор графических элементов, связанных между собой и представляющих массив образовательного контента в сжатом и доступном виде [15, с. 57]. Этому определению соответствует такой способ визуализации образовательного контента, как инфографика – визуально упрощённое представление сложных данных, которое направлено на привлечение и удержание внимания обучающихся, а также на передачу массива информации в доступной форме [7, с. 19].

Определение инфографики цифрового образовательного контента предполагает, что её использование направлено на визуализацию истории, процесса или идеи и доступного объяснения сложной информации за счёт сочетания графических и текстовых элементов [12, с. 375]. Исторически, инфографика как метод визуального представления информации активно используется в печатных и интернет-изданиях, маркетинге, промышленном дизайне [14, с. 885]. Однако в последние годы её применение активно проникает в сферу образования, так как именно в образовании сегодня приходится работать с огромным объемом цифрового контента, и становится перспективным методом обучения.

Результаты

Преимущества визуализации цифрового образовательного контента:

1. легкость понимания: визуальные элементы позволяют эффективнее понимать массивы сложной информации и упрощают объяснения;

2. ориентация на визуальную память: визуальные образы рациональнее запоминаются, в сравнении с текстовой информацией;
3. вовлечение: визуальные элементы акцентируют внимание обучающихся и актуализируют их интерес к учебному процессу.

Визуализация цифрового образовательного контента в учебном процессе через инфографику, может быть реализована с помощью различных инструментов в следующих форматах: статичном (изображение без анимации); по гиперссылкам (при наведении курсора на изображение, отдельные его части являются декомпозицией или увеличенной копией); анимированном (динамичное представление данных); видео; интерактивном (обучающийся вовлечён в работу с материалом и имеет какой-либо контроль над процессом получения новой учебной информации) [5, с. 51].

В образовании выделяют два направления работы с инфографикой. Первое предполагает использование инфографики учителем, а второе – обучающимися [10, с. 137].

Учителя применяют инфографику, как правило, для того, чтобы привлечь внимание учеников к теме, то есть решить конкретную образовательную задачу. Обучающиеся при этом пассивные наблюдатели они не участвуют в создании инфографики. Однако обучающиеся, проведя исследование по теме, могут самостоятельно создавать инфографику, при этом они погружаются в предмет изучения, учатся анализировать и структурировать для преобразования контента в графическую форму. Так у обучающихся формируется умение мыслить визуальными образами, что позволяет эффективнее воспринимать визуальный контент.

В создании результативной инфографики большую роль играет визуальная грамотность педагога, то есть способность понимать и использовать изображения, а также думать и учиться в терминах изображения.

Однако для того, чтобы инфографика действительно оказывала продуктивное влияние и удовлетворяла образовательные цели, необходимо выяснить последовательность действий при создании таких материалов. Кроме того, следует учитывать особенности дизайна – цвет, форму, количество элементов.

Основными критериями качественной инфографики, на наш взгляд является:

1. Непосредственность. Создание эффекта непосредственности, возможно путем быстрого вовлечения обучающихся в содержание, вызвать интерес к вопросу и побудить к срочности его решения:

2. Гибкость предполагает вовлечение обучающихся в процесс приобретения нового опыта, побуждение к взаимодействию с цифровым контентом;

3. Убедительность. Убедительная инфографика – это инфографика новых данных.

4. Резонансность, то есть находить отклик у обучающихся – воспроизводить образы и воспоминания, вызывать эмоции.

5. Согласованность или цельность. Цельная инфографика достоверно и убедительно преподносит хорошо сформулированный и структурированный материал. Без этого качества инфографика становится разобщённой.

На основании вышеперечисленных критериев качественной инфографики, очевидно, что её наполнение не ограничивается только текстом, сопровождающим изображения. Создание инфографики – это повествовательный процесс, который включает в себя не только представление, но и интерпретацию цифрового контента, что в совокупности становится опорой для развития и поддержания темы. На результативность инфографики влияет, прежде всего, количество визуальных элементов и их структура, а не текст. Поэтому при разработке инфографики к уроку педагогу необходимо убедиться, что подобранные визуальные элементы максимально точно передают смысл цифрового контента.

Заключение

Инфографика как метод визуализации, являясь современным и безопасным методом передачи цифрового образовательного контента, органично вписывается в цифровую образовательную среду. Реализуемая посредством электронных образовательных платформ и онлайн ресурсов инфографика наглядно представляет цифровой образовательный контент, при условии его структурированности и

лаконичности с сохранением смысла, что способствует его эффективному восприятию и пониманию информации, атак же дальнейшему ее воспроизведению обучающимися.

Список литературы

1. Алексеева Е.Е., Зёлко А.С. Дидактические возможности учебного видео в образовательном процессе высшей школы // Высшее образование: Проблемы и трансформации. Коллективная монография. Ульяновск, 2019. С. 426-434.
2. Алексеева Е.Е., Боголюбова А.И. Совершенствование учебного процесса как проблема в теории и практике педагогики // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2023. № 1 (63). С. 56-59.
3. Аранова С.В. Культура визуализации учебной информации как новый образовательный результат // Педагогическая наука в контексте меняющейся образовательной ситуации. Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Институт педагогики. Санкт-Петербург, 2022. С. 135-141.
4. Барышникова Т.И. Инфографика как средство визуализации информации в образовательном процессе // Вопросы педагогики. 2022. № 8-1. С. 14-16.
5. Бекбулатова З.А., Магомедова Д.С. Инфографика как инструмент визуализации учебного процесса // Научно-практические исследования. 2020. № 5-2 (28). С. 50-53.
6. Вербицкий А.А. Принцип проблемности в системе контекстного образования // VIII Махмутовские чтения. Интеграция региональной системы профессионального образования в европейское пространство. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. Казань, 2021. С. 10-15.
7. Долгополова О.Д. Визуализация контента в учебном процессе: международная практика применения инфографики // Ученые записки ИУО РАО. 2019. № 3 (71). С. 18-23.
8. Золотухин С.А. Инфографика как информационный пакет. Инфографика в образовании // Медиа. Информация. Коммуникация. 2018. № 25. С.1-8.

9. Сидельникова Т.Т. Уловки как разрешенные и запрещенные приемы деловой и неформальной коммуникации // Национальная Ассоциация Ученых. 2021. № 68-1. С. 20-24.
10. Jumashova Z.A., Kuzembekova Z.Z. Infographics as a modern method of teaching English // Tiltanym. 2023. № 1 (89). P. 133-140.
11. Dunlap J. C., Lowenthal P. R. Getting graphic about infographics: Design lessons learned from popular infographics // Journal of visual literacy. 2016. Т. 35. №. 1. P. 42-59.
12. Fezile Ozdaml, Senay Kocakoyun, Turker Sahin, Sahin Akdag. Statistical reasoning of impact of infographics on education [electronic resource] // Procedia computer science. 2016. Vol. 102. P. 370-377.
13. Huseyin Bicen, Mobina Beheshti. The psychological impact of infographics in education [electronic resource] // BRAIN: Broad Research in Artificial Intelligence and neuroscience. 2017. Vol. 8, Issue 4. P. 99-108.
14. Chetali Neema, Anuradha Purohit. Automatic infographic builder using natural language statements // Soft Computing: Theories and applications. 2023. P. 879-887.
15. Elżbieta Sroka. Infographics in social media. Selected issues // e-mentor. 2022. Vol. 94(2). P. 55-64.

References

1. Alekseeva E.E., Zjolko A.S. Didakticheskie vozmozhnosti uchebnogo video v obrazovatel'nom processe vysshej shkoly [Didactic possibilities of educational video in the educational process of higher school]. *Vysshee obrazovanie: Problemy i transformacii. Kollektivnaja monografija* [Higher education: Problems and transformations. Collective monograph]. Ul'janovsk, 2019, pp. 426-434.
2. Alekseeva E.E., Bogoljubova A.I. Sovershenstvovanie uchebnogo processa kak problema v teorii i praktike pedagogiki [Improving the educational process as a problem in the theory and practice of pedagogy]. *Izvestija Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki*, 2023, no. 1 (63), pp. 56-59.
3. Aranova S.V. Kul'tura vizualizacii uchebnoj informacii kak no-vyj obrazovatel'nyj rezul'tat [Culture of visualization of educational information

- as a new educational result]. *Pedagogicheskaja nauka v kontekste menjajushhejsja obrazovatel'noj situacii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet imeni A. I. Gercena, Institut pedagogiki* [Pedagogical science in the context of a changing educational situation. Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, Institute of Pedagogy]. St. Petersburg, 2022, pp. 135-141.
4. Baryshnikova T.I. Infografika kak sredstvo vizualizacii in-formacii v obrazovatel'nom processe [Infographics as a means of visualization of information in the educational process]. *Voprosy pedagogiki*, 2022, no. 8-1, pp. 14-16.
 5. Bekbulatova Z.A., Magomedova D.S. Infografika kak instrument vizualizacii uchebnogo processa [Infographics as a tool for visualizing the educational process]. *Nauchno-prakticheskie issledovanija*, 2020, no. 5-2 (28), pp. 50-53.
 6. Verbickij A.A. Princip problemnosti v sisteme kontekstnogo obrazovanija [The principle of problemativeness in the system of contextual education]. *VIII Mahmutovskie chtenija. Integracija regional'noj sistemy professional'nogo obrazovanija v evropejskoe prostranstvo. Sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [VIII Makhmutov Readings. Integration of the regional vocational education system into the European space. Collection of scientific articles of the International Scientific and Practical Conference]. Kazan, 2021, pp. 10-15.
 7. Dolgopolova O.D. Vizualizacija kontenta v uchebnom processe: mezhdunarodnaja praktika primenenija infografiki [Visualization of content in the educational process: international practice of using infographics]. *Uchenye zapiski IUO RAO*, 2019, no. 3 (71), pp. 18-23.
 8. Zolotuhin S.A. Infografika kak informacionnyj paket. Infografika v obrazovanii [Infographics as an information package. Info graphics in education]. *Media. Informacija. Kommunikacija*, 2018, no. 25, pp. 1-8.
 9. Sidel'nikova T.T. Ulovki kak razreshennye i zapreshennye priemy delovoj i neformal'noj kommunikacii [Tricks as permitted and prohibited methods of business and informal communication]. *Nacional'naja Asociacija Uchenyh*, 2021, no. 68-1, pp. 20-24.
 10. Jumashova Z.A., Kuzembekova Z.Z. Infographics as a modern method of teaching English. *Tiltanym*, 2023, no. 1 (89), pp. 133-140.

11. Dunlap J. C., Lowenthal P. R. Getting graphic about infographics: Design lessons learned from popular infographics. *Journal of visual literacy*, 2016, vol. 35, no. 1, pp. 42-59.
12. Fezile Ozdaml, Senay Kocakoyun, Turker Sahin, Sahin Akdag. Statistical reasoning of impact of infographics on education [electronic resource]. *Procedia computer science*, 2016, vol. 102, pp. 370-377.
13. Huseyin Bicen, Mobina Beheshti. The psychological impact of infographics in education [electronic resource]. *BRAIN: Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2017, vol. 8, issue 4, pp. 99-108.
14. Chetali Neema, Anuradha Purohit. Automatic infographic builder using natural language statements. *Soft Computing: Theories and applications*. 2023, pp. 879-887.
15. Elżbieta Sroka. Infographics in social media. Selected issues. *e-mentor*, 2022, vol. 94(2), pp. 55-64.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Алексеева Елена Евгеньевна, кандидат педагогических, доцент, доцент института образования и гуманитарных наук
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта
ул. Александра Невского, 14, г. Калининград, Российская Федерация
eealekseeva@kantiana.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Elena E. Alekseeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Institute of Education and Humanities
Immanuel Kant Baltic Federal University
14, Alexandr Nevsky Str., Kaliningrad, Russian Federation
eealekseeva@kantiana.ru

Поступила 11.05.2023
После рецензирования 25.05.2023
Принята 08.06.2023

Received 11.05.2023
Revised 25.05.2023
Accepted 08.06.2023

DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-86-105

УДК 378.2



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

СУЩНОСТНОЕ ОБОБЩЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ К ПРАВОВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.Ю. Наумова

***Актуальность.** В статье производится интерпретация результатов эмпирического исследования по формированию готовности будущих юристов к правотворческой деятельности на основании применения методов педагогического стимулирования и внедрения в образовательную деятельность разработанного педагогического сопровождения, средств, условий и методов. Подготовка будущих квалифицированных юристов осуществляется в образовательных организациях высшего образования, где строится психолого-педагогический процесс по формированию их готовности к правотворческой деятельности. Критериями оценки уровня сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности в ходе эмпирического исследования явились: когнитивно-правовой; ориентационно-ценностный; деятельностно-творческий. Уровнями критериев явились ознакомительно-информационный, профессионально-необходимый, оптимально-достаточный. Использование в диагностических целях указанных критериев позволяет комплексно оценить сформированность готовности будущих юристов к правотворческой деятельности.*

***Материалы и методы.** В качестве методического и практического инструментария оценки готовности будущих юристов к правотворческой деятельности использовались авторские анкеты, тестирование, анализ результатов внеурочной деятельности, успеваемости и включенности в научные исследования со стороны студентов.*

***Целью настоящего исследования** является представление и анализ эмпирических данных полученных при проведении педагогического*

эксперимента по педагогическому стимулированию формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности.

Гипотезой исследования явилось предположение о том, что последовательная разработка и внедрение в образовательную деятельность психолого-педагогического сопровождения, условий и средств, а также критериев диагностики позволит успешно произвести стимулирование готовности будущих юристов к правотворческой деятельности.

Результаты исследования. Данные, полученные в результате внедрения разработанных условий и средств педагогического стимулирования, а также полученные в ходе диагностики при проведении эмпирического исследования, после соответствующих корректировок содержания образования с высокой степенью достоверности подтверждают гипотезу исследования о том, что внедрение педагогического сопровождения, условий и средств будет эффективным, а статистическая обработка полученных результатов свидетельствует об их значимости.

Ключевые слова: достоверность; эмпирическое исследование; валидность; педагогическое стимулирование; правотворческая деятельность; критериальный аппарат; статистическая обработка данных; значимые различия; практические рекомендации

Для цитирования. Наумова Л.Ю. Сущностное обобщение результатов эмпирического исследования по формированию готовности будущих юристов к правотворческой деятельности // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023. Т. 14, № 3. С. 86-105. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-86-105

Original article | Methodology and Technology of Professional Education

ESSENTIAL GENERALIZATION OF THE RESULTS OF THE EMPIRICAL RESEARCH ON THE FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE LAWYERS FOR LAW-MAKING ACTIVITIES

L. Yu. Naumova

Relevance. *The article interprets the results of an empirical study on the formation of the readiness of future lawyers for law-making activities*

based on the use of pedagogical stimulation methods and the introduction of developed pedagogical support, means, conditions and methods into educational activities. The training of future qualified lawyers is carried out in educational institutions of higher education, where a psychological and pedagogical process is built to form their readiness for law-making activities. The criteria for assessing the level of formation of the readiness of future lawyers for law-making activities in the course of the empirical study were: cognitive-legal; orientation-value; activity-creative. The criteria levels were familiarization-informational, professionally necessary, optimally sufficient. The use of these criteria for diagnostic purposes allows for a comprehensive assessment of the readiness of future lawyers for law-making activities.

Materials and methods. *As a methodological and practical tool for assessing the readiness of future lawyers for law-making activities, author's questionnaires, testing, analysis of the results of extracurricular activities, academic performance and involvement in scientific research by students were used.*

The purpose of this study *is to present and analyze the empirical data obtained during the pedagogical experiment on pedagogical stimulation of the formation of the readiness of future lawyers for law-making activities.*

The hypothesis of the study *was the assumption that the consistent development and implementation of psychological and pedagogical support, conditions and means, as well as diagnostic criteria in educational activities will successfully stimulate the readiness of future lawyers for law-making activities.*

Research results. *The data obtained as a result of the introduction of the developed conditions and means of pedagogical stimulation, as well as those obtained in the course of diagnostics during an empirical study, after appropriate adjustments to the content of education, confirm with a high degree of certainty the hypothesis of the study that the introduction of pedagogical support, conditions and means will be effective, and statistical processing of the obtained results testifies to their significance.*

Keywords: *reliability; empirical research; validity; pedagogical stimulation; law-making activity; criteria apparatus; statistical data processing; significant differences; practical recommendations*

***For citation.** Naumova L. Yu. Essential Generalization of the Results of the Empirical Research on the Formation of the Readiness of Future Lawyers for Law-Making Activities. Russian Journal of Education and Psychology, 2023, vol. 14, no. 3, pp. 86-105. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-86-105*

Введение

Сегодня наша страна стремится к практическому достижению демократических ценностей и принципов правового государства важной и актуальной задачей становится подготовка будущих юристов, обеспечивающих реализацию норм права в повседневной деятельности организаций любых организационно-правовых форм.

Проблема качественной разработки законов и их проектов для наиболее справедливого, полного и эффективного регулирования социальной жизни всегда преследовало цивилизованное человечество. Творить право удел не только социальных чайний или отдельных политических субъектов. Разработкой, продвижением, сопровождением и принятием правовых норм, а также мониторингом эффективности и разумности их применения должны и занимаются специально подготовленные в высших учебных заведениях специалисты – профессиональные юристы. Поскольку подготовка будущих квалифицированных юристов осуществляется в образовательных организациях высшего образования, то в их образовательную деятельность, возможно, внедрить условия и средства педагогического стимулирования по формированию готовности будущих юристов к правотворческой деятельности [6].

В настоящее время проблему воспроизводства специальной категории юридических специалистов, способных и готовых осуществлять правотворческую деятельность решают в рамках действующих образовательных стандартов и разработанных на их основе образовательных программ по различным специальностям по профилю «Юриспруденция».

Используемые материалы и методы

Для формирования комплекса знаний, умений и навыков, способности и готовности к осуществлению правотворческой деятель-

ности, входящих в структуру профессиональной компетентности юриста необходимо не только адаптировать обучаемого к специально организованному педагогическому процессу и образовательной среде вуза, но и соответствующим образом стимулировать его к осуществлению правотворчества и нормотворчества на практике.

Педагогическое стимулирование понимается как целенаправленный, эмоционально-интеллектуальный субъектный процесс побуждения и активизации потенциала обучаемых, методами и средствами внешнего психолого-педагогического воздействия направленного на достижение запланированного результата и повышения эффективности стимулируемой правотворческой деятельности [5]. Достичь цели педагогического стимулирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности и решить комплекс связанных с этим психологических и педагогических задач возможно на основании создания определенных условий, разработки и внедрения совокупности педагогических средств и реализации соответствующей программы психолого-педагогического сопровождения.

Морфологический анализ правотворческой деятельности будущих юристов указывает на то, что она включает в себя целевые ориентиры, субъекты её осуществляющие, результативный и прогностический срезы, а также объединяет в себе функционально-процессуальный, организационно-проектный, юридико-технический, художественно-творческий, когнитивно-правовой и ценностный. Готовность будущих юристов к этому виду изоморфен ей по структуре [2; 6; 9].

При этом она имеет свое специфическое эмоционально-коммуникативное и ценностно-смысловое содержание, обусловленное, с одной стороны, уровнем функционально-психомоторной готовности к решению правотворческих задач и соответствующим уровнем интеллектуально-творческих устремлений, основанных не только на кумулятивно накопленных знаниях и опыте, но и ценностном отношении к будущей профессии [3; 8].

Основными педагогическими условиями формирования готовности будущего юриста к правотворческой деятельности являются: использование в педагогическом процессе педагогической техноло-

гии знаково-контекстного обучения; конструирование модулей решения типовых профессиональных правотворческих задач; уточнение программы и направленности стажировки и юридической практики на решение типовых профессиональных правотворческих задач; создание педагогического сопровождения стимулирования формирования готовности к правотворческой деятельности. К психологическим условиям относятся: стимулирование мотивации субъектов образовательной деятельности на формирование готовности к правотворческой деятельности; выявление психолого-педагогических особенностей стимулирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности; диагностика психической готовности к правотворческой деятельности [4; 7].

Для формирования готовности студентов к правотворческой деятельности был реализован обучающего модуля «Основы правотворческой деятельности будущего юриста: нормативно-правовой аспект», а также внедрены консультации по правовым вопросам, которые бы способствовали формированию готовности будущего офицера к правотворческой деятельности [10].

Критериями оценки уровня сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности в ходе педагогического эксперимента явились: когнитивно-правовой; ориентационно-ценностный; деятельностно-творческий. Уровнями критериев явились ознакомительно-информационный, профессионально-необходимый, оптимально-достаточный. Использование в диагностических целях указанных критериев позволяет комплексно оценить сформированность готовности будущих юристов к правотворческой деятельности [1] В качестве методического и практического инструментария оценки готовности будущих юристов к правотворческой деятельности использовались авторские анкеты, тестирование, анализ результатов внеурочной деятельности, успеваемости и включенности в научные исследования со стороны студентов.

Целью настоящего исследования является представление и анализ эмпирических данных полученных при проведении педагогического эксперимента по педагогическому стимулированию формирова-

ния готовности будущих юристов к правотворческой деятельности.

Гипотезой исследования явилось предположение о том, что последовательная разработка и внедрение в образовательную деятельность психолого-педагогического сопровождения, условий и средств, а также критериев диагностики позволит успешно произвести стимулирование готовности будущих юристов к правотворческой деятельности.

Для проведения эмпирического исследования были сформированы две группы обучаемых (контрольная и экспериментальная) ФГБОУ ВО «Российский государственный университет» в составе 97 и 89 человек соответственно. На последнем этапе в качестве контрольной группы выступали студенты ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина». Средний возраст испытуемых на начало эксперимента 19 лет. После первого года обучения в образованных нами группах произошли изменения, их количество уменьшилось в связи с отчислением по различным основаниям студентов. Таким образом, количество студентов в КГ – 94, ЭГ – 88. Анализ изменений в уровне сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности (кроме статистической обработки данных) произведен в процентах или процентных значениях (%).

Таким образом, выявление, разработка и внедрение в образовательную деятельность условий, средств и программы сопровождения требует не только теоретического обоснования и эмпирического подтверждения, но и эмпирической проверки в реальном педагогическом процессе с целью установления эффективности предложенного комплекса.

Основная часть

Проведенное эмпирическое исследование, в ходе которого в образовательный процесс по подготовке будущих юристов было внедрено разработанное педагогическое сопровождение педагогического стимулирования формирования готовности к правотворческой деятельности, дает нам основания полагать об успешности

разработанного педагогического сопровождения и обоснованности выявленных педагогических условий.

Однако, для подтверждения сформировавшегося мнения, основанного на теоретических посылах, необходимо сравнение уровня сформированности исследуемого качества в ходе педагогического эксперимента по оценке предложенного инструментария и статистическая обработка полученных результатов.

Представляем интерпретацию результатов поэтапного проведения психолого-педагогического эксперимента.

Результаты первого года проведения эксперимента.

Разница с первоначальным уровнем сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности:

– *когнитивно-правовой критерий*: ознакомительно-информационный уровень: КГ (–3,09), ЭГ (–42,7), разница в группах составляет 39,6; профессионально-необходимый уровень: КГ (2,06), ЭГ (32,58), разница в группах составляет 30,52; оптимально-достаточный уровень КГ (1,03), ЭГ (10,11), разница в группах составляет 9,08.

– *ориентационно-ценностный критерий*: ознакомительно-информационный уровень: КГ (–3,09), ЭГ (–43,82), разница в группах составляет 40,73; профессионально-необходимый уровень: КГ (1,03), ЭГ (30,34), разница в группах составляет 29,31; оптимально-достаточный уровень КГ (2,06), ЭГ (13,48), разница в группах составляет 11,42.

– *деятельностно-творческий критерий*: ознакомительно-информационный уровень: КГ (–2,06), ЭГ (–47,19), разница в группах составляет 45,13; профессионально-необходимый уровень: КГ (1,03), ЭГ (34,83), разница в группах составляет 33,8; оптимально-достаточный уровень КГ (1,03), ЭГ (12,36), разница в группах составляет 11,33.

Результаты внедрения в образовательную деятельность вуза разработанного педагогического сопровождения свидетельствуют об эффективности, успешности и результативности его для процесса формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности. Результаты, которые показывают студенты экспери-

ментальной группы значимо выше результатов студентов контрольной группы.

Интерпретация полученных результатов по итогам второго года проведения педагогического эксперимента представлены ниже.

Результаты второго года проведения эксперимента.

Разница между первым и вторым годом проведения эксперимента:

– *когнитивно-правовой критерий:* ознакомительно-информационный уровень: КГ (–9,9), ЭГ (–42,59), разница в группах составляет 32,69; профессионально-необходимый уровень: КГ (6,68), ЭГ (20,89), разница в группах составляет 14,21; оптимально-достаточный уровень КГ (3,22), ЭГ (21,71), разница в группах составляет 18,48.

– *ориентационно-ценностный критерий:* ознакомительно-информационный уровень: КГ (–17,25), ЭГ (–50,54), разница в группах составляет 33,28; профессионально-необходимый уровень: КГ (12,93), ЭГ (28,79), разница в группах составляет 15,86; оптимально-достаточный уровень КГ (4,32), ЭГ (21,74), разница в группах составляет 17,42.

– *деятельностно-творческий критерий:* ознакомительно-информационный уровень: КГ (–13,03), ЭГ (–41,5), разница в группах составляет 28,47; профессионально-необходимый уровень: КГ (8,74), ЭГ (20,9), разница в группах составляет 12,16; оптимально-достаточный уровень КГ (4,29), ЭГ (20,59), разница в группах составляет 16,31.

Нами также были сравнены результаты в уровне сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности у студентов по итогам второго года проведения эксперимента и первоначальным уровнем искомой готовности. Результаты представлены ниже.

Разница между первоначальным уровнем и вторым годом проведения эксперимента:

– *когнитивно-правовой критерий:* ознакомительно-информационный уровень: КГ (–13), ЭГ (–85,29), разница в группах составляет 72,29; профессионально-необходимый уровень: КГ (8,74), ЭГ (53,47), разница в группах составляет 44,73; оптимально-достаточный уровень КГ (4,26), ЭГ (31,82), разница в группах составляет 27,56.

– *ориентационно-ценностный критерий*: ознакомительно-информационный уровень: КГ (–20,34), ЭГ (–94,36), разница в группах составляет 74,01; профессионально-необходимый уровень: КГ (13,96), ЭГ (59,13), разница в группах составляет 45,17; оптимально-достаточный уровень КГ (6,38), ЭГ (35,23), разница в группах составляет 28,84.

– *деятельностно-творческий критерий*: ознакомительно-информационный уровень: КГ (–15,09), ЭГ (–88,69), разница в группах составляет 73,6; профессионально-необходимый уровень: КГ (9,77), ЭГ (55,73), разница в группах составляет 45,96; оптимально-достаточный уровень КГ (5,32), ЭГ (32,95), разница в группах составляет 27,64.

В связи с тем, что у студентов экспериментальной группы остались люди с ознакомительно-информационным уровнем сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности, нами было принято решения о дальнейшем проведении педагогического эксперимента и совершенствовании структуры и содержания педагогического сопровождения стимулирования формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности.

Ниже представлена интерпретация результатов по итогам трёх лет проведения эксперимента со студентами РГСУ.

Результаты третьего года проведения эксперимента.

Разница между вторым и третьим годом проведения эксперимента:

– *когнитивно-правовой критерий*: ознакомительно-информационный уровень: КГ (–9,57), ЭГ (–9,09), разница в группах составляет 0,48; профессионально-необходимый уровень: КГ (5,32), ЭГ (–20,45), разница в группах составляет 25,77; оптимально-достаточный уровень КГ (4,26), ЭГ (29,55), разница в этих группах составляет 25,29.

– *ориентационно-ценностный критерий*: ознакомительно-информационный уровень: КГ (–8,51), ЭГ (–2,27), разница в группах составляет 6,24; профессионально-необходимый уровень: КГ (6,38), ЭГ (–30,68), разница в группах составляет 37,06; оптимально-достаточный уровень КГ (2,13), ЭГ (32,95), разница в группах составляет 30,83.

– *деятельностно-творческий критерий*: ознакомительно-информационный уровень: КГ (–13,83), ЭГ (–6,82), разница в группах составляет 7,01; профессионально-необходимый уровень: КГ (8,51), ЭГ (–19,32), разница в группах составляет 27,83; оптимально-достаточный уровень КГ (5,32), ЭГ (26,14), разница в группах составляет 20,82.

Нами также были сравнены результаты в уровне сформированности готовности к правотворческой деятельности у студентов по итогам третьего года проведения эксперимента и первоначальным уровнем искомой готовности. Результаты представлены ниже.

Разница между первоначальным уровнем и третьим годом проведения эксперимента:

– *когнитивно-правовой критерий*: ознакомительно-информационный уровень: КГ (–22,57), ЭГ (–94,38), разница в группах составляет 71,81; профессионально-необходимый уровень: КГ (14,06), ЭГ (33,02), разница в группах составляет 18,96; оптимально-достаточный уровень КГ (8,51), ЭГ (61,36), разница в группах составляет 52,85.

– *ориентационно-ценностный критерий*: ознакомительно-информационный уровень: КГ (–28,86), ЭГ (–96,63), разница в группах составляет 67,77; профессионально-необходимый уровень: КГ (20,34), ЭГ (28,45), разница в группах составляет 59,67; оптимально-достаточный уровень КГ (8,51), ЭГ (68,18), разница в группах составляет 59,67.

– *деятельностно-творческий критерий*: ознакомительно-информационный уровень: КГ (–28,92), ЭГ (–95,51), разница в группах составляет 66,58; профессионально-необходимый уровень: КГ (18,28), ЭГ (36,41), разница в группах составляет 18,13; оптимально-достаточный уровень КГ (10,64), ЭГ (59,09), разница в группах составляет 48,45.

Для подтверждения значимости результатов, полученных во время проведения эмпирического исследования, нами был организован и проведен контрольный эксперимент. С этой целью нами была отобрана контрольная группа студентов другого вуза, образовательно-социальная характеристика которой представлена в табл. 1.

Таблица 1.

Характеристика контрольной группы студентов другого вуза

ВУЗ (факультет)	Специальность (шифр)	Количество студентов, чел.	Средний возраст, лет	Курс обучения	Условное обозначение
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина	Юриспруденция (40.03.01)	104	19,4	3	КГ ТГУ

Нами был проведен контрольный замер уровня сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности с помощью разработанного критериального аппарата. Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2.

Уровень сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности КГ ТГУ (N=104) по принятым критериям

<i>Уровни</i>	Ознакомительно-информационный (чел %)		Профессионально-необходимый (чел %)		Оптимально-достаточный (чел %)	
<i>Критерии</i>						
<i>Когнитивно-правовой критерий</i>	71	68,27	24	23,08	9	8,65
<i>Ориентационно-ценностный критерий</i>	67	64,42	30	28,85	7	6,73
<i>Деятельностно-творческий критерий</i>	69	66,35	25	24,04	10	9,62

Далее, было проведено сравнение данных ЭГ и КГ ТГУ в уровне сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности у студентов.

Следующим этапом анализа и интерпретации полученных данных по результатам проведения педагогического эксперимента была статистическая обработка полученных эмпирических результатов и формулировка соответствующих выводов.

Для проверки значимости различий между группами была проведена статистическая обработка результатов с помощью критерия Хи-квадрат. Результаты представлены в табличном виде ниже (табл. 3-5).

Таблица 3.

Статистический анализ уровня сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности по когнитивно-правовому критерию КГ и ЭГ с помощью критерия χ^2 -квадрат

Критериальный уровень	Уровень сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности по когнитивно-правовому критерию КГ (f_0)	Уровень сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности по когнитивно-правовому критерию ЭГ (f_e)	$f_0 - f_e (\pm)$
Ознакомительно-информационный	70,21	0	70,21
Профессионально-необходимый	21,28	38,64	17,36
Оптимально-достаточный	8,51	61,36	52,85

Для расчета критерия использовалась формула $\chi^2 = \frac{(f_0 - f_e)^2}{f_e}$, где данные f_0 – результаты контрольной группы, f_e – результаты экспериментальной группы

$$\chi^2 \text{ эксп.} = 578,02$$

$$\chi^2 \text{ крит.} = 9,21 \text{ (при } \rho = 0,01)$$

Значения экспериментальной группы превышают критическое значение, соответственно различия между группами достоверные.

Таблица 4.

Статистический анализ уровня сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности по ориентационно-ценностному критерию КГ и ЭГ с помощью критерия χ^2 -квадрат

Критериальный уровень	Уровень сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности по ориентационно-ценностному критерию КГ (f_0)	Уровень сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности по ориентационно-ценностному критерию ЭГ (f_e)	$f_0 - f_e (\pm)$
Ознакомительно-информационный	67,02	0	67,02
Профессионально-необходимый	24,47	31,82	7,35
Оптимально-достаточный	8,51	68,18	59,67

Для расчета критерия использовалась формула $\chi^2 = \frac{(f_0 - f_e)^2}{f_e}$, где данные f_0 – результаты контрольной группы, f_e – результаты экспериментальной группы

$$\chi^2_{\text{эксп.}} = 179,67$$

$$\chi^2_{\text{крит.}} = 9,21 \text{ (при } \rho = 0,01)$$

Значения экспериментальной группы превышают критическое значение, соответственно различия между группами достоверные.

Таблица 5.

Статистический анализ уровня сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности по деятельностно-творческому критерию КГ и ЭГ с помощью критерия Хи-квадрат

Критериальный уровень	Уровень сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности по деятельностно-творческому критерию КГ (f_0)	Уровень сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности по деятельностно-творческому критерию ЭГ (f_e)	$f_0 - f_e (\pm)$
Ознакомительно-информационный	64,89	0	64,89
Профессионально-необходимый	24,47	40,91	16,44
Оптимально-достаточный	10,64	59,09	48,45

Для расчета критерия использовалась формула $\chi^2 = \frac{(f_0 - f_e)^2}{f_e}$, где данные f_0 – результаты контрольной группы, f_e – результаты экспериментальной группы

$$\chi^2_{\text{эксп.}} = 168,43$$

$$\chi^2_{\text{крит.}} = 9,21 \text{ (при } \rho = 0,01)$$

Значения экспериментальной группы превышают критическое значение, соответственно различия между группами достоверные.

Результаты, полученные в контрольном эксперименте, также статистически проверены на значимость различий в группах.

Данные представлены в табл. 6-8.

Таблица 6.

Статистический анализ уровня сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности по когнитивно-правовому критерию КГ ТГУ и ЭГ с помощью критерия χ^2 -квадрат

Критериальный уровень	Уровень сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности по когнитивно-правовому критерию КГ ТГУ (f_0)	Уровень сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности по когнитивно-правовому критерию ЭГ (f_e)	$f_0 - f_e (\pm)$
Ознакомительно-информационный	68,27	0	68,27
Профессионально-необходимый	23,08	38,64	15,56
Оптимально-достаточный	8,65	61,36	52,71

Для расчета критерия использовалась формула $\chi^2 = \frac{(f_0 - f_e)^2}{f_e}$, где данные f_0 – результаты контрольной группы, f_e – результаты экспериментальной группы

$$\chi^2 \text{ эксп.} = 186,43$$

$$\chi^2 \text{ крит.} = 9,21 \text{ (при } \rho = 0,01)$$

Значения экспериментальной группы превышают критическое значение, соответственно различия между группами достоверные.

Таблица 7.

Статистический анализ уровня сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности по ориентационно-ценностному критерию КГ ТГУ и ЭГ с помощью критерия χ^2 -квадрат

Критериальный уровень	Уровень сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности по ориентационно-ценностному критерию КГ ТГУ (f_0)	Уровень сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности по ориентационно-ценностному критерию ЭГ (f_e)	$f_0 - f_e (\pm)$
Ознакомительно-информационный	64,42	0	64,42
Профессионально-необходимый	28,85	31,82	2,97
Оптимально-достаточный	6,73	68,18	61,45

Для расчета критерия использовалась формула $\chi^2 = \frac{(f_0 - f_e)^2}{f_e}$, где данные f_0 – результаты контрольной группы, f_e – результаты экспериментальной группы

$$\chi^2 \text{ эксп.} = 165,99$$

$$\chi^2 \text{ крит.} = 9,21 \text{ (при } \rho = 0,01)$$

Значения экспериментальной группы превышают критическое значение, соответственно различия между группами достоверные.

Таблица 8.

Статистический анализ уровня сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности по деятельностно-творческому КГ ТГУ и ЭГ с помощью критерия Хи-квадрат

Критериальный уровень	Уровень сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности по деятельностно-творческому критерию КГ ТГУ (f_0)	Уровень сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности по деятельностно-творческому критерию ЭГ (f_e)	$f_0 - f_e (\pm)$
Ознакомительно-информационный	66,35	0	66,35
Профессионально-необходимый	24,04	40,91	16,87
Оптимально-достаточный	9,62	59,09	49,48

Для расчета критерия использовалась формула $\chi^2 = \frac{(f_0 - f_e)^2}{f_e}$, где данные f_0 – результаты контрольной группы, f_e – результаты экспериментальной группы

$$\chi^2 \text{ эксп.} = 176,09$$

$$\chi^2 \text{ крит.} = 9,21 \text{ (при } \rho = 0,01)$$

Значения экспериментальной группы превышают критическое значение, соответственно различия между группами можно с уверенностью считать достоверными.

Данные, полученные в результате внедрения разработанного педагогического сопровождения, условий и средств педагогического стимулирования, а также полученные в ходе диагностики при проведении эмпирического исследования, после соответствующих корректировок содержания образования с высокой степенью

достоверности подтверждают гипотезу исследования о том, что в комплексе указанный инструментарий необходимым и достаточным образом влияет на становление и формирование готовности будущих юристов к правотворческой деятельности, а статистическая обработка полученных результатов свидетельствует об их значимости. Готовые к осуществлению правотворческой деятельности юристы будут осуществлять ее в рамках выполнения возложенных на них трудовых (должностных) функций, как при проведении правовой экспертизы, так и при разработке и сопровождении проектов правовых и нормативных правовых актов в организациях независимо от их организационно-правовых форм, федеральных органах исполнительной власти и субъектах законодательной инициативы.

Список литературы

1. Наумова Л.Ю. Концептуализация критериев оценки сформированности готовности будущих юристов к правотворческой деятельности // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. Т. 13. № 1. С. 101–112. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-1-101-112>
2. Наумова Л.Ю., Наумов П.Ю., Повshedная Ф.В. Педагогическое сопровождение формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 2-1. С. 462–470. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.54.99.078>
3. Наумова Л.Ю., Наумов П.Ю., Сорокоумова С.Н. Стимулирование и его структура: проблема педагогического стимулирования формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. № 2. С. 3736–3745. <https://doi.org/10.15372/PEMW20200211>
4. Наумова Л.Ю., Наумов П.Ю., Повshedная Ф.В. Комплекс психолого-педагогических условий стимулирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 6-1. С. 31–40. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.46.6.192>
5. Наумова Л.Ю. Педагогическое стимулирование формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности:

- подходы, этапы, средства // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 3 (32). С. 4. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-3-4>
6. Наумова Л.Ю., Повshedная Ф.В. Основания и структура готовности будущих юристов к правотворческой деятельности // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4 (64). С. 176–185. <https://doi.org/10.37724/RSU.2022.64.4.019>
 7. Повshedная Ф.В., Наумова Л.Ю. Характеристика педагогических средств стимулирования формирования готовности будущих юристов к правотворческой деятельности // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 4 (58). С. 87–97. <https://doi.org/10.46845/2071-5331-2021-4-58-87-97>

References

1. Naumova L.Yu. Kontseptualizatsiya kriteriev otsenki sformirovannosti gotovnosti budushchikh yuristov k pravotvorcheskoy deyatelnosti [Conceptualization of criteria for assessing the formation of the readiness of future lawyers for law-making activities]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2022, vol. 13, no. 1, pp. 101–112. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-1-101-112>
2. Naumova L.Yu., Naumov P.Yu., Povshednaya F.V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie formirovaniya gotovnosti budushchikh yuristov k pravotvorcheskoy deyatelnosti [Pedagogical support for the formation of readiness of future lawyers for law-making activities]. *Pedagogical journal*, 2020, vol. 10, no. 2-1, pp. 462–470. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.54.99.078>
3. Naumova L.Yu., Naumov P.Yu., Sorokoumova S.N. Stimulirovanie i ego struktura: problema pedagogicheskogo stimulirovaniya formirovaniya gotovnosti budushchikh yuristov k pravotvorcheskoy deyatelnosti [Stimulation and its structure: the problem of pedagogical stimulation of the formation of readiness of future lawyers for law-making activities]. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 2, pp. 3736–3745. <https://doi.org/10.15372/PEMW20200211>

4. Naumova L. Yu., Naumov P. Yu., Povshednaya F. V. Kompleks psikhologo-pedagogicheskikh usloviy stimulirovaniya gotovnosti budushchikh yuristov k pravotvorcheskoy deyatelnosti [A set of psychological and pedagogical conditions for stimulating the readiness of future lawyers for law-making activities]. *Pedagogical journal*, 2019, vol. 9, no. 6-1, pp. 31–40. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.46.6.192>
5. Naumova L. Yu. Pedagogicheskoe stimulirovanie formirovaniya gotovnosti budushchikh yuristov k pravotvorcheskoy deyatelnosti: podkhody, etapy, sredstva [Pedagogical stimulation of the formation of readiness of future lawyers for law-making activities: approaches, stages, means]. *Bulletin of Minin University*, 2020, vol. 8, no. 3 (32), p. 4. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-3-4>
6. Naumova L. Yu., Povshednaya F. V. Osnovaniya i struktura gotovnosti budushchikh yuristov k pravotvorcheskoy deyatelnosti [Grounds and structure of readiness of future lawyers for law-making activities]. *Psychological and pedagogical search*, 2022, no. 4 (64), pp. 176–185. <https://doi.org/10.37724/RSU.2022.64.4.019>
7. Povshednaya F. V., Naumova L. Yu. Kharakteristika pedagogicheskikh sredstv stimulirovaniya formirovaniya gotovnosti budushchikh yuristov k pravotvorcheskoy deyatelnosti [Characteristics of pedagogical means of stimulating the formation of readiness of future lawyers for law-making activities]. *Izvestiya of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2021, no. 4 (58), pp. 87–97. <https://doi.org/10.46845/2071-5331-2021-4-58-87-97>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Наумова Людмила Юрьевна, управляющий делами – юрист
ООО «Республика «Ермак», соискатель кафедры общей и социальной педагогики факультета психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»
ул. Ульянова, 1, г. Нижний Новгород, 603005, Российская Федерация
naumovanauka999@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Lyudmila Yu. Naumova, Business Manager – Lawyer of ‘Respublika Yermak’ LLC, competitor of the department of general and social pedagogy of the faculty of psychology and pedagogy
Kozma Minin Nizhny Novgorod state pedagogical university
1, Ulyanov Str., Nizhny Novgorod, 603005, Russian Federation
naumovanauka999@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3007-3972>
SPIN-code: 5063-9131

Поступила 11.05.2023

После рецензирования 25.05.2023

Принята 08.06.2023

Received 11.05.2023

Revised 25.05.2023

Accepted 08.06.2023

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL STUDIES

DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-106-121

УДК 159.923.2



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ ВЛИЯНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА НА ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ САМООТНОШЕНИЯ

Т.А. Бусыгина

Цель. В статье анализируется взаимосвязь особенностей самоотношения преподавателя вуза и профессиональной идентификации. Раскрываются основные подходы в изучении полюсов самоотношения педагогов, особенности взаимодействия и взаимовлияния с профессиональным самосознанием. Осознание тождественности с профессией, положительное отношение педагога к себе как к профессионалу повышает уровень самоуважения, генерализованно распространяясь на позитивное, принимающее отношение к себе на уровне личности.

Но наряду с позитивным профессиональным сценарием, в жизни преподавателя мы можем наблюдать проявления кризисных аспектов, истоки которых содержатся в негативном полюсе самоотношения – низком интересе к своей личности, разочаровании в себе, низком уровне самоуважения, самокритике, невыраженном контакте с пониманием и осознанием своих желаний, потребностей, аспектов эмоционально-чувственной сферы.

Методология проведения работы. В процессе исследования был проведен теоретический анализ литературных источников. Эмпирическое исследование, выявляющее взаимосвязь полюса самоотношения от уровня профессиональной идентификации, было проведено на выборке из 130 преподавателей российских вузов обоих полов со стажем более 18 лет с помощью психодиагностических методик. Количественная обработка результатов произведена на базе статистических программы STATISTICA 6.0.

Результаты. В результате эмпирического исследования нами были получены выводы о том, что преподаватель с развитой профессиональной идентификацией может опираться на нее как на фактор, способствующий самопринятию, самоуважению и самореализации.

Психологическая работа с негативным и позитивным полюсом самоотношения может стать мерой предупреждению эмоционального выгорания и успешного выхода из кризисных состояний.

Область применения результатов. Результаты исследования помогут углубить представления о значимости психологической работы со стрессовыми ситуациями, развитием позитивного самоотношения, самоуважения, самоинтереса на базе укрепления профессионального самосознания педагогов, а также в создании психологических программ по развитию эмоциональной компетентности и профилактике профессионального выгорания преподавателей вузов.

Ключевые слова: профессиональная идентичность; профессиональное самосознание; самоотношение; эмоциональная сфера; я-концепция; самопринятие; самоуважение; эмоциональное выгорание

Для цитирования. Бусыгина Т.А. Исследование тенденций влияния уровня профессиональной идентификации преподавателя вуза на особенности проявления самоотношения // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023. Т. 14, № 3. С. 106-121. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-106-121

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

STUDY OF TRENDS IN THE INFLUENCE OF A UNIVERSITY TEACHER'S LEVEL OF PROFESSIONAL IDENTIFICATION ON THE FEATURES OF SELF-ATTITUDE MANIFESTATION

T.A. Busygina

Purpose. *The article analyzes relationship between features of a university teacher's self-attitude and professional identification. The main approaches to the study of the poles of teachers' self-attitude, and features of interaction and mutual influence on professional self-awareness are revealed. Awareness of identity with the profession, a positive attitude of the teacher towards him/ herself as a professional increases the level of self-esteem, generally extending to a positive, accepting attitude towards him/ herself at the personality level. But alongside with a positive professional scenario, in the life of a teacher, we can observe manifestations of crisis aspects, the origins of which are contained in the negative pole of self-attitude – a low interest in one's personality, disappointment in oneself, low level of self-esteem, self-criticism, unexpressed contact with understanding and awareness of one's desires, needs, aspects of the emotional and sensual sphere.*

Methodology of the research. *In the process of research, a theoretical analysis of literary sources was carried out. An empirical study that reveals the relationship between the pole of self-attitude and professional identification was conducted on a sample of 130 Russian university teachers of both sexes with more than 18 years of experience using psychodiagnostic methods. Quantitative processing of the results was carried out on the basis of the statistical program STATISTICA 6.0.*

Results. *As a result of empirical research, we came to the conclusion that the teacher with a well-developed professional identification can rely on it as a factor contributing to self-acceptance, self-esteem and self-realization. Psychological work with a negative and positive pole*

of self-attitude can be a measure to prevent emotional burnout and to successfully overcome crisis states.

Scope of the results. *The results of the research will help to deepen the understanding of the importance of psychological work with stressful situations, the development of a positive self-attitude, self-esteem, self-interest on the basis of strengthening the teachers' professional self-awareness, as well as in the creation of psychological programs for the development of emotional competence and the prevention of professional burnout of university teachers.*

Keywords: *professional identity; professional self-awareness; self-attitude; emotional sphere; self-concept; self-acceptance; self-esteem; emotional burnout*

For citation. *Busygina T.A. Study of Trends in the Influence of a University Teacher's Level of Professional Identification on the Features of Self-Attitude Manifestation. Russian Journal of Education and Psychology, 2023, vol. 14, no. 3, pp. 106-121. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-106-121*

Введение

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами

На разных этапах профессиональной деятельности преподавателя, реализации профессиональной миссии актуализируется переживание идентичности. Профессиональная идентичность является компонентом структуры профессионального самосознания и влияет на уровень профессионализма, на эффективность профессиональной деятельности (Т.С. Березина, А.Г. Истомина, Л.В. Клименко, И.Ю. Краева, Л.М. Митина, Т.В. Мищенко, О.А. Обременко, Е.А. Пётраш, О.Ю. Посухова, Н.Л. Рёгуш, А.А. Реан и др.).

Н.Л. Рёгуш доказывает в своем исследовании тот факт, что в процессе профессионализации происходят изменения в качественных характеристиках профессиональной идентичности – профессиональных качествах, изменении внешних и внутренних ориентиров тождественности, степени осознанности профессиональной идентичности [12].

Петраш Е.А. обосновывает точку зрения, согласно которой результаты деятельности педагога обусловлены его структурой профессионально важных качеств, способностью к анализу и оценке своей деятельности и ее итогов, что будет отражать опору на персональную идентификацию с профессией [9].

В общественном сознании образ учителя характеризуют как человека гармоничного, в самосознании которого представлено многообразие образов Я, с которыми он себя идентифицирует [9]. Но в процессе профессионализации мы можем наблюдать динамику личностных изменений, влияющих на самосознание человека, образы Я и его самооценку. По мере профессионализации могут происходить как ресурсирующие, так и деструктивные трансформации.

И.Ю. Краева пишет о том, что проблема кризиса профессиональной идентичности педагогов появилась в результате процессов модернизации современного образования и новых профессиональных задач и требований [4,103].

Двадцатилетний опыт психолого-педагогических исследований и психологического консультирования, тренинговой работы с преподавателями автора данной статьи привел к наблюдениям о том, что также наряду с позитивным профессиональным сценарием, в жизни преподавателя мы можем наблюдать проявления кризисных аспектов, истоки которых содержатся в негативном полюсе самоотношения – низком интересе к своей личности, разочаровании в себе, низком уровне самоуважения, самокритике, слабом контакте с пониманием и осознанием своих желаний, потребностей, аспектов эмоционально-чувственной сферы. В этот период страдает система психологической самоподдержки, личность поддается негативным убеждениям о себе и деструктивным эмоциональным состояниям.

Методология

Формулирование целей статьи

Цель нашего исследования – выявление взаимосвязи между особенностями профессиональной идентификации и полюсом самоотношения преподавателя.

Характеризуя процесс идентификации, важно учитывать индивидуальную динамику личности, изменчивость образов Я, внутри и вне профессии, в системе отношений с самим собой и другими.

Некоторые авторы связывают проблему самоотношения с концепцией Я-образа. Так В.И. Оседло, В.Ф. Витоняк утверждают, что «...Я-образ содержит целостное эмоционально-ценностное оценочное отношение личности к себе, который формируется путем интериоризации полученного опыта, соответствия своим ожиданиям, социальных оценок, что мотивирует деятельность личности, определяет отношения с окружающим миром, а значит и влияет на развитие как отдельных черт, так и на развитие личности в целом. Роль «Я-образа» состоит в его влиянии на жизнедеятельность человека, стратегии коммуникации с другими людьми, проявляется как регулятор ее поведения, способствуя достижению внутренней целостности и интеграции...» [6, 55].

Осознание самоидентичности с профессией, положительное отношение к себе как к профессионалу, представителю этого профессионального сообщества повышает уровень самоуважения, генерализованно распространяясь на позитивное, принимающее отношение к себе на уровне личности.

Учитывая высокий уровень стрессогенности, которой характеризуется профессия педагога, нами затрагивается также и проблема профессиональных кризисов, которая связана априори с профессиональным самосознанием. Наступление кризиса может выражаться как внутреннее противоречие между требованиями деятельности и возможностями педагога, между ожиданиями и реальными отношениями со студентами, администрацией вуза, между профессиональной самооценкой и реальной экспертной оценкой и т.п. Нам близок подход Зеер Э.Ф. Сыманюк Э.Э., согласно которому при разных видах профессионального кризиса происходит либо «ревизия» Я-концепции, либо ее коррекция [3, 140].

Целям нашего исследования также отвечает позиция О.И. Бабич, согласно которой важно проводить своевременный мониторинг и профилактику факторов профессионального выгорания, что будет

способствовать восстановлению стрессоустойчивости и защитных ресурсов организма педагога, стабилизации эмоционального состояния [10].

В этой связи нас интересует ответ на вопрос: может ли профессиональная идентификация влиять на полюс самооотношения?

Основы понимания самооотношения как компонента самосознания были описаны И.И. Чесноковой, также в научный психологический тезаурус ей было введено понятие «эмоционально-ценностное отношение». По определению автора, «эмоционально-ценностное самооотношение» – это специфический вид «эмоционального переживания», в котором отражается собственное отношение личности к тому, что она узнает, понимает, «открывает» относительно самой себя. Переживание при этом понимается как внутренняя динамическая основа, способ существования, через который человек осознает ценностный смысл собственных отношений к себе [18, 17].

Обобщая позиции отечественных и зарубежных исследователей, самооотношение представляет собой интеграцию как когнитивных (И.С. Кон, А.И. Лисина, В.Ф. Сафин, Л. Уэллс и др.), так и эмоциональных аспектов (Р. Бернс, Д. Марвел, С.Р. Панталеов, К. Роджерс, Е.Т. Соколова, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.), поэтому самооотношение может определяться как система сравнительных оценок своей деятельности и как вид эмоциональных переживаний, направленных на себя.

Ученые разделяют самооотношение на позитивное и негативное. Когда личность полностью себя принимает, самооотношение – позитивное и проявляется в том, что личность присваивает принадлежащие ей положительные качества, как и тождество отношения окружающих и самооотношения (Р. Бернс, А.В. Визгина, В.Н. Мясичев, С.Р. Пантелеев, Н.И. Сарджвеладзе, В.В. Столин и др.). Если какие-либо характеристики отрицаются, то модальность самооотношения становится амбивалентной или негативной (В.Ф. Сафин, Е.Т. Соколова, В.А. Соснин). Дуальность полюса самооотношения личности обусловлена потребностью понимания своего состояния, защиты «Я» от негативных переживаний и поддержанием самооценности на

высоком позитивном уровне. Зная зоны коррекции личных и профессиональных качеств, повышается уровень принятия актуальных продуктивных характеристик личности. Таким образом, с точки зрения С.Р. Пантилеева, структура самооотношения может описываться как состоящая из трех компонентов: позитивного оценочного самооотношения (самоуважение), позитивного эмоционального самооотношения (аутосимпатия), негативного самооотношения (самоуничижение) [8, 116].

На протяжении жизненного пути человек познает себя и накапливает знания о своей Я-концепции. Представление о самом себе может подвергаться оценке, стать предметом его более или менее устойчивого самооотношения, которое определяется уровнем самооценности и самоуважения, самопринятия и самопонимания, отношения к своим успехам и неудачам.

Подтверждение актуальности поиска взаимосвязи оценки своей личности, своих достижений на фоне профессиональной идентичности мы находим в исследованиях И.В. Заусенко, И.А. Остапенко.

Автор исследования факторов психологического благополучия педагога И.В. Заусенко считает, что значимым направлением психологического сопровождения педагогов является помощь в достижении большей психологической независимости через переосмысление собственных достижений, рост самоуважения и самооценности, осознание и принятие собственной ответственности за выбор профессиональной деятельности, в которой достаточно велики социальные ожидания, и за свое психологическое благополучие, и психологическая поддержка в поиске личностных ресурсов в управлении событиями собственной жизни [2,28].

И.А. Остапенко анализирует профессиональную идентичность с точки зрения ресурса уверенности, спокойствия через осознание важности собственной деятельности «... человек чувствует себя самодостаточным, понимает, что он на своём месте, что его жизнь проходит продуктивно и плодотворно. В условиях кризиса профессиональной идентичности наблюдаются прямо противоположные явления, ведущие к эмоциональной нестабильности личности, формирова-

нию представления о собственной ненужности, неэффективности своей работы, к эмоциональному выгоранию педагога...» [7, 132].

Поэтому целью данного исследования является выявление взаимосвязи между показателями профессиональной идентификации и самоотношения.

Гипотезой исследования служит предположение о том, что преподаватели с развитой профессиональной идентификацией склонны к самопринятию и самоуважению. Идентификация себя с профессией помогает в обретении контуров личности, позитивном самовосприятии и самопонимании.

Используемые в исследовании методы, методики и технологии

Данное исследование является частью масштабного диссертационного исследования, сбор экспериментальных данных осуществлялся в период с декабря 2021 по январь 2022 года.

Выборку составили 130 преподавателей обоих полов, от 40 до 75 лет, с педагогическим стажем не менее 18 лет. Формирование выборки осуществлялось по принципу добровольности.

Экспериментальными площадками исследования стали российские вузы: Самарский государственный социально-педагогический университет, Тольяттинский государственный университет, Самарский филиал Московского городского педагогического университета, Самарский государственный технический университет, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Вольский военный институт материального обеспечения, Сахалинский государственный университет, Мурманский арктический государственный университет, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского.

Каждый участник исследования получил программу тестирования в самостоятельном он-лайн формате с видео-пояснением от автора исследования. Информированное согласие было получено от всех субъектов, участвовавших в исследовании.

С целью изучения взаимосвязи уровня профессиональной идентификации и показателей самоотношения нами применялись: тест Куна – Макпартленда «Кто Я» (Модификация Т.В. Румянцевой) [13, 82], методика диагностики социально-психологической адап-

тации Роджерса – Даймонда [16,193] и диагностика самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева [1]; методика диагностики самоактуализации личности А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина [16, 426].

Для проведения расчетов мы поделили респондентов по тесту исследования идентичности Куна – Маркпартленда «Кто Я?» на две группы. В первую группу были включены испытуемые с высоким уровнем профессиональной идентификации. Они ставили себя как преподавателей на первые места в ранговом списке. Испытуемые, которые вошли во вторую группу, ставили себя на позицию профессионалов на заключительные места.

Далее результаты первой группы были инверсированы в баллы и подвергнуты корреляционному анализу с итогами трех других методик и обработаны в программе STATISTICA 6.0.

Результаты

Изложение основного материала исследования с полным обобщением полученных научных результатов

В процессе обработки массива данных были получены следующие результаты, представленные в таблице 1.

Шкала «Самообвинение» отрицательно связана с «Профессиональной идентификацией» ($r = -0,26$). Человек, идентифицирующий себя с профессионалом, не склонен к самообвинению. Профессиональная идентичность помогает в адаптации. Когда у педагога развит контакт с собой, понимание себя, он четко осознает свою комфортную поведенческую стратегию в стрессовой ситуации, допускает возможность ошибки с возможностью рефлексии и коррекции, что будет способствовать личностному развитию, а эмоциональному выгоранию, стагнации через самообвинение.

Стоит отметить положительную корреляционную связь «профессиональной идентификации» и шкалы «принятие себя» ($r = 0,42$). Когда профессиональный образ педагога понятен, имеет четкие контуры, то характеризуется адекватностью, ценностью, без травмирующих блоков.

Таблица 1.

Корреляционные связи высокого уровня профессиональной идентификации с показателями самоотношения

Значения шкал для корреляции	Коэффициенты корреляции (статистически значимы при уровне значимости $p=0,05$)
Значения	3,19
Среднеквадратическое отклонение	2,50
Шкала I – Самоуважение	0,03
Шкала II – Аутосимпатия –дружественность-враждебность к собственному «Я».	0,16
Шкала III – Самоинтерес –меру близости к самому себе	0,24
Шкала IV – Ожидаемое отношение от других – ожидание позитивного или негативного отношения к себе	0,11
Шкала 5 (самообвинение)	-0,26
Шкала 6 (самоинтерес)	0,37
Шкала 7 (самопонимание)	0,25
Принятие себя	0,42
Непринятие себя	-0,17
Автономность (Автономность)	0,21
Самопонимание (Самопонимание)	0,24
Аутосимпатия (Аутосимпатия)	0,26
Кодировка 2 инверсированная в баллы	1,00

Шкала «Самоинтереса» положительно связана с «профессиональной идентификацией», уважением к себе, интересом к своим внутренним психологическим процессам.

Также отметим положительную корреляционную взаимосвязь шкалы «Аутосимпатия» с «профессиональной идентификацией» ($r=0,26$). Аутосимпатия, представляет собой позитивную концепцию видения себя, дружественное отношение к себе, самоодобрение и доверие себе. Человек без Я-концепции не устойчив. Предположим, что обнаруженная связь транслирует терапевтическую идею о том, что идентификация себя с профессией ведет к психологическому благополучию, поэтому педагог может опираться на профессиональную идентификацию.

Выводы

1. В ходе профессионального развития наблюдается динамический процесс изменения личности, который существенно влияет на самоотношение и некоторые аспекты эмоциональной сферы, приводя как к позитивным, так и к негативным трансформациям личности.
2. Гипотеза исследования о влиянии степени профессиональной идентификации на самоотношение педагога подтвердилась.
3. Наличие корреляционных связей между высоким уровнем профессиональной идентификации и показателями позитивного самоотношения рассматривается нами в качестве фактора психологического благополучия преподавателя, а именно профессиональная идентификация связана с низким уровнем самообвинения и дает поддержку в социально-психологической адаптации; развитие контакта с собой, интерес к своим внутренним психологическим процессам, уважение к себе и самоодобрение помогает педагогу осознать свою комфортную поведенческую стратегию в стрессовых ситуациях и способствуют эмоциональной стабильности.
4. Профессиональная идентификация связана с принятием себя.
5. Психологическая работа с полюсом самоотношения может раскрываться в практическом поле профессионального самосознания педагога и участвовать в предупреждении эмоционального выгорания и успешного выхода из кризисных состояний. Для реализации этой задачи в данный момент нами проводится психологический тренинг для преподавателей, эффективность которого будет проанализирована в следующих статьях.

Список литературы

1. Глуханюк Н. С. Практикум по психодиагностике: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005. 204 с.
2. Заусенко И. В. Психологическое благополучие педагога // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 28–31.
3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессионального развития: учеб. пособие для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2023. 234 с. URL: <https://www.litres.ru/book/evald-fridrihovich-z/>

- psihologiya-professionalnogo-razvitiya-3-e-izd-ispr-i-64985572 (дата обращения: 10.05.2023).
4. Краева М. Ю. Кризис профессиональной идентичности педагога в условиях модернизации образовательной системы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2011. № 4. С. 103–108. URL: <https://www.psymgou.ru/jour/article/view/788/511> (дата обращения: 03.05.2023).
 5. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие. М.: Академия, 2004. 319 с. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01002439323> (дата обращения: 03.05.2023).
 6. Оседло В. И., Винтоняк В. Ф. Теоретические аспекты профессионального «я-образа» личности // Психология и право. 2013. Т. 3, № 2. С. 55–65. URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2013_n2/61025 (дата обращения: 03.05.2023).
 7. Остапенко И. А. Психологический анализ проблемы профессиональной идентичности педагога высшей школы на современном этапе развития образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 4 (21). С. 132–135.
 8. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система: (спецкурс). М.: Изд-во МГУ, 1991. 109 с.
 9. Петраш Е. А. Социально-психологическая адаптация личности в структуре профессиональной идентичности на разных этапах профессионализации : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2009. 28 с. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01003475909?page=1&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 03.05.2023).
 10. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения / авт.-сост. О. И. Бабич. Волгоград: Учитель, 2018. 122 с.
 11. Ревунова И. В., Гаврилова И. В. Изучение особенностей профессиональной идентичности педагогов в зависимости от степени приобщения к профессии // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8, № 11. С. 126–135. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-11-126-135>
 12. Регуш Н. Л. Профессиональная идентичность учителя на разных этапах педагогической деятельности: дис. ... канд. психол. наук.

- СПб., 2002. 167 с. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01002296499> (дата обращения: 03.05.2023).
13. Румянцева Т. В. Методика «Кто Я?» // Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2006. Гл. 2, §2.2. С. 82–103. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01003024549> (дата обращения: 03.05.2023).
 14. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси : Мецниереба, 1989. 204 с.
 15. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. 286 с.
 16. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие. М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. 489 с.
 17. Хватова М. В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // Гаудеамус = Gaudeamus: психол.-пед. журн. 2015. № 1 (25). С. 9–17.
 18. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.
 19. Rogers Carl R. On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy / introd. by Peter D. Kramer. Boston: Houghton Mifflin, cop. 1995. 420 p.

References

1. Glukhanyuk N. S. *Praktikum po psikhodiagnostike* [Workshop on psychodiagnosics]. Moscow: Publ. House of the Moscow Psychological and Social Inst.; Voronezh: MODEK, 2005, 204 p.
2. Zausenko I. V. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2012, no. 2, pp. 28–31.
3. Zeer E. F., Symanyuk E. E. *Psikhologiya professional'nogo razvitiya* [Psychology of professional development]. Moscow: Yurayt Publ., 2023, 234 p. URL: <https://www.litres.ru/book/evald-fridrihovich-z/psihologiya-professionalnogo-razvitiya-3-e-izd-ispr-i-64985572> (accessed May 10, 2023).
4. Kraeva M. Yu. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological sciences], 2011, no. 4, pp. 103–108. URL: <https://www.psymgou.ru/jour/article/view/788/511> (accessed May 3, 2023).

5. Mitina L. M. *Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya* [Psychology of labor and professional development of teachers]. Moscow: Academy, 2004, 319 p. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01002439323> (accessed May 3, 2023).
6. Osedlo V. I., Vintonyak V. F. Teoreticheskie aspekty professional'nogo «ya-obraz» lichnosti [Theoretical aspects of the professional “self-image” of an individual]. *Psikhologiya i pravo*, 2013, vol. 3, no. 2, pp. 55-65. URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2013_n2/61025 (accessed May 3, 2023).
7. Ostapenko I. A. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology], 2017, vol. 6, no. 4 (21), pp. 132-135.
8. Pantileev S. R. *Samootnoshenie kak emotsional'no-otsenchnaya sistema* [Self-attitude as an emotional evaluation system]: (spetskurs). Moscow: Publ. House of MSU, 1991, 109 p.
9. Petrash E. A. *Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya lichnosti v strukture professional'noy identichnosti na raznykh etapakh professionalizatsii* [Socio-psychological adaptation of personality in the structure of professional identity at different stages of professionalization] : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Kursk, 2009, 28p. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01003475909?page=1&rotate=0&theme=white> (accessed May 3, 2023).
10. *Profilaktika sindroma professional'nogo vygoraniya pedagogov* [Prevention of professional burnout syndrome of teachers]: diagnostika, treningi, uprazhneniya / avt.-sost. O. I. Babich. Volgograd: Teacher, 2018, 122 p.
11. Revunova I. V., Gavrilova I. V. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern studies of social problems], 2017, vol. 8, no. 11, pp. 126–135. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-11-126-135>
12. Regush N. L. *Professional'naya identichnost' uchitelya na raznykh etapakh pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Professional identity of a teacher at different stages of pedagogical activity]: dis. ... kand. psikhol. nauk. St. Petersburg, 2002, 167 p. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01002296499> (accessed May 3, 2023).
13. Rumyantseva T. V. *Psikhologicheskoe konsul'tirovanie: diagnostika otnosheniy v pare* [Psychological counseling: diagnostics of relationships in a couple]: ucheb. posobie. St. Petersburg : Speech, 2006, chap., 2, sect. 2.2, pp. 82–103. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01003024549> (accessed May 3, 2023).

14. Sardzhveladze N. I. *Lichnost' i ee vzaimodeystvie s sotsial'noy sredoy* [Personality and its interaction with the social environment]. Tbilisi: Metsniereba, 1989, 204 p.
15. Stolin V. V. *Samosoznanie lichnosti* [Self-consciousness of personality]. Moscow: Publ. House of Moscow univ., 1983, 286 p.
16. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]: ucheb. posobie. Moscow: Publ. House of Inst. Psychotherapy, 2002, 489 p.
17. Khvatova M. V. *Gaudeamus* [Gaudeamus] : psikhol.-ped. zhurn, 2015, no. 1 (25), pp. 9–17.
18. Chesnokova I. I. *Problema samosoznaniya v psikhologii* [The problem of self-consciousness in psychology]. Moscow: Science, 1977, 144 p.
19. Rogers Carl R. On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy / introd. by Peter D. Kramer. Boston: Houghton Mifflin, cop. 1995, 420 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Бусыгина Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»
ул. Максима Горького, 65/67, г. Самара, 443090, Российская Федерация
psipraxis@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Tatyana A. Busygina, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
Samara State University of Social Sciences and Education
65/67, Maxim Gorky Str., Samara, 443090, Russian Federation
psipraxis@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6595-3513>

Поступила 16.05.2023

После рецензирования 25.05.2023

Принята 01.06.2023

Received 16.05.2023

Revised 25.05.2023

Accepted 01.06.2023

DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-122-138

УДК 000



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К СЕССИИ

В.А. Капустина, П.П. Бондарева

Предметом данного исследования являются характеристики эмоционально-личностной сферы студентов 1 курса технических профилей обучения с разными ведущими мотивами обучения в период подготовки к сессии. Авторы представляют результаты эмпирического исследования, в котором принял участие 81 студент первого курса НГТУ технических профилей обучения, из них 62 студента мужского пола, 19 женского пола; возраст от 17-20 лет. Исследование было проведено очно за 2-3 недели до начала сессии с применением теста тревожности Спилбергера-Ханина, теста жизнеспособности А.В. Махнача, методики CERQ Гарнефски-Крайг, теста мотивации обучения Т.И. Ильиной. В результате исследования выявлено преобладание студентов, имеющих высокий уровень ситуативной тревоги (64%), что указывает на переживание большинством опрошенных студентов выраженного дискомфорта, напряженности, озабоченности и физиологических проявлений состояния тревоги, вызванных нахождением в стрессогенной ситуации, которой является в том числе и первая сессия в вузе. Ведущей мотивацией обучения у большинства первокурсников оказалась мотивация получения знаний (70% респондентов). Сравнительный анализ с применением U-критерия Манна-Уитни показал, что для студентов-первокурсников с ведущей мотивацией получения диплома или освоения профессии, по сравнению со студентами, мотивированными получением знаний, в большей степени

ни характерна уверенность в собственных силах, более развита способность преодолевать препятствия и демонстрировать достаточную эффективность при возникновении трудностей, более развит эмоциональный и поведенческий самоконтроль, понимание собственных эмоциональных переживаний.

Ключевые слова: мотивация обучения; тревожность; студенты-первокурсники; адаптация к обучению; жизнеспособность студентов; подготовка к сессии; саморегуляция; эмоционально-личностная сфера; личностные особенности; технический вуз

Для цитирования. Капустина В.А., Бондарева П.П. Характеристики мотивации и эмоциональной сферы личности студентов 1 курса в период подготовки к сессии // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023. Т. 14, № 3. С. 122-138. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-122-138

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

CHARACTERISTICS OF MOTIVATION AND EMOTIONAL SPHERE OF THE PERSONALITY OF 1ST YEAR STUDENTS DURING THE PREPARATION FOR THE SESSION

V.A. Kapustina, P.P. Bondareva

The subject of the study are features of an emotional and personal sphere of 1st-year students of technical training profiles with different leading motives for learning during the preparation for the session. The authors present the results of an empirical study in which 81 first-year students of NSTU technical training profiles took part, 62 of them male, 19 female students; age from 17-20 years. The study was conducted in person 2-3 weeks before the start of the session using the STAI test, the Human Resilience Test by A.V. Makhnach, CERQ, and the test of Learning Motivation by T.I. Ilyina. As a result of the study, the predominance of students with a high level of situational anxiety (64%) was revealed.

It means that the majority of students surveyed experience pronounced discomfort, tension, concern and physiological manifestations of anxiety caused by being in a stressful situation, which is also the first session at the university. The leading motivation for learning among the majority of first-year students was the motivation to gain knowledge (70% of respondents). A comparative analysis using the Mann-Whitney U-test showed that first-year students with a leading motivation for obtaining a diploma or mastering a profession, compared with students motivated by obtaining knowledge, are more characterized by self-confidence, more developed ability to overcome obstacles and demonstrate sufficient effectiveness in the event of difficulties, emotional and behavioral self-control, understanding of one's own emotional experiences are more developed.

Keywords: *learning motivation; anxiety; 1st year students; learning adaptation; students resilience; preparation for the session; self-regulation; emotional and personal sphere; personal features; technical university*

For citation. *Kapustina V.A., Bondareva P.P. Characteristics of Motivation and Emotional Sphere of the Personality of 1st year Students during the Preparation for the Session. Russian Journal of Education and Psychology, 2023, vol. 14, no. 3, pp. 122-138. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-122-138*

Введение

Проблема академической адаптации играет ключевую роль для успеха студентов. Актуальность проблемы определяется необходимостью включения вчерашнего школьника в систему профессиональных отношений, что требует от студента адекватной мотивации, которая способствует качественному процессу обучения и является одной из первостепенных задач вуза. Отсюда следует, что успешным в процессе обучения будет тот студент, который осознает необходимость овладения основами своей будущей профессиональной деятельности. Образовательный процесс в нынешних условиях часто вызывает психоэмоциональное напряжение студентов, что бывает связано с проблемами социально-бытового, эмоционального, когнитивного

характера. Эти проблемы становятся стрессовыми факторами и могут приводить к снижению эффективности обучения [6]. В частности, в исследовании I. Neumann и ее коллег было обнаружено, что еженедельные математические задания, реализуемые в вузах на 1 курсах, могут стать причиной длительного разочарования и последующего отчисления студентов [15]. Значительные трудности испытывают студенты первого курса, поскольку происходит изменение их социального статуса, переход к самостоятельной деятельности, установление новых межличностных отношений в группе. Усиление напряжения обычно происходит во время экзаменов, зачетов, когда умственная нагрузка из-за объема информации значительно снижает двигательную активность, меняет режим дня, что приводит к физиологическому перенапряжению организма. Так, исследование, проведенное J.H. Chua и др. с применением метаанализа и метарегрессии показало достаточно высокую распространенность низкого уровня жизнеспособности среди студентов вузов (36% студентов с низкой жизнеспособностью среди 13931 студентов из 18 стран) [14]. Статистический анализ, использованный A. Robbins и др. в психологическом тестировании 214 студенток Бирмингемского университета показал, что предикторами жизнеспособности у студентов высшей школы являются самооценка, воздействие стрессовых событий, уровень избегания в материнских отношениях и уровень тревожности в отцовских отношениях [17].

Успешность обучения может зависеть как от выбранного студентом направления [1], поскольку адекватная мотивация выбора профессии становится базой для поддержания мотивации обучения в вузе, так и от навыков саморегуляции студентов [16]. В процессе обучения в вузе студенты должны развивать в себе множество личностных качеств, которые являются основой становления и развития профессионала, при этом активно развиваются в период учебы в университете [5]. Говоря об успешности обучения в вузе, можно утверждать, что обучение может быть признано успешным, если оно позволяет наиболее рациональным образом (т.е. с минимальными временными и трудовыми ресурсами) достичь заранее опре-

деленного результата в соответствии с целями и задачами обучения [7]. По данным S. Yang и W. Wang, на академические достижения учащихся и решения лиц, определяющих политику в обеспечении надлежащего контекста для обучения, могут влиять не только социально-экономические (например, финансовый вклад родителей в образование, уровень экономического и социального класса, и т. д.) и социально-аффективные факторы (например, отношения со сверстниками, высокие ожидания родителей, внимание и доброта учителей и т. д.), но и аффективные факторы (например, тревога, самооффективность, мотивация и т. д.) [18]. В то же время О.И. Леонова отмечает, что эмоционально-личностная сфера подростков включает в себя 2 основных параметра: «влияние образовательной среды на подростка, включающее в себя самоотношение, тревожность» и другие характеристики эмоционального состояния и эмоциональных свойств личности, и «отношение подростка к образовательной среде, характеризующееся особенностями эмоционального отношения к учению и уровнем личностной адаптации» [8, с. 12]. Поскольку наше исследование проводилось на выборке первокурсников, возраст которых 17-20 лет, то в соответствии с терминологией Фонда Организации Объединенных Наций в области народонаселения (ЮНФПА) это лица, находящиеся на стадии позднего подросткового возраста.

Таким образом, обучение в университете имеет особую важность для развития личности в целом, так как именно в этот период человек становится профессионалом, личностью в условиях новой социальной среды и образовательной деятельности [3].

Материалы и методы исследования

С целью выявления взаимосвязи мотивации обучения с эмоционально-личностной сферой и особенностей эмоционально-личностной сферы у студентов-первокурсников в период подготовки к сессии нами было проведено эмпирическое исследование, в котором принял участие 81 студент первого курса НГТУ, из них 62 студента мужского пола, 19 женского пола; возраст 17-20 лет.

В рамках данного исследования авторы опирались на представления о содержании эмоциональной сферы личности Е.П. Ильина, в соответствии с которыми в структуру эмоциональной сферы входят эмоциональный тон, эмоции, эмоциональные свойства личности, чувства, эмоциональные типы [10]. На основании данного подхода и представлений об эмоционально-личностной сфере подростков О.И. Леоновой [8] был подобран банк методик, который включал в себя оценку влияния образовательной среды на первокурсника (измерение ситуативной тревожности и эмоциональных свойств личности, к которым относятся стратегии регуляции эмоций) и отношения студента к среде (измерение мотивации обучения и адаптационных характеристик личности, проявляющихся через конструкт жизнеспособности человека).

Исследование было проведено очно за 2-3 недели до начала сессии с использованием следующих методик исследования:

1. Тест тревожности Ч.Д. Спилбергера (адаптирован Ю.Л. Ханиным) [2, с. 44-49].
2. Тест жизнеспособности человека А.В. Махнача [11, с. 222-225].
3. Опросник стратегий регуляции эмоций CERQ Гарнефски-Крайг (адаптирован О.Л. Писаревой, А. Гриценко) [12].
4. Тест мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной [9].

В качестве гипотезы авторы предположили, что существует взаимосвязь мотивации обучения с характеристиками эмоционально-личностной сферы студентов 1 курса в период подготовки к сессии, а именно с тревожностью, жизнеспособностью и стратегиями саморегуляции.

Результаты исследования и их обсуждение

Рассмотрим результаты психологической диагностики. В соответствии с методикой мотивации обучения Т.И. Ильиной было обнаружено, что большинство студентов имеют выраженную мотивацию приобретения знаний (70%). Данный результат позволяет предположить, что студенты не в полной мере перестроились с модели обучения, характерной в школе, на модель обучения в вузе.

Тест Спилбергера-Ханина показал, что среди респондентов преобладают студенты, имеющие высокий уровень ситуативной тревоги (64%), что указывает на то, что данные студенты ощущали в период перед сдачей сессии выраженный дискомфорт, напряженность, озабоченность и физиологические проявления состояния тревоги, вызванные нахождением в стрессогенной ситуации. 27% студентов продемонстрировали умеренный уровень ситуативной тревоги, что отражает умеренно выраженные проявления напряженности, не препятствующие эффективному выполнению деятельности. При этом также обнаружено, что больше половины студентов-первокурсников отличаются высоким уровнем личностной тревожности (64%), что указывает на то, что данные студенты склонны воспринимать угрозу в крайне широком диапазоне ситуаций, с легкостью инициировать состояние тревожности с высокой степенью интенсивности.

По опроснику когнитивных стратегий регуляции эмоций наиболее выраженными стратегиями у первокурсников оказались стратегии позитивной переоценки ($M=15,64$), фокусирования на планировании ($M=15,20$) и принятия случившегося ($M=14,25$), что отражает преобладание в проблемных ситуациях стремления к поиску различных позитивных аспектов сложившейся ситуации, мыслей о принятии того, что случилось и продумывания возможных дальнейших действий по преодолению произошедшего. В меньшей степени выражены как эффективные стратегии рассмотрения в перспективе ($M=13,90$), позитивной перефокусировки ($M=12,57$), так и деструктивные стратегии руминация ($M=12,26$) и самообвинения ($M=11,93$), что отражает несколько меньшую склонность студентов к взятию на себя вины и ответственности за произошедшее, концентрации на возникшей проблеме, стремления к поиску различных отвлекающих факторов, позволяющих справиться с негативными эмоциями, а также сравнения последствий текущего события с возможно более серьезными событиями с целью снижения значимости произошедшего. Наименее выражены деструктивные стратегии когнитивной регуляции эмоций – обвинение других ($M=9,40$) и катастрофизация ($M=8,95$), что отражает меньшую склонность студентов к преувели-

чению значимости произошедшего события и его негативных последствий, а также смещения ответственности на окружающих лиц.

Таблица 1.

Результаты корреляционного анализа показателей мотивации обучения с показателями тревожности и жизнеспособности ($p < 0.05$)

Наименование показателей методик	Rs-значение
Мотивация получения знаний & Ситуативная тревожность	-0,66
Мотивация получения знаний & Личностная тревожность	-0,49
Мотивация получения знаний & Совладание и адаптация	0,22
Мотивация овладения профессией & Ситуативная тревожность	-0,37
Мотивация овладения профессией & Личностная тревожность	-0,34
Мотивация овладения профессией & Жизнеспособность	0,29
Мотивация овладения профессией & Настойчивость	0,24
Мотивация овладения профессией & Совладание и адаптация	0,32
Мотивация овладения профессией & Локус контроля	0,28
Мотивация овладения профессией & Семейные и социальные связи	0,27

Тестирование по методике жизнеспособности человека А.В. Махнача показало, что уровень жизнеспособности студентов находится на среднем уровне выраженности ($M=351,83$), при этом в структуре жизнеспособности наиболее развитыми компонентами оказались семейные и социальные связи ($M=66,37$), а также совладание и адаптация ($M=62,83$), что отражает достаточно развитые коммуникативные способности студентов, их готовность и нацеленность на установление и поддержание эмоционально близких отношений с семьей и окружающими; достаточно развитые навыки когнитивного, эмоционального и поведенческого преодолевающего поведения, способность к адаптации к изменяющимся условиям. Степень выраженности таких компонентов жизнеспособности, как внутренний локус-контроля ($M=60,8$), настойчивость ($M=60,12$) и самоэффективность ($M=60,05$) развиты практически в равной степени на достаточно высоком уровне. Наименее развитым компонентом жизнеспособности среди первокурсников является компонент духовности ($M=40,14$), представляющий собой ценностно-смысловые и нравственные убеждения с большим включением религиозного компонента.

Далее представим результаты корреляционного анализа, проведенного с использованием рангового критерия корреляции Rs-Спирмена.

Рассмотрим полученные результаты

Существуют значимые обратные взаимосвязи выраженности мотивации получения знаний, мотивации овладения профессией и выраженности ситуативной тревоги и личностной тревожности ($p \leq 0,05$), что указывает на то, что у студентов с напряженным, озабоченным, беспокойным состоянием, выраженной склонностью реагировать состоянием тревожности на различные ситуации, потенциально несущие угрозу, отмечаются слабо выраженное стремление к обучению в ВУЗе с целью получения знаний или навыков для освоения профессии.

Была выявлена прямая взаимосвязь выраженности мотивации получения знаний с совладанием и адаптацией как компонентом жизнеспособности ($p \leq 0,05$), что указывает на то, что у студентов с развитыми способностями к преодолению проблемных ситуаций на разных уровнях (когнитивном, эмоциональном, поведенческом), отмечается выраженное стремление к обучению в ВУЗе с целью получения новых знаний.

Были выявлены прямые взаимосвязи выраженности мотивации овладения профессией с такими компонентами жизнеспособности, как настойчивость, внутренний локус контроля, семейные и социальные связи, совладание и адаптация, а также с интегральным показателем жизнеспособности ($p \leq 0,05$), что указывает на то, что у студентов с развитым упорством, настойчивостью, уверенностью в собственных способностях контролировать происходящее и нести за него ответственность, развитыми коммуникативными навыками, способствующими формированию гармоничных взаимоотношений, способностей преодолевать проблемные ситуации, отмечается выраженное стремление к обучению в ВУЗе с целью получения профессиональных навыков.

Таким образом, мы видим, что тревожность и жизнеспособность студентов-первокурсников связана с мотивацией обучения,

при этом наибольшее количество связей обнаружено с мотивацией овладения профессией, что дает основание для проведения сравнения личностных характеристик студентов с разными преобладающими типами мотивации.

Поскольку в выборке большинство имеет выраженность мотивации получения знаний, то выборку разделили на 2 группы: группа с ведущей мотивацией получения знаний ($N=57$) и группа с ведущими мотивами освоения профессии и получения диплома ($N=24$).

Представим результаты сравнительного анализа, проведенного с использованием U-критерия Манна-Уитни между студентами с разными типами мотивации обучения в вузе.

При проведении сравнительного анализа тревожности в зависимости от типа мотивации обучения в ВУЗе были выявлены статистически значимые различия между группами студентов с мотивацией приобретения знаний и мотивацией овладения профессией, получения диплома по ситуативной тревоге ($U=297,5$, $p \leq 0,001$) и личностной тревожности ($U=416$, $p < 0,01$) значения которых выше среди студентов с мотивацией овладения профессией или получения диплома, по сравнению со студентами с мотивацией приобретения знаний.

Это означает, что для студентов с ведущей мотивацией получения знаний, по сравнению со студентами, мотивированными овладением профессии или получением диплома, в меньшей степени характерно в своем актуальном состоянии демонстрировать напряженность, озабоченность, нервозность и беспокойство, вызванные нахождением в стрессовой ситуации.

При проведении сравнительного анализа стратегий регуляции эмоций в зависимости от типа мотивации обучения в ВУЗе было выявлено статистически значимое различие между группами студентов с мотивацией приобретения знаний и освоения профессии или получения диплома по позитивной перефокусировке ($U=474,5$, $p < 0,05$), значение которой выше среди студентов с мотивацией освоения профессии или получения диплома. Иначе говоря, для студентов с ведущей мотивацией получения диплома или освоения профессии, по сравнению со студентами, мотивированными полу-

чением знаний, в большей степени характерно при возникновении негативных ситуаций отвлекаться на мысли о других, более приятных ситуациях, вместо размышлений о проблемной ситуации.

При проведении сравнительного анализа показателей жизнеспособности у студентов с разной мотивацией обучения в ВУЗе было выявлено статистически значимое различие между группами студентов с мотивацией приобретения знаний и освоения профессии или получения диплома по выраженности самооффективности ($U=471,5$, $p<0,05$), значение которой выше среди студентов мотивацией освоения профессии или получения диплома.

Таким образом, можно говорить о том, что для студентов с ведущей мотивацией получения диплома или освоения профессии, по сравнению со студентами, мотивированными получением знаний, в большей степени характерна уверенность в собственных силах, более развита способность преодолевать препятствия и демонстрировать достаточную эффективность при возникновении трудностей, более развит эмоциональный и поведенческий самоконтроль, понимание собственных эмоциональных переживаний.

Заключение

В результате проведенного исследования было обнаружено, что в целом для большинства первокурсников технических профилей обучения характерна мотивация обучения, связанная с получением знаний, что дает основание говорить о преобладании ориентации на традиционную модель обучения, связанную с формированием и оценкой знаниевого компонента. В то же время по данным В.М. Царевой и С.В. Сильченковой у студентов первого курса Смоленского государственного медицинского университета и Смоленского государственного университета профессиональные мотивы обучения преобладают по сравнению с другими видами мотивов, а сама мотивация студентов первого курса к обучению удовлетворительная [13].

Результаты корреляционного анализа показали связь мотивации обучения с показателями жизнеспособности, при этом наибольшее количество связей обнаружено у жизнеспособности с мотиваци-

ей овладения профессией, что соотносится с результатами К.О. и А.В. Богомазовых, обнаруживших, что у студентов педагогического вуза с высоким уровнем жизнеспособности значимо выше самооценки коммуникативных, профессиональных, учебно-познавательных мотивов и творческой самореализации [4].

Таким образом, мы можем говорить о том, что адаптационный потенциал студентов-первокурсников тесно связан с мотивацией обучения, при этом первая сессия для них является крайне напряженным периодом времени, в т.ч. в силу преобладания мотивации получения знаний.

Полученные данные позволяют разработать комплекс адаптационных мероприятий для студентов-первокурсников, направленных на повышение психологической грамотности, связанной с пониманием механизмов возникновения и проявления личностной и ситуативной тревоги, развитие навыков управления эмоциями в стрессовых ситуациях. В частности, на основании проведенной диагностики для студентов были организованы просветительские лекции, посвященные тревожности, мастер-классы и тренинги по саморегуляции и самопрезентации, на которых у студентов была возможность узнать и научиться применять техники когнитивно-поведенческого подхода в психотерапии по снижению тревожности и управлению своим эмоциональным состоянием в разных ситуациях.

Заключение комитета по этике. Исследование было проведено в соответствии с принципами положения Хельсинкской декларации Всемирной медицинской ассоциации (Declaration of Helsinki, and approved by the Institutional Review Board).

Информированное согласие. Информированное согласие было получено от всех субъектов, участвовавших в исследовании.

Информация о спонсорстве. Исследование проведено в рамках реализации Проекта НГТУ С23-13 «Профессиональная жизнеспособность молодежи».

Список литературы

1. Анфиногенова О.И. Особенности адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в университете // Новые исследования. 2011. № 26. С. 55-59.
2. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности. СПб: Речь, 2005. 208 с.
3. Барлас Т.В. Особенности психической адаптации к мегаполису и копинг-стратегий у студентов // Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Кострома, 26–28 сент. 2013 г.). Кострома, 2013. С. 12–13.
4. Богомазова К.О., Богомазов А.В. Факторы жизнеспособности студенческой молодежи. Сравнительный анализ учебной мотивации студентов разных профилей // Современная педагогика и психология: теория, методика, практика: Сборник материалов VI международной очно-заочной научно-практической конференции. М.: НИЦ Империя, 2022. С. 19-27.
5. Буховцева О.В. Оптимизация процесса адаптации студентов I курса // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2011. № 132. С. 242-248.
6. Виноградова А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе // Образование и наука. 2008. № 3 (51). С. 37-48.
7. Величковская С.Б. Психологические трудности студентов в учебном процессе и возможности их преодоления // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 2(796). С. 212-224.
8. Леонова О.И. Влияние психологических рисков образовательной среды на эмоционально-личностную сферу подростков: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М.: МГППУ, 2011. 27 с.
9. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб: Изд-во Питер, 2011. 512 с.
10. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Изд-во Питер, 2011. 1340 с.
11. Махнач А.В. Жизнеспособность человека и семьи. Социально-психологическая парадигма. М.: «Когито-Центр», 2016. 279 С.
12. Писарева О.Л., Гриценко А. Когнитивная регуляция эмоций // Философия и социальные науки: Научный журнал. 2011. №2. С. 64–69.

13. Царева В.М., Сильченкова С.В. Оценка учебной мотивации студентов-первокурсников // Смоленский медицинский альманах. 2019. №3. С. 167-174.
14. Chua J.H., Cheng C.K.T., Cheng L.J. et al. Global prevalence of resilience in higher education students: A systematic review, meta-analysis and meta-regression // *Current Psychology*. 2022. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03366-7>
15. Neumann I., Jeschke C. & Heinze A. First Year Students' Resilience to Cope with Mathematics Exercises in the University Mathematics Studies // *Journal für Mathematik-Didaktik*. 2021. №42, pp. 307–333. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00177-w>
16. Raković M., Bernacki M.L., Greene J.A., Plumley R.D., Hogan K.A., Gates K.M., Panter A.T. Examining the critical role of evaluation and adaptation in self-regulated learning // *Contemporary Educational Psychology*, Volume 68, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102027>
17. Robins A., Kaye E., Catling J.C. Predictors of student resilience in higher education // *Psychology Teaching Review*, 2018. Vol. 24. №1. Pp. 44-52. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180345.pdf> (дата обращения: 05.06.2023).
18. Yang S. and Wang W. The Role of Academic Resilience, Motivational Intensity and Their Relationship in EFL Learners' Academic Achievement // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.823537>

References

1. Anfinogenova O.I. Osobennosti adaptacii studentov-pervokursnikov k uslovijam obuchenija v universitete [Features of adaptation of 1st year students to the conditions of educational process at university]. *Novye issledovanija* [New Studies], 2011, no. 26. pp. 55-59.
2. Bataršev A.V. *Bazovye psihologičeskie svojstva i professional'noe samoopredelenie ličnosti* [Basic psychological characteristics and professional self-determination of personality]. Saint-Petersburg: Rech Publ., 2005, 208 p.
3. Barlas T.V. Osobennosti psihicheskoj adaptacii k megapolisu i koping-strategij u studentov [Features of psychic adaptation to megapolis and coping-strategies in students].

- and coping-strategies of students]. *Psihologija stressa i sovladajushhegopovedenija: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Psychology of stress and coping behavior: materials of III International Scientific Conf.] (Kostroma, 26–28 sent. 2013). Kostroma, pp. 12–13.
4. Bogomazova K.O., Bogomazov A.V. Faktory zhiznesposobnosti studentcheskoj molodezhi. Sravnitel'nyj analiz uchebnoj motivacii studentov raznyh profilej [Resilience's factors in students. Comparisonal analysis of learning motivation of students of different educational profiles]. *Modern pedagogy and psychology: theory, methods and practice: materials of VI International Scientific Conf.*, 2022. Moscow: NIC Imperija, pp. 19-27.
 5. Buhovceva, O.V. Optimizacija processa adaptacii studentov I kursa [Optimisation of adaptational process in 1st year students]. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena* [Proceedings of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen], 2011, no. 132, pp. 242-248.
 6. Vinogradova A.A. Adaptacija studentov mladshih kursov k obucheniju v vuze [Adaptation of junior students to study at university]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2008, no. 3 (51), pp. 37-48.
 7. Velichkovskaja S.B. Psihologicheskie trudnosti studentov v uchebnom processe i vozmozhnosti ih preodolenija [Psychological difficulties of students in the educational process and the possibility of overcoming them]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences], 2018, no. 2(796), pp. 212-224.
 8. Leonova O.I. *Vlijanie psihologicheskikh riskov obrazovatel'noj sredy na jemocional'no-lichnostnuju sferu podroستkov* [Influence of psychological risks of the educational environment on the emotional and personal sphere of adolescents]: PhD Thesis (Cand. Sc. (Psychology)). Moscow: MGPPU Publ., 2011, 27 p.
 9. Il'in E.P. *Motivacija i motivy* [Motivation and motives]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2011, 512 p.
 10. Il'in E.P. *Emocii i chuvstva* [Emotions and feelings]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2011, 512 p.

11. Mahnach A.V. *Zhiznesposobnost' cheloveka i sem'i. Social'no-psihologicheskaja paradigma* [Human and Family Resilience. Sociopsychological paradigm]. Moscow: Kogito-Center Publ., 2016, 279 p.
12. Pisareva O.L., Gritsenko A. Kognitivnaja reguljacija jemocij [Cognitive regulation of emotions]. *Filosofija i social'nye nauki: Nauchnyj zhurnal* [Philosophy and Social Sciences: Scientific Journal], 2011, no. 2, pp. 64–69.
13. Careva V.M., Sil'chenkova S.V. Ocenka uchebnoj motivacii studentov-pervokursnikov [Assessment of educational motivation of first-year students]. *Smolenskij medicinskij al'manah* [Smolensk Medical Almanac], 2019, no. 3, pp. 167-174.
14. Chua J.H., Cheng C.K.T., Cheng L.J. et al. Global prevalence of resilience in higher education students: A systematic review, meta-analysis and meta-regression. *Current Psychology*, 2022. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03366-7>
15. Neumann I., Jeschke C. & Heinze A. First Year Students' Resilience to Cope with Mathematics Exercises in the University Mathematics Studies. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 2021, no. 42, pp. 307–333. <https://doi.org/10.1007/s13138-020-00177-w>
16. Raković M., Bernacki M.L., Greene J.A., Plumley R.D., Hogan K.A., Gates K.M., Panter A.T. Examining the critical role of evaluation and adaptation in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 2022, Vol. 68. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102027>
17. Robins A., Kaye E., Catling J.C. Predictors of student resilience in higher education. *Psychology Teaching Review*, 2018, Vol. 24, no. 1, pp. 44-52. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180345.pdf> (accessed June 5, 2023)
18. Yang S. and Wang W. The Role of Academic Resilience, Motivational Intensity and Their Relationship in EFL Learners' Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*, 2021, Vol. 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.823537>

ДААННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Капустина Валерия Анатольевна, канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики
Новосибирский государственный технический университет

*пр. К. Маркса, 20, г. Новосибирск, 630073, Российская Фе-
дерация
pskabinet@gmail.com*

Бондарева Полина Павловна, магистрант, кафедра психологии и
педагогики
*Новосибирский государственный технический университет
пр. К. Маркса, 20, г. Новосибирск, 630073, Российская Фе-
дерация*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Valeria A. Kapustina, Ph.D. psychol. Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Psychology and Pedagogy
*Novosibirsk State Technical University
20, K. Marx Ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation
pskabinet@gmail.com*

Polina P. Bondareva, master's student, Department of Psychology and
Pedagogy
*Novosibirsk State Technical University
20, K. Marx Ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation*

Поступила 11.06.2023

После рецензирования 25.06.2023

Принята 28.06.2023

Received 11.06.2023

Revised 25.06.2023

Accepted 28.06.2023

DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-139-156

УДК 159.923:614.253



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

ВКЛАД ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РАБОТАЮЩИХ СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГОВ

*С.В. Велиева, О.С. Пиняева,
О.И. Григорьев, Н.Ю. Ярабаева*

Раскрываются тенденции изучения синдрома эмоционального выгорания в отечественных и зарубежных исследованиях. Показан вклад особенностей коммуникативных профессий, психических состояний педагогов в формирование эмоционального выгорания, психофизических, межличностных проблем, влияние на качество образовательных результатов.

***Цель исследования** – выявление связи структурных компонентов психических состояний с субфакторами и интегральным индексом эмоционального выгорания. В число задач исследования входило теоретическое изучение проблемы в современных психологических, педагогических и медицинских исследованиях; обнаружение специфики связи различных сторон психических состояний (депрессии, тревоги, стресса, психологического дискомфорта) с субфакторами синдрома эмоционального выгорания.*

***Методы и методология.** Используются классические методы исследований и математико-статистической обработки сведений, полученных с помощью тестирования по шкалам DASS-21 S. Lovibond, P. Lovibond, DERS K. L. Gratz, L. Roemer, GHQ-28 D.P. Goldberg, V. Hiller, P. Williams, опросника MBI/ПВ С. Maslach, S. Jackson.*

***Результаты.** Интегральный показатель эмоционального выгорания у большинства педагогов регистрируется на среднем и высоком уровнях. В структуре эмоционального выгорания преобладают признаки деперсонализации и редукции (у начинающих педагогов)*

и эмоционального истощения (у педагогов со стажем). Обнаружены маркеры, указывающие на уязвимость педагогов с разным стажем педагогической деятельности к формированию синдрома эмоционального выгорания и его составляющих. В их числе сильный пролонгированный стресс, снижение тонических и тензионных характеристик психических состояний, соматические симптомы, эмоциональная дестабилизация.

Область применения результатов. *Результаты исследования дополняют характеристику синдрома эмоционального выгорания и роль психических состояний в его развитии. Данные могут использоваться при разработке концептуального аппарата, отборе стратегий вмешательства, составления программы мероприятий по предупреждению синдрома эмоционального выгорания в условиях образовательной организации.*

Ключевые слова: *педагоги; эмоциональное выгорание; психические состояния*

Для цитирования. *Велиева С.В., Пиняева О.С., Григорьев О.И., Ярабаева Н.Ю. Вклад психических состояний в формирование эмоционального выгорания у работающих студентов и педагогов // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14, № 3. С. 139-156. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-139-156*

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

THE CONTRIBUTION OF MENTAL STATES TO THE FORMATION OF EMOTIONAL BURNOUT AMONG WORKING STUDENTS AND TEACHERS

*S.V. Velieva, O.S. Pinyaeva,
O.I. Grigorev, N.Yu. Yarabaeva*

The tendencies of studying the syndrome of emotional burnout in domestic and foreign studies are revealed. The contribution of the characteristics of communicative professions, the mental states of teachers

to the formation of emotional burnout, psychophysical, interpersonal problems, and the impact on the quality of educational results is shown.

The purpose of the study is to identify the relationship between the structural components of mental states and subfactors and the integral index of emotional burnout. The objectives of the study included the theoretical study of the problem in modern psychological, pedagogical and medical research; detection of the specificity of the relationship of various aspects of mental states (depression, anxiety, stress, psychological discomfort) with subfactors of the burnout syndrome.

Methods and methodology. Classical methods of research and mathematical and statistical processing of information obtained by testing on the scales DASS-21 S. Lovibond, P. Lovibond, DERS K. L. Gratz, L. Roemer, GNQ-28 D.P. Goldberg, V. Hiller, R. Williams, MBI questionnaire C. Maslach, S. Jackson.

Results. The integral indicator of emotional burnout in most teachers is recorded at medium and high levels. The structure of emotional burnout is dominated by signs of depersonalization and reduction (in novice teachers) and emotional exhaustion (in experienced teachers). Markers have been found that indicate the vulnerability of teachers with different experience in teaching to the formation of the syndrome of emotional burnout and its components. Among them are severe prolonged stress, a decrease in tonic and tension characteristics of mental states, somatic symptoms, and emotional destabilization.

Scope of the results. The results of the study complement the characteristics of the burnout syndrome and the role of mental states in its development. The data can be used in the development of a conceptual apparatus, the selection of intervention strategies, and the preparation of a program of measures to prevent burnout syndrome in an educational organization.

Keywords: teachers; emotional burnout; mental states

For citation. Velieva S.V., Pinyaeva O.S., Grigorev O.I., Yarabaeva N.Yu. The Contribution of Mental States to the Formation of Emotional Burnout among Working Students and Teachers. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2023, vol. 14, no. 3, pp. 139-156. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-139-156

Введение

Интерес ученых к проблеме психических состояний обусловлен особой их значимостью для построения качественного процесса межличностных отношений в образовательном пространстве. Неординарность педагогических ситуаций, разноаспектность, многозадачность и интенсивность деятельности педагога, приводят к постепенному истощению физических, эмоциональных и когнитивных ресурсов, снижая продуктивность профессиональной деятельности. Эти факторы обуславливают обеспокоенность исследователей состоянием здоровья и психологическим благополучием всех субъектов образовательного процесса.

Обзор литературы

Встреча с трудностями педагогической деятельности зачастую приводит к психическим надломам (Р.Д. Санжаева, А.А. Черных [10]), резким перепадам настроения (У.Д. Антипина, С.Н. Алексеева, Г.П. Антипин, С.В. Протодяконов [1]), эмоциональному выгоранию (П.М. Кагирова, Д.Г. Сайбулаева [9]). Исследованиями Б.А. Гунзуновой [3], Р.И. Валиева, Ю.А. Кнни, О.Р. Радченко [2] установлены особенности профессионального выгорания специалистов помогающих профессий. Так, Б.А. Гунзунова [3] выявила обусловленность эмоционального выгорания особенностями субъект-субъектного педагогического взаимодействия в отличие от характера общения в несоциономических профессиях.

Растет число исследований проблем эмоционального выгорания (Р.И. Валиева, Ю.А. Кнни, О.Р. Радченко [2], Б.А. Гунзуновой [3], П.М. Кагирова, Д.Г. Сайбулаева [9], С. Maslach, M. P. Leiter [18], S.V. Ryan, P. Nathaniel, L.L. Pendergast, E. Saeki, N. Segool, S. Schwing [16]), психических состояний и субъективного благополучия учителей и преподавателей (А.А. Золотарева [4], Д.С. Корниенко, Т.М. Пермякова, Н.А. Руднова, М.С. Шевелева [6]; N. Ozamiz-Etxebarria, N. Santxo Berasategi, N. Idoiaga Mondragon, M. Dosil Santamaría [19]), формирования навыков саморегуляции и здорового образа жизни (Е.И. Иванова, М.Б. Котова, В.Б. Розанов [5]) и пр.

Исследованиями F. G. M. Gastaldi, R. Quaqlia, C. Longobardi, T. Pasta, L. E. Prino [17] установлено, что с ростом степени выгорания учителей – выше уровень их конфликтности и ниже ощущение психологического благополучия, самоэффективности, влияющей в свою очередь на способность управлять детским коллективом, решать конфликтные ситуации в отношениях с обучающимися и их родителями. Превалирование негативных психических состояний педагогов влияет на качество обучения и снижение успеваемости обучающихся (A. Alam, M. Ahmad [12]). Профессиональный стресс педагогов связывается с проблемным поведением обучающихся, негативным отношением со стороны субъектов отношений (обучающихся, их родителей, администрации), высокой рабочей нагрузкой при незначительном поощрении со стороны руководства, профессиональными трудностями (слабым владением образовательными технологиями, ограничения времени, ресурсов, учебных программ, форм взаимодействия) признанием (A.S. Abdullah, S.N. Ismail [11]).

Связь уровня выгорания, стресса и невербальной коммуникации установлена в работе P. Puertas-Molero, F. Zurita-Ortega, R. Chacón-Cuberos, A. Martínez-Martínez, M. Castro-Sánchez, G. González-Valero [13]. Авторы обнаружили, что стресс имеет прямую корреляционную связь с эмоциональным истощением и вниманием, и обратную – с эмоциональной ясностью, личной самореализацией.

При росте стрессовых состояний возникает потребность в оперативной саморегуляции, сохранении равновесных психических состояний, устойчивости эмоционально-волевой сферы. Однако педагоги чаще всего используют нерациональное поведение (медикаментозное самолечение, избегающее поведение, отказ от хобби, употребление алкоголя и пр.), усиливающее и усугубляющее симптомы эмоционального выгорания (М.Б. Котова, В.Б. Розанов, Е.И. Иванова [5]). Ресурсами преодоления эмоционального выгорания и поддержания равновесных состояний служит достаточно развитый эмоциональный интеллект, навыки невербальной коммуникации (P. Puertas-Molero, F. Zurita-Ortega, R. Chacón-Cuberos, A. Martínez-Martínez, M. Castro-Sánchez, G. González-Valero [13]), активные занятия физическими

упражнениями (Z. Liye, S. Jeffer, O. Barbosa-Neto, K. Chen, S. Sai-Chuen [14], L. Zou, J. E. Sasaki, G.X. Wei, T. Huang, A. S. Yeung, O.B. Neto, S. S. C. Hui [15]).

Исследование особенностей психических состояний педагогов при разных степенях выгорания необходимо для дифференцированного подхода к организации своевременного предупреждения негативных последствий для здоровья, выстраивания эффективных стратегий поведения и отношений с окружающими, организации плодотворной профессиональной деятельности.

Результаты и обсуждение

Выборку составили 216 женщин, подписавших информированное согласие на участие в исследовании. Респонденты были распределены на две группы. 114 начинающих педагогов составили первую группу, в которую включены 24 (11%) работающих магистранта и 90 (42%) педагогов со стажем работы до трех лет. Во вторую группу вошли 102 (47%) педагога, работающих в профессии более десяти лет. Средний возраст у начинающих педагогов 25 ± 6 лет, у педагогов со стажем – 41 ± 5 лет ($M \pm \sigma$). Интерес к работающим студентам и начинающим педагогам для исследования не случаен. Известно, что пять первых лет работы служат основанием для вынесения решения о продолжении профессиональной деятельности, закреплении в ней. Если нарушается адаптация вследствие профессиональных факторов, оказывающих деструктивное воздействие на личность, то рассматриваются альтернативные варианты выстраивания карьеры. Для решения задач исследования использовались методы анализа проблемы в научных литературных источниках, психологическое тестирование с использованием шкал DASS-21 S. Lovibond, P. Lovibond (в адаптации А.А. Золотаревой [4], в обработке В.В. Руженковой, В.А. Руженкова, И.С. Хамской [8]), DERS К. L. Gratz, L. Roemer, GHQ-28 D.P. Goldberg, V. Hiller, P. Williams, опросника MBI/ПВ С. Maslach, S. Jackson в адаптации Водопьяновой.

Статистический аппарат включал в себя подсчет средних, ранжирование, кластерный анализ с применением принципа «ближне-

го соседа», вычисление коэффициентов сопряженности K_{Π} -Пирсона и контингенции ($K_{\text{кон}}$) с применением программного обеспечения IBM SPSS Statistics v. 23. За критический уровень значимости принимали значение $p \leq 0,05$. Критериями анализа служили показатели субфакторов и интегральный индекс эмоционального выгорания (MBI/ПВ); уровень проявлений депрессии, тревоги, стресса, психологического дискомфорта, эмоциональной дестабилизации (GHQ-28, DERS); состояние соматических функций (GHQ-28); стратегии противодействия стрессам, регуляции поведения и эмоций (DERS).

Сравнение показателей данных опросника MBI по группам педагогов с разным стажем работы показало, что интегральный показатель эмоционального выгорания находится на высоком уровне у 24,6% начинающих и у 25,5% педагогов со стажем работы более десяти лет. Средние показатели интегрального индекса выгорания педагогов со стажем (53,9%) превосходят подобные значения у начинающих (35,1%). Почти в два раза больше начинающих педагогов (40,3%) по сравнению с теми, кто имеет стаж более десяти лет (20,6%), не выявляют признаков эмоционального выгорания.

Высокий уровень интегрального индекса выгорания включает характеристики всех компонентов (истощения, деперсонализации и редукции).

Наиболее выражено у начинающих педагогов эмоциональное истощение (высокий (36,8%) и средний (35,1%) уровень) и редукция профессиональных достижений (высокий (12,3%) и средний (35,1%) уровень). В меньшей степени регистрируется деперсонализация (высокий (10,5%) и средний (34,2%) уровень).

У педагогов со стажем получены наибольшие значения для показателей деперсонализации (высокий – 26,5% и средний уровень – 50%), редукции профессиональных достижений (высокий – 23,5% и средний уровень – 58,8). Эмоциональное истощение обнаруживается на высоком (2,4%) и среднем уровнях (29,4%), что значительно меньше, чем у начинающих.

Обнаружено преобладание высокого и среднего уровня редукции профессиональных достижений у педагогов вне связи со стажем.

Эмоциональное истощение характеризуется устойчивым психофизическим и эмоциональным напряжением вследствие завышенных требований к себе, утрате мотивации и интересов помимо работы, аффективной лабильностью, эмоциональной отстраненностью и охлаждением чувств к окружающим, ощущением повышенной усталости, уменьшением эмоционального тонуса и удовлетворенности.

Деперсонализация как субфактор выгорания проявляется притуплением чувств, равнодушием и безразличием к окружающим, отсутствием сопереживания, личностной включенности при общении с окружающими. Чем выше проявление этой характеристики, тем чаще обнаруживается цинизм, отстраненность, формализация отношений, использование ярлыков, сарказма, профессионального сленга.

Самооценочный компонент профессиональных компетенций отражает их негативную оценку и редуцию, нивелирование достижений и продуктивности, ощущением невозможности качественно выполнить обязанности, заострение внимания на профессиональных неудачах. Это ведет к негативизму и отказу от ответственности, отстранению и избеганию рабочих задач.

Последовательное проведение подсчета К-средних, ранжирования, вычисление коэффициентов сопряженности K_{Π} -Пирсона и контингенции ($K_{\text{кон}}$), кластерного анализа позволило выстроить иерархию различных аспектов психических состояний: по модальности (проявления депрессии, тревоги, стресса, психологического дискомфорта), по активационным (интенсивности и степени актуализации состояний, включенности в ситуацию), тензионным (включение стратегий регуляции поведения, эмоций и противодействия негативным факторам), тоническим (психофизические ресурсы, соматические функции) аспектам, представить их в виде дендрограммы в связи с проявлением субфакторов и интегрального индекса эмоционального выгорания (рисунки 1).

Установлено, что основными факторами, детерминирующими формирование эмоционального выгорания у всех педагогов вне связи со стажем профессиональной деятельности, оказываются стресс, перенапряжение ($K_{\text{кон}}=51,553$, $K_{\Pi}=,453$ и $K_{\text{кон}}=28,697$, $K_{\Pi}=,354$), регу-

ляторные механизмы (узкий диапазон стратегий регуляции эмоций, импульсивных реакций, поведения, дезорганизация целенаправленного поведения (от 5,2 до 14,4)); низкий уровень эмоциональной стабильности (от 5,66 до 10,7); выраженные соматические симптомы (телесные (головные, сердечные и пр.) боли, нарушения аппетита и сна, тошнота) (от 6,01 до 9,39).

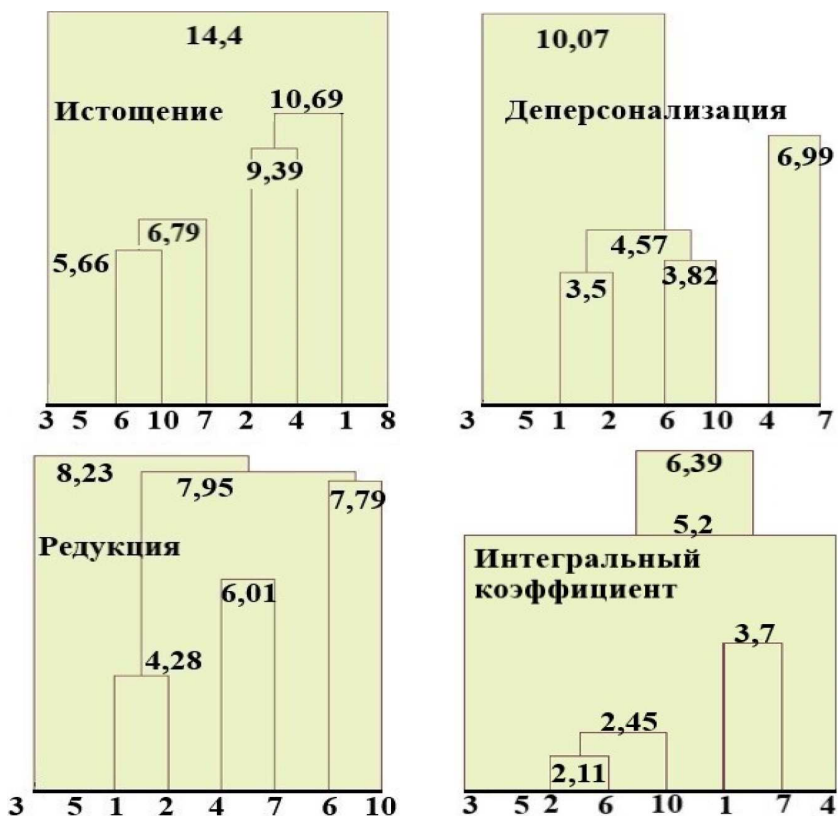


Рис. 1. Иерархическая классификация показателей психических состояний в связи с субфакторами и интегральным показателем выгорания

Примечание: 1 – трудности осознания эмоциональных реакций; 2 – эмоциональная некомпетентность; 3 – узость стратегий регуляции эмоций; 4 – соматические симптомы; 5 – эмоциональная дестабилизация; 6 – трудности противодействия стрессу; 7 – психологический дискомфорт; 8 – стресс; 9 – тревога; 10 – депрессивное состояние.

Установлены факторы (22 у начинающих и 15 у педагогов со стажем), оказывающие влияние на развитие синдрома эмоционального выгорания и его составляющих. Начинающие педагоги находятся в ситуации «вхождения в профессию», необходимости адаптации к новому коллективу и профессиональным обязанностям, апробации широкого спектра новых вариантов профессиональных действий и стратегий поведения. Это может объяснять их большую подверженность стрессу и эмоциональную уязвимость.

На формирование эмоционального истощения у начинающих педагогов особое влияние оказывают 5 факторов: узкий репертуар стратегий регулирования эмоций и эмоциональная дестабилизация ($K_{\text{кон}} = 39,275$, $K_{\text{п}} = 405$), слабое осознание эмоциональных реакций и трудности их описания ($K_{\text{кон}} = 37,861$, $K_{\text{п}} = 307$), постоянный стресс и перенапряжение ($K_{\text{кон}} = 32,716$, $K_{\text{п}} = 375$), соматические симптомы ($K_{\text{кон}} = 25,287$, $K_{\text{п}} = 335$).

Выявляется наибольшее число факторов (9), оказывающих серьезное влияние на возникновение эмоционального истощения у педагогов, имеющих стаж более 10 лет. К ним относятся: узкий диапазон стратегий регуляции эмоций и эмоциональная дестабилизация ($K_{\text{кон}} = 39,067$; $K_{\text{п}} = 404$); соматические симптомы ($K_{\text{кон}} = 35,549$; $K_{\text{п}} = 388$); трудности противодействия стрессу ($K_{\text{кон}} = 31,741$; $K_{\text{п}} = 37$); недостаток эмоциональной осведомленности ($K_{\text{кон}} = 26,9$; $K_{\text{п}} = 34$). Имеет большое значение высокий уровень стресса ($K_{\text{кон}} = 51,889$; $K_{\text{п}} = 454$), тревоги ($K_{\text{кон}} = 46,876$; $K_{\text{п}} = 436$), депрессивного состояния ($K_{\text{кон}} = 26,109$; $K_{\text{п}} = 34$), психологического дискомфорта ($K_{\text{кон}} = 24,319$; $K_{\text{п}} = 329$). Эмоциональное истощение ведет к выработыванию энергосберегающих стратегий поведения в педагогической деятельности, отказу от противодействия стрессовым воздействиям.

На формирование деперсонализации у начинающих педагогов оказывает влияние 7 факторов: стресс ($K_{\text{кон}} = 84,055$; $K_{\text{п}} = 544$); тревога ($K_{\text{кон}} = 48,018$; $K_{\text{п}} = 44$); психологический дискомфорт ($K_{\text{кон}} = 35,879$; $K_{\text{п}} = 39$); соматические симптомы ($K_{\text{кон}} = 40,744$; $K_{\text{п}} = 411$); эмоциональная дестабилизация и узкий диапазон стратегий регулирования эмоций ($K_{\text{кон}} = 26,22$; $K_{\text{п}} = 34$); склонность к вторичной негативной эмоциональной реакции на собственный дистресс ($K_{\text{кон}} = 20,924$; $K_{\text{п}} = 308$).

У педагогов со стажем более десяти лет к формированию деперсонализации причастны два фактора: высокий уровень тревоги ($K_{\text{кон}}=31,762$; $K_{\text{п}}=,37$) и стресса ($K_{\text{кон}}=30,719$; $K_{\text{п}}=,365$).

Редукция достижений (как реализуемых, так и прогнозируемых) у начинающих педагогов связана с 6 факторами: с высоким уровнем стресса ($K_{\text{кон}}=78,055$; $K_{\text{п}}=,53$), тревоги ($K_{\text{кон}}=43,032$; $K_{\text{п}}=,421$), психологического дискомфорта ($K_{\text{кон}}=31,166$; $K_{\text{п}}=,367$); с соматическими симптомами ($K_{\text{кон}}=36,97$; $K_{\text{п}}=,395$), с эмоциональной дестабилизацией и узким диапазоном стратегий регуляции эмоций ($K_{\text{кон}}=25,368$; $K_{\text{п}}=,336$). У педагогов со стажем два фактора имеют сильные связи: тревога ($K_{\text{кон}}=31,566$; $K_{\text{п}}=,369$) и стресс ($K_{\text{кон}}=27,866$; $K_{\text{п}}=,35$).

Стресс ($K_{\text{кон}}=30,876$; $K_{\text{п}}=,366$) и тревога ($K_{\text{кон}}=28,697$; $K_{\text{п}}=,354$) оказываются доминирующими факторами в формировании интегрального показателя эмоционального выгорания у педагогов со стажем. У начинающих педагогов интегральный показатель выгорания формируется под влиянием стресса ($K_{\text{кон}}=51,553$; $K_{\text{п}}=,453$), эмоциональной дестабилизации, подверженности импульсивным реакциям и узким диапазоном стратегий регулирования эмоций ($K_{\text{кон}}=30,487$; $K_{\text{п}}=,364$), трудностей сохранения контроля над поведением при переживании отрицательных эмоций ($K_{\text{кон}}=27,807$; $K_{\text{п}}=,349$).

Это означает, что молодые педагоги, ощущающие дискомфорт, соматические проблемы и меньший диапазон регулятивных стратегий, более восприимчивы к стрессу, легче теряют равновесие и склонны давать более длительную и сильную негативную реакцию на собственное состояние и неуспешность в деятельности. Несмотря на то, что устойчивость к стрессу выше, а стратегии поведения шире, чем у более молодых педагогов, респонденты со стажем также недостаточно эмоционально устойчивы, испытывают трудности контроля эмоций, переживаний, поведения.

По результатам представленного исследования установлен ряд тесных и значимых связей различных аспектов психических состояний и факторов эмоционального выгорания, согласующихся с результатами большинства научных работ. Например, в исследовании М.В. Зверевой, В.А. Поджио [7] показана связь способности к управлению своими состояниями и партнера с уровнем профессионального выгорания.

Заключение

1. Число страдающих эмоциональным выгоранием вне зависимости от педагогического стажа составляет 59,7-79,4% респондентов. Начинающие педагоги оказываются в группе риска, поскольку более эмоционально уязвимы и чувствительны к большему числу стрессовых факторов.

2. С помощью иерархического кластерного анализа установлен механизм формирования синдрома эмоционального выгорания, ведущая роль в котором отводится высокому уровню стресса и тревоги, слабости регуляторных механизмов и узкому диапазону стратегий регуляции; эмоциональной дестабилизации; устойчивым соматическим симптомам. Снижение регуляции психических состояний при воздействии стрессовых факторов приводит прежде всего к формированию деперсонализации и редукции (у начинающих педагогов) и эмоциональному истощению (у педагогов со стажем).

2. Тензионные и тонические характеристики психических состояний оказываются ведущими факторами, связанными с формированием синдрома эмоционального выгорания на любом этапе профессиональной деятельности.

3. На развитие эмоционального истощения влияют высокая интенсивность и хроническое переживание стресса, перенапряжения, тревоги, дискомфорта и депрессии; плохое понимание и осознание собственных переживаний и эмоциональных реакций; соматические проблемы; слабость тензионных и тонических функций психических состояний, нарушения саморегуляции. Для формирования симптомов деперсонализации и редукции также имеет значение высокая тревога и психологический дискомфорт.

4. Отмечается более широкий спектр факторов, ведущих к эмоциональному истощению у педагогов, склонных к депрессивным и тревожным переживаниям, к обесцениванию и игнорированию собственных чувств, с ощущением психологического дискомфорта и трудностями противодействия стрессу.

5. Серьезные последствия синдрома эмоционального выгорания для здоровья, качества жизни и деятельности педагога указывают

на необходимость организации специальных мероприятий по его предупреждению в условиях образовательной организации.

Заключение комитета по этике. Исследование проводилось с соблюдением установленных этических норм.

Информированное согласие было получено от всех респондентов, принимавших участие в исследовании.

Список литературы

1. Антипина У. Д. Синдром профессионального выгорания / У. Д. Антипина, С. Н. Алексеева, Г. П. Антипин, С. В. Протодюконов // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия : Медицинские науки. 2017. №1 (6). С. 99–106.
2. Валиев Р. И. Сравнительное изучение распространенности эмоционального выгорания преподавателей и специалистов хирургического профиля / Р. И. Валиев, Ю. А. Кнни, О. Р. Радченко // Медицина труда и пром. экология. 2019. №9. С. 579–580.
3. Гунзунова Б. А. Компоненты эмоционального выгорания у различных категорий педагогических работников / Б. А. Гунзунова // Мир науки, культуры, образования. 2016. №1 (56). С. 241–245.
4. Золотарева А.А. Психометрические свойства русскоязычной версии шкалы воспринимаемого стресса (версии PSS-4, 10, 14) // Клиническая и специальная психология. 2023. Т. 12. № 1. С. 18-42. <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120102>
5. Котова М.Б., Розанов В.Б., Иванова Е.И. Взаимосвязь между профессиональным выгоранием учителей и их отношением к своему здоровью и здоровому образу жизни // Профилактическая медицина. 2018. №21(5). С. 83-94. <https://doi.org/10.17116/profmed20182105183>
6. Перфекционизм и феномен самозванца как предикторы увлеченности работой и субъективного благополучия / Шевелева М.С., Золотарева А.А., Руднова Н.А., Корниенко Д.С., Пермьякова Т.М. // Психол. журнал. 2022. Т. 43. № 3 С. 80-88. <https://doi.org/10.31857/S020595920020498-3>
7. Поджио В.А., Зверева М.В. Риски профессионального выгорания у практикующих специалистов-психологов // Медицинская психология в России. 2020. №3 (62). <https://doi.org/10.24412/2219-8245-2020-3-2>

8. Руженкова В. В. Русскоязычная адаптация теста DASS-21 для скрининг-диагностики депрессии, тревоги и стресса / В. В. Руженкова, В. А. Руженков, И. С. Хамская // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. 2019. №10. С. 39-46.
9. Сайбулаева Д. Г. Особенности проявления синдрома «эмоционального выгорания» педагогов / Д. Г. Сайбулаева, П. М. Кагирова // Мир науки, культуры, образования. 2018. №3 (70). С. 368–372.
10. Черных, А. А. Особенности проявлений синдрома эмоционального профессионального выгорания педагогов / А. А. Черных, Р. Д. Санжаева // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2017. №2. С. 75–80.
11. Abdullah A. S., and Ismail S. N. A Structural Equation Model Describes Factors Contributing Teachers' Job Stress in Primary Schools // *Int. J. Instruct.* 2019. Vol. 12. P. 1251–1262. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12180a>
12. Alam A., Ahmad M. The role of teachers' emotional intelligence in enhancing student achievement // *J. Asia Bus. Stud.* 2018. С.31–43. Vol. 12. № 1. P. 31-43. <https://doi.org/10.1108/JABS-08-2015-0134>
13. An Explanatory Model of Emotional Intelligence and Its Association with Stress, Burnout Syndrome, and Non-Verbal Communication in the University Teachers / Puertas-Molero P., Zurita-Ortega F., Chacón-Cuberos R., Martínez-Martínez A., Castro-Sánchez M., González-Valero G. // *J. Clin. Med.* 2018. Vol.7. P. 524. <https://doi.org/10.3390/jcm7120524>
14. Effects of mind-body exercises (Tai Chi/Yoga) on heart rate variability parameters and perceived stress: a systematic review with meta-analysis of randomized controlled trials / Liye Z., Jeffer-Eidi S., Wei G.X., Tao H., Yeung A., Barbosa-Neto O., Chen K., Sai-Chuen S. // *J. Clin. Med.* 2018. Vol. 7. P. 404.
15. Effects of mind–body exercises (Tai Chi/Yoga) on heart rate variability parameters and perceived stress: A systematic review with meta-analysis of randomized controlled trials / Zou L., Sasaki J. E., Wei G. X., Huang T., Yeung A. S., Neto O. B., ... & Hui S. S. C. // *Journal of Clinical Medicine.* 2018. Vol. 7(11). 404 p.
16. Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent / Ryan S. V., Nathaniel P., Pen-

- dergast L. L., Saeki E., Segool N., and Schwing S. // Teaching Teacher Educ. 2017. Vol. 66. P. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
17. Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship / Gastaldi F. G. M., Pasta T., Longobardi C., Prino L. E., & Quaqlia R. // European Journal of Education and Psychology. 2014. Vol. 7(1). P. 17-28.
18. Maslach C., Leiter M.P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry // World Psychiatry. 2016. Vol. 15(2). P. 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
19. The Psychological State of Teachers During the COVID-19 Crisis: The Challenge of Returning to Face-to-Face Teaching / Ozamiz-Etxebarria N., Santxo Berasategi N., Idoiaga Mondragon N. and Dosil Santamaria M. // Front. Psychol. 2021. Vol. 11, 620718. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>

References

1. Antipina U. D., Alekseeva S. N., Antipin G. P., Protod'yakonov S. V. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Seriya : Meditsin-skie nauki*, 2017, no. 1 (6), pp. 99–106.
2. Valiev R. I., Knni Yu. A., Radchenko O. R. *Meditsina truda i prom. Ekologiya*, 2019, no. 9, pp. 579–580.
3. Gunzunova B. A. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2016, no. 1 (56), pp. 241–245.
4. Zolotareva A.A. *Klinicheskaya i spetsi-al'naya psikhologiya*, 2023, vol. 12, no. 1, pp. 18-42. <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120102>
5. Kotova M.B., Rozanov V.B., Ivanova E.I. *Profilakticheskaya meditsina*, 2018, no. 21(5), pp. 83-94. <https://doi.org/10.17116/profmed20182105183>
6. Sheveleva M.S., Zolotareva A.A., Rud-nova N.A., Kornienko D.S., Permyakova T.M. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2022, vol. 43, no. 3, pp. 80-88. <https://doi.org/10.31857/S020595920020498-3>
7. Podzhio V.A., Zvereva M.V. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*, 2020, no. №3 (62). <https://doi.org/10.24412/2219-8245-2020-3-2>
8. Ruzhenkova V. V., Ruzhenkov V. A., Khamskaya I. S. *Vestnik nevrologii, psikhiiatrii i neyrokhirurgii*, 2019, no. 10, pp. 39-46.

9. Saybulaeva D. G., Kagirova P. M. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2018, no. 3 (70), pp. 368–372.
10. Chernykh A. A., Sanzhaeva R. D. *Uchenye zapiski ZabGU. Seriya: Pedagogicheskie nauki*, 2017, no. 2, pp. 75–80.
11. Abdullah A. S., and Ismail S. N. A Structural Equation Model Describes Factors Contributing Teachers' Job Stress in Primary Schools. *Int. J. Instruct*, 2019, vol. 12, pp. 1251–1262. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12180a>
12. Alam A., Ahmad M. The role of teachers' emotional intelligence in enhancing student achievement. *J. Asia Bus. Stud*, 2018, vol. 12, no. 1, pp. 31-43. <https://doi.org/10.1108/JABS-08-2015-0134>
13. An Explanatory Model of Emotional Intelligence and Its Association with Stress, Burnout Syndrome, and Non-Verbal Communication in the University Teachers / Ruelas-Molero P., Zurita-Ortega F., Chacón-Cuberos R., Martínez-Martínez A., Castro-Sánchez M., González-Valero G. *J. Clin. Med*, 2018, vol. 7, pp. 524. <https://doi.org/10.3390/jcm7120524>
14. Effects of mind-body exercises (Tai Chi/Yoga) on heart rate variability parameters and perceived stress: a systematic review with meta-analysis of random-ized controlled trials / Liye Z., Jeffer-Eidi S., Wei G.X., Tao H., Yeung A., Barbosa-Neto O., Chen K., Sai-Chuen S. *J. Clin. Med*, 2018, vol. 7, p. 404.
15. Effects of mind–body exercises (Tai Chi/Yoga) on heart rate variability parameters and perceived stress: A systematic review with meta-analysis of random-ized controlled trials / Zou L., Sasaki J. E., Wei G. X., Huang T., Yeung A. S., Neto O. B., ... & Hui S. S. *C. Journal of Clinical Medicine*, 2018, vol. 7(11), 404 p.
16. Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent / Ryan S. V., Nathaniel P., Pendergast L. L., Saeki E., Segool N., and Schwing S. *Teaching Teacher Educ*, 2017, vol. 66, pp. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
17. Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship / Gastaldi F. G. M., Rasta T., Longobardi C., Rrino L. E., & Quaqlia R. *European Journal of Education and Psychology*, 2014, vol. 7(1), pp. 17-28.
18. Maslash C., Leiter M.P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 2016, vol. 15(2), pp. 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>

19. The Psychological State of Teachers During the COVID-19 Crisis: The Challenge of Returning to Face-to-Face Teaching / Ozamiz-Etxebarria N., Santxo Berasategi N., Idoiaga Mondragon N. and Dosil Santamaria M. *Front. Psychol*, 2021, vol. 11, 620718. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.620718>

Данные об авторах

Велиева Светлана Витальевна, кандидат психологических наук, доцент
*Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева*
ул. Карла Маркса, 38, г. Чебоксары, Чувашская Респ., 428000,
Российская Федерация
stlena70@mail.ru

Пиняева Ольга Семеновна, аспирант

*Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева*
ул. Карла Маркса, 38, г. Чебоксары, Чувашская Респ., 428000,
Российская Федерация
pinyaeva-077@mail.ru

Григорьев Олег Игоревич, аспирант

*Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева*
ул. Карла Маркса, 38, г. Чебоксары, Чувашская Респ., 428000,
Российская Федерация
ozot48@mail.ru

Ярабаева Наталья Юрьевна, аспирант

*Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева*
ул. Карла Маркса, 38, г. Чебоксары, Чувашская Респ., 428000,
Российская Федерация
tatali22@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Svetlana V. Velieva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University
38, Karl Marx Str., Cheboksary, Chuvash Republic, 428000, Russia
stlena70@mail.ru*

SPIN-code: 9664-8439

ResearcherID: AAE-2923-2019

Scopus Author ID: 6602979096

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7343-4780>

Olga S. Pinyaeva, graduate student

*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University
38, Karl Marx Str., Cheboksary, Chuvash Republic, 428000, Russia
pinyaeva-077@mail.ru*

SPIN-code: 2792-3523

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3791-014X>

Oleg I. Grigorev, graduate student

*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University
38, Karl Marx Str., Cheboksary, Chuvash Republic, 428000, Russia
ozot48@mail.ru*

SPIN-code: 6834-4368

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4567-8339>

Natalya Yu. Yarabaeva, graduate student

*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University
38, Karl Marx Str., Cheboksary, Chuvash Republic, 428000, Russia
tatali22@mail.ru*

SPIN-code: 4204-0956

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8288-5396>

Поступила 11.05.2023

После рецензирования 20.05.2023

Принята 01.06.2023

Received 11.05.2023

Revised 20.05.2023

Accepted 01.06.2023

DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-157-170

УДК 37.015.3



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ КУЛЬТУРНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

Ю.И. Востокова, И.Н. Дворникова, А.С. Шпыркова

Статья посвящена исследованию уровня субъективного контроля студентов с разным типом культурно-ценностных ориентаций. Актуальность исследования обусловлена тем, что феномен уровня субъективного контроля определяет ответственность личности, направленность ее действий, что в период освоения профессии особенно значимо для современного общества. На формирование уровня субъективного контроля личности оказывают влияние ее индивидуально-типологические особенности, воспитание; социальное окружение и культура. Поэтому для выстраивания стратегий по оптимизации профессиональной подготовки современных студентов важно знать их принадлежность к той или иной культуре.

Целью статьи является рассмотрение особенности взаимосвязи уровня субъективного контроля студентов с разным типом культурно-ценностных ориентаций.

Методы: опросник УСК Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда; теста культурно-ценностных ориентаций Дж. Таусенда в адаптации Л.Г. Почебут.

В результате исследования определена принадлежность студентов к трем типам культур: традиционной, современной и динамически развивающейся. Выявлены и проанализированы особенности показателей интернальности студентов каждого типа культуры в разных сферах (достижения, неудачи, семья, производственные и семейные отношения). Доказано, что принадлежность

к типу культуры оказывает статистически значимое влияние на уровень субъективного контроля личности.

Ключевые слова: уровень субъективного контроля; локус контроля; типы культур; ответственность; современное студенчество

Для цитирования. Востокова Ю.И., Дворникова И.Н., Шпыркова А.С. Исследование уровня субъективного контроля студентов с разным типом культурно-ценностных ориентаций // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023. Т. 14, № 3. С. 157-170. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-157-170

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

THE STUDY OF THE LEVEL OF SUBJECTIVE CONTROL OF STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF CULTURAL AND VALUE ORIENTATIONS

Y.I. Vostokova, I.N. Dvornikova, A.S. Shpyrkova

*The article is devoted to the study of the level of subjective control of students with different types of cultural and value orientations. **The relevance of the research** is due to the fact that the phenomenon of the level of subjective control determines the responsibility of an individual, the direction of his actions, which is especially significant for modern society during the period of mastering the profession. The formation of the level of subjective control of a personality is influenced by its individual typological features, upbringing, social environment and culture. Therefore, in order to build strategies to optimize the professional training of modern students, it is important to know their belonging to a particular culture.*

***The purpose of the article** is to consider the specifics of the relationship between the level of subjective control of students with different types of cultural and value orientations.*

***Methods:** questionnaire of USK J. Rotter's adaptation by E.F. Bazhin, S.A. Golyunkina, A.M. Etkind; test of cultural and value orientations by J. Townsend's adaptation by L.G. Pochebut.*

As a result of the research, students belong to three types of cultures: traditional, modern and dynamically developing. The features of the indicators of internality of students of each type of culture in different spheres (achievements, failures, family, industrial and family relations) are identified and analyzed. It is proved that belonging to the type of culture has a statistically significant effect on the level of subjective control of the individual.

Keywords: *level of subjective control; locus of control; types of cultures; responsibility; modern students*

For citation. *Vostokova Y.I., Dvornikova I.N., Shpyrkova A.S. The Study of the Level of Subjective Control of Students with Different Types of Cultural and Value Orientations. Russian Journal of Education and Psychology, 2023, vol. 14, no. 3, pp. 157-170. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-157-170*

Студенчество составляет потенциал развития современного общества, представляя перспективы его совершенствования, поэтому осознанность и ответственность молодых людей в направлении освоения будущей профессии выступает стратегически важным аспектом высшего образования.

Одной из значимых характеристик личности, определяющей степень ее ответственности, является уровень субъективного контроля, который составляет такие устойчивые свойства как: самостоятельность, активность, независимость. Однако восприятие происходящего как результата собственной деятельности может не только детерминировать развитие личности, но и способствовать росту тревожности, эмоциональному выгоранию по причине переоценки своей роли и отсутствия объективного самовосприятия, а в противоположном варианте, может привести к безответственности.

В учебно-профессиональной деятельности адекватный уровень субъективного контроля студентов особенно в условиях современных технологий обучения будет способствовать более осознанному и успешному освоению профессии, так как позволяет определить не

только вектор ответственности, но и управление своим поведением в целом. Зная направленность локуса контроля личности, можно выстраивать эффективные стратегии поведения, что актуально для современного образования.

Одним из первых исследователей и автором термина «локус контроля» был американский психолог Дж. Роттер, выделивший два типа людей: экстерналы – считают, что все в их жизни происходит из-за внешних факторов, отличаются слабой мотивационной сферой, конформностью; интерналы – определяют все события, происходящие в их жизни, как результат их персональных действий, берут ответственность за свои поступки на себя [10]. Большому количеству людей одновременно свойственны в той или иной степени и интернальность, и экстернальность, граница между ними варьируется: по одним сферам жизни доминирует интернальный, по другим - экстернальный локус контроля.

В психологических исследованиях доказано, что экстерналы более уступчивы и зависимы от мнения окружения, интерналы - обладают более активной жизненной позицией в целом, лучше владеют ситуацией, имеют четкие цели и стратегии их достижения, конструктивно преодолевают трудности [8, 9].

Проблема уровня субъективного контроля студентов в современных психологических исследованиях рассмотрена во взаимосвязи с саморегуляцией и самоконтролем в учебной деятельности [1], особенностями профессионального развития [6]. Выявлено, что студенты-интерналы отличаются более организованной структурой ценностных ориентаций, позитивным самоотношением, менее подвержены прокрастинации [2, 4, 7]. В тоже время, у студентов выявлен низкий уровень интернальности [3, 5], что может негативно влиять на результат профессионального обучения. Поэтому исследование особенностей уровня субъективного контроля студентов с целью определения путей оптимизации процесса профессионального развития остается актуальной проблемой, для изучения которой важно понимание причин формирования того или иного локуса контроля.

Согласно теории социального научения Дж.Роттера на становление внутреннего или внешнего локуса контроля влияет воспитание, которое зависит от особенностей культуры, формирующей личность. Кроме того, оказывают влияние индивидуально-типологические особенности личности, социальное окружение (через механизмы подражания и идентификации), этнографические условия (историческая обусловленность).

Поэтому уровень субъективного контроля как личностная характеристика является в большей степени результатом социализации. В связи с этим для понимания специфики изучаемого феномена у современных студентов важно изучить особенности их принадлежности к той или иной культуре, определить возможные зависимости между типом культурно-ценностных ориентаций и интернальностью в разных сферах их жизни, что и выступило целью данной работы.

Методика

Для исследования интернальности студентов была использована методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинды. Для изучения принадлежности обучающихся к тому или иному типу культур нами использовался тест культурно-ценностных ориентаций Дж. Таусенда в адаптации Л.Г. Почебут. Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA).

Выборка

В исследовании приняли участие студенты (19-20 лет), обучающиеся в городе Арзамасе Нижегородской области (n=60) на разных уровнях и направлениях профессиональной подготовки.

Результаты

В соответствии с результатами диагностики вся выборка была разделена по выявленным типам культур и соотнесена с уровня субъективного контроля.



Рис. 1. Показатели интернальности студентов группы традиционного типа культуры

На рисунке 1 представлены данные студентов, которые относятся к традиционному типу культуры (35% всей выборки). Представители данного типа культуры ориентированы на прошлое, чтят традиции, зависят от окружения, подчиняют свою деятельность правилам.

Согласно результатам, многие значения интернальности приближены к среднему, что означает готовность студентов традиционного типа культуры брать ответственность за свою жизнь на себя, не отрицая влияния внешних факторов на нее, хотя и в слабой степени (показатель Ио немного превышает средние значения). Высокий показатель интернальности в семейных взаимоотношениях (Ис) свидетельствует об уверенной инициативе студентов в семье, подтверждая высокую значимость семейных ценностей традиционного типа культуры.

На рисунке 2 представлены данные студентов, которые относятся к современному типу культуры (25% всей выборки). Представители данного типа культуры ориентированы на настоящее, формальность взаимоотношений и самореализацию личности: стремятся получить не материальные блага, а призвание, похвалу, успех.

Согласно результатам, студенты данного типа культуры выступают в целом экстерналами: ответственность за происходящее с ними перекладывается на внешние обстоятельства. При этом достижения

и сфера межличностных отношений оцениваются как результат собственных действий.

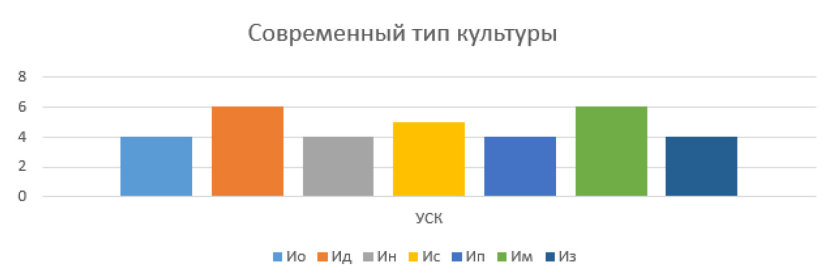


Рис. 2. Показатели интернальности студентов группы современного типа культуры

На рисунке 3 представлены данные студентов, которые относятся к динамически развивающемуся типу культуры (40% всей выборки). Представители данного типа культуры ориентированы на будущее, быстрый успех, независимость.

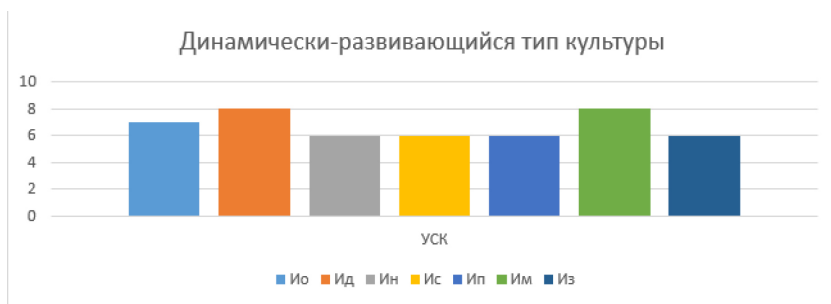


Рис. 3. Показатели интернальности студентов группы динамически-развивающегося типа культуры

Согласно результатам, выявленный высокий уровень общей интернальности студентов, характеризует их как самостоятельных, ответственных, обладающих хорошим самоконтролем и независимостью. Кроме того, студенты данного типа культуры принимают ответственности за свои достижения (Ид) и характер межличностных взаимоотношений (Им). В динамически-развивающемся типе

культуры это важно, поскольку его представители ориентированы на себе и своем успехе.

Для проверки значимости различий между показателями общей интернальности студентов в различных типах культур был использован однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Согласно результатам анализа тип культуры оказывает статистически значимое влияние на уровень общей интернальности студентов ($F(31,99)=3,25$ при $p=0,00$).

Обсуждение результатов

Исходя из результатов данного исследования, большинство современных студентов имеют средний уровень субъективного контроля, что характеризует их зависимость от внешних условий. Ярко выраженное отличие проявления уровней общей интернальности в разных типах культур у студентов не выявлено, однако можно проследить некоторые частности.

Студентам, *относящимся к традиционному типу культуры*, свойственны следующие особенности: в целом, они готовы брать на себя ответственность за положительные и отрицательные события, которые происходят в их жизни, но воспринимают успех как результат своих усилий и одновременно могут перекладывать ответственность на внешние факторы в случае неудач. В семейных отношениях принимают свою инициативу и обязательства, но достижения на работе считают зависящими от руководства, случайных обстоятельств, здоровье и выздоровление, зависящим от врачей и внешних причин; испытывают сложности в общении, ожидая инициативы от других.

Предполагаемыми причинами полученных результатов могут быть следующие особенности традиционной культуры:

- природа и окружающий мир для людей с традиционным типом культуры – загадка, которую они не пытаются решить, то есть люди заранее знают, что есть какая-то внешняя сила, которая всем руководит. В нашем исследовании это доказывают результаты экстернальности в области здоровья;

- старшее поколение берет ответственность за младшее, чему свидетельствуют высокие показатели Ис;

- строго регламентированная деятельность отвергает возможность инициативы («все равно от них ничего не зависит»), доказательством выступают показатели Ин и Ип.

Студентам, *относящимся к современному типу культуры*, свойственны следующие особенности: причины своих проблем они определяют не только во внешнем мире, но и в самих себе, склонны к конформизму, отсутствию инициативы и слабому самоконтролю (Ио=4). Как и в традиционном типе культуры студенты воспринимают свои успехи как результат собственных усилий, неудачи – внешних обстоятельств. Выявленные области экстернальности свидетельствуют о возможной зависимости студентов от семьи, ее установок и ценностей; обучающиеся воспринимают карьерный рост и отношения с коллективом как результат влияния внешних факторов. Однако осознают свою ответственность во взаимодействиях с другими людьми.

Предполагаемыми причинами полученных результатов могут быть следующие особенности современного типа культуры:

- природа оказывает прямое воздействие на человека и его здоровье, то есть жизнь человека зависит не только от него самого, но и от внешних факторов;

- при регуляции поведения используются понятия морали и норм общества.

Студенты, *относящиеся к динамически-развивающемуся типу культуры*, в целом берут ответственность на себя и осознают значимость собственных усилий во всех сферах жизни, готовы сами принимать решения, достигать намеченных целей, стремятся к собственному благополучию.

По всем трем типам культур в соотношении с уровнем субъективного контроля можно проследить следующие тенденции:

- общая интернальность выше в динамически-развивающемся типе культуры, ниже – в современном, что определено темпоральной ориентацией личности в данных культурах;

- студенты показывают интернальность в области достижений и экстернальность в области неудач во всех типах культур, что возможно определяется неконструктивными защитными реакциями.

Для более детального анализа соотношения показателей в следующих исследованиях планируется увеличение объема выборки, использование дополнительных методов исследования.

Заключение

Показатель уровня субъективного контроля, определяющий адекватную и осознанную ответственность личности в разных сферах жизни, выступает важной характеристикой студента и имеет свои особенности в зависимости от специфики социализации личности, которая, в свою очередь, определяет ее культурно-ценностные ориентации (тип культуры).

Результаты исследования доказывают взаимосвязь принадлежности студентов к тому или иному типу культуры с их уровнем субъективного контроля. Выявлено, что в динамически-развивающемся типе культуры интернальность выше, чем в традиционном и современном типах.

В последующих исследованиях планируется изучить вопрос особенностей уровня субъективного контроля студентов разных уровней образования в зависимости от принадлежности к тому или иному типу культур с целью оптимизации методов и технологий профессионального обучения, психологической помощи обучающимся.

Список литературы

1. Горская Н.Е., Глызина В.Е., Федорюк А.В. Исследование особенностей уровня субъективного контроля студентов в образовательном пространстве // Казанский педагогический журнал. 2019. 2(133). С. 121-125.
2. Давудова А.Р., Далгатов М.М., Магомедханова У.Ш. Личностные ценности студентов с интернальным и экстернальным локусом контроля // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 4 (59). С. 147-151.

3. Здор Е.Ю. Емельянова Е.В. Особенности интернальности локуса контроля студентов-психологов // Национальная ассоциация учёных. 2017. № 4 (31). С. 37-39.
4. Зобнина Т.В. Особенности самоотношения у студентов с интернальным и экстернальным локусом контроля // Вестник Костромского государственного университета. 2021. С. 65-70. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-65-70>
5. Крушельницкая О.И., Третьякова А.Н. Локус контроля учащихся среднего профессионального образования // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2016. № 2 (13). С. 32-45
6. Мешкова И.В. Особенности профессионального развития студентов с разными уровнями ответственности // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 3. С. 133-142. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.012>
7. Михайлова И.В., Жаркова Ю.П. Особенности самоактуализации и локуса контроля у студентов с разным уровнем прокрастинации // Вестник Московского государственного областного университета. 2021. № 3. С. 24-38. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2021-3-24-38>
8. Пантеев С.Р. Методы измерения локуса контроля // Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд. МГУ, 1987. С. 278-285.
9. Плотникова Е.С. Взаимосвязь локуса контроля на способности к самоуправлению // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Биробиджан: 2020. С. 42-46.
10. Rotter J.B. Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable // *American Psychologist*. 1989. 45. С. 489-493.

References

1. Gorskaja N.E., Glyzina V.E., Fedorjuk A.V. Issledovanie osobennostej urovnja sub#ektivnogo kontrolja studentov v obrazovatel'nom prostranstve [The study of the peculiarities of the level of subjective control of students in the educational space]. *Kazan Pedagogical Journal*, 2019, no. 2(133), pp. 121-125.
2. Davudova A.R., Dalgatov M.M., Magomedhanova U.Sh. Lichnostnye cennosti studentov s internal'nym i eksternal'nym lokusom kontrolya

- [Personal values of students with internal and external locus of control]. *The world of science, culture, education*, 2016, no. 4 (59), pp. 147-151.
3. Zdor E.Yu., Emel'yanova E.V. Osobennosti internal'nosti lokusa kontrolya studentov-psihologov [Features of internality of the locus of control of psychology students]. *National Association of Scientists*, 2017, no. 4 (31), pp. 37-39.
 4. Zobnina T.V., Kislyakova L.P. Osobennosti samootnosheniya u studentov s internal'nym i eksternal'nym lokusom kontrolya [Features of self-attitude among students with internal and external locus of control]. *Bulletin of Kostroma State University*, 2021, pp. 65-70. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-65-70>
 5. Krushel'nickaya O.I., Tret'yakova A.N. Lokus kontrolya uchashchihsya srednego professional'nogo obrazovaniya [Locus of control of secondary vocational education students]. *Personality in a changing world: health, adaptation, development*, 2016, no. 2 (13), pp. 32-45.
 6. Meshkova I.V. Osobennosti professional'nogo razvitiya studentov s raznymi urovnymi otvetstvennosti [Meshkova I.V. Features of professional development of students with different levels of responsibility]. *Vocational education and labor market*, 2021, no. 3, pp. 133-142. <https://doi.org/10.52944/PORT.2021.46.3.012>
 7. Mihajlova I.V., ZHarkova Yu.P. Osobennosti samoaktualizacii i lokusa kontrolya u studentov s raznym urovnem prokrastinacii [Features of self-actualization and locus of control in students with different levels of procrastination]. *Bulletin of the Moscow State Regional University*, 2021, no. 3, pp. 24-38. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2021-3-24-38>
 8. Pantileev S.R. Metody izmerenija lokusa kontrolja [Methods of measuring the locus of control]. *General psychodiagnostics*. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 1987, pp. 278-285.
 9. Plotnikova E.S. Vzaimosvyaz' lokusa kontrolya na sposobnosti k samoupravleniyu [The relationship of the locus of control on the ability to self-government]. *Bulletin of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov. Birobidzhar*, 2020, pp. 42-46.
 10. Rotter J.B. Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable, 1990, 45, pp. 489-493.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Востокова Юлия Игоревна, старший преподаватель кафедры общей и практической психологии

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского

ул. Карла Маркса, 36, г. Арзамас, Нижегородская обл., 607220,

Российская Федерация

vostokova_julia@mail.ru

Дворникова Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского

ул. Карла Маркса, 36, г. Арзамас, Нижегородская обл., 607220,

Российская Федерация

din4@mail.ru

Шпыркова Алёна Сергеевна, студентка психолого-педагогического факультета

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского

ул. Карла Маркса, 36, г. Арзамас, Нижегородская обл., 607220,

Российская Федерация

alena.shpyrkova@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Yulia I. Vostokova, Senior Lecturer at the Department of General and Practical Psychology

Arzamas Branch of Nizhny Novgorod State University named after N. I. Lobachevsky

36, Karl Marx Str., Arzamas, Nizhny Novgorod region, 607220,

Russian Federation

vostokova_julia@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5265-686X>

Irina N. Dvornikova, Ph.D., Associate Professor of the Department of
General and Practical Psychology

*Arzamas Branch of Nizhny Novgorod State University named af-
ter N. I. Lobachevsky*

*36, Karl Marx Str., Arzamas, Nizhny Novgorod region, 607220,
Russian Federation*

Din4@mail.ru

SPIN-code: 7862-5770

Alyona S. Shpyrkova, Student of the Faculty of Psychology and Pedagogy

*Arzamas Branch of Nizhny Novgorod State University named af-
ter N. I. Lobachevsky*

*36, Karl Marx Str., Arzamas, Nizhny Novgorod region, 607220,
Russian Federation*

alena.shpyrkova@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3943-3746>

Поступила 14.05.2023

После рецензирования 20.05.2023

Принята 01.06.2023

Received 14.05.2023

Revised 20.05.2023

Accepted 01.06.2023

DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-171-186

УДК 316.6



Научная статья |

Общая психология, психология личности, история психологии

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЧАСТЬЕ У РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

К.В. Лопандин

Цель. Статья посвящена актуальной проблеме гендерным особенностям представлений о счастье. Цель статьи – изучить гендерную специфику понятия «счастье» у людей в разные возрастные периоды.

Материалы и методы. Для исследования была использована анкета оценки значимости характеристик понятия «счастье» с помощью модифицированной лайкертовской шкалы. В шкалу были включены характеристики счастья, относящиеся к физиологическому уровню, социально-психологическому уровню, личностно-психологическому уровню, духовному (трансцендентному) уровню. Эмпирическая база исследования: мужчины – 143 человек, женщины – 157 человек. Выборка была поделена по возрастным диапазонам: 18-24, 25-34, 35-44 года.

Результаты. Дано описание представлений о счастье в гендерно-возрастном измерении. Прослежены гендерные сходства и различия в смысловом значении феномена счастья, характерные для испытуемых разных возрастов. Выявлено, что в разных возрастах у мужчин и женщин имеется тенденция к изменению значимых источников счастья. В женских группах, независимо от возрастной категории, наблюдаются смысловые сходства счастья с семейными отношениями, семейным благополучием, причем, чем старше по возрасту женщины, тем значимее этот фактор в их представлении о счастье. В мужских группах счастье ассоциируется с атрибутами внешнего успеха – социальным признанием и

карьерой. Также для мужчин счастье тесно связано с возможностью самореализации и нахождения личностного смысла.

Область применения результатов. Результаты исследования могут быть рекомендованы для использования в психологическом консультировании, психотерапии, тренинговой работе при решении проблем, касающихся семейных отношений, личностных трудностей, связанных со снижением удовлетворенности от жизни.

Ключевые слова: счастье; гендерная специфика понимания счастья; представления о счастье; гендерные различия; возрастные различия

Для цитирования. Лопандин К.В. Гендерные особенности представлений о счастье у разных возрастных групп // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14, № 3. С. 171-186. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-171-186

Original article |

General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

GENDER SPECIFICITIES IN PERCEPTIONS OF HAPPINESS ACROSS AGE GROUPS

K.V. Lopandin

Purpose. The article addresses the topical problem of gender – specific perceptions of happiness. The paper aims to study gender differences in the notion of happiness across age groups.

Materials and Methods. The study involved the use of a questionnaire to assess the significance of the characteristics of the concept of “happiness” with the help of a modified Likert scale. The scale included the characteristics of the concept of “happiness” that relate to the following levels: physiological, socio-psychological, personality-psychological, and spiritual (transcendental). The empirical base of the study consisted of 300 participants: 143 men and 157 women. The sampling was broken into these age groups: 18-24, 25-34, and 35-44.

Results. The description of the concept of “happiness” in a gender and age-specific dimension is provided. Gender differences and similar-

ities in the semantic meaning of the phenomenon of happiness typical of the respondents across age groups are traced. The findings show that at different ages both men and women tend to change major sources of happiness. In women's groups, regardless of age, one can observe semantic similarities between happiness and family relationships, family well-being: in fact, the older the person, the more meaningful this factor is. Unlike women, men associate happiness with attributes of success: social recognition and career. For men, happiness is tied up with self-realization and the search for individual meanings.

Conclusion. The results of the study can be used in psychological counselling, psychotherapy, trainings in addressing family relationship issues, personal difficulties linked to low life satisfaction.

Keywords: happiness; gender-specific understanding of happiness; perception of happiness; gender differences; age differences

For citation. Lopandin K.V. Gender Specificities in Perceptions of Happiness Across Age Groups. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2023, vol. 14, no. 3, pp. 171-186. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-171-186

Введение

Изменение социальной, экономической, политической ситуации в мире ведет за собой изменения и в жизни каждого человека, которые не могут не сказаться на его мировоззрении, мировосприятии, психологическом благополучии. Следует отметить, что чем динамичнее происходят изменения в мире, тем более очевидным оказывается тот факт, что каждое новое поколение создает свое собственное, отличное от предыдущих поколений, представление о мире, систему взаимодействия с ним. И созданная картина мира оказывает непосредственное влияние на переживания психологического благополучия и ощущения счастья [2; 12; 15].

Проблематика счастья рассматривается в различных областях знаний: в философии, экономике, социологии и, конечно, психологии. Однако, не смотря на довольно большое количество исследований, посвященных теме счастья, не существует единой концепции сча-

стью. Есть несколько точек зрения исследователей на то, что такое счастье. Во-первых, счастье понимается как позитивный эмоциональный настрой, оптимизм [1]; во-вторых, счастье рассматривается как метаценность, подчиняющая и обуславливающая собой все другие [2]; в-третьих, многие авторы рассматривают счастье как синоним психологического благополучия [10; 11; 13]. Не смотря на различное представление о счастье, большинство ученых сходятся в том, что счастье – это многомерный конструкт, включающий в себя эмоциональный, когнитивный компоненты [4; 5; 10]. Как отмечает Д.А. Лелонтьев, счастье выражает особое качество переживаемого слияния желаемого и сущего, которое затрагивает не отдельные желания, а охватывает человека целиком и сигнализирует субъекту о том, что в его жизни сейчас все происходит именно так, как он желает [5].

Большой пласт исследований в проблематике «счастья» посвящен различным факторам, оказывающим влияние на представления о счастье у людей. Например, установлена связь счастья с рядом личностных характеристик, среди которых: экстраверсия, низкий уровень нейротизма, высокая самооценка, автономия, компетентность, жизнестойкость, чувство контроля и чувство юмора, оптимизм, возраст и т.д. [1; 3; 9; 14]. Что касается гендерной специфики представлений о счастье, то, как отмечают Л.Э. Семенова, Т.А. Серебрякова, В.Э. Семенова, таких исследований немного [7]. В ряде исследований отмечается, что женщины в большей мере ощущают себя счастливыми, чем мужчины [7; 12; 13]. Также ряд работ показывает, что для мужчин больше характерно связывать счастье с социальным статусом, работой, а для женщин со счастьем партнера, семьей [6; 7; 8; 13].

Следует отметить, что значительное количество исследований гендерных представлений о счастье ставит акцент на изучении социальных, личностных, экономических факторах, в меньшей степени уделяется внимание со стороны исследователей индивидуальным системам значений мужчин и женщин, связанных с представлениями о счастье. Также актуальность исследования гендерной специфики представлений о счастье обусловлена трансформацией ценностей

в российском обществе, неоднозначным характером содержательного контекста процесса гендерной социализации современного человека, что приводит к изменению представлений о том, что будет критерием счастливой жизни для современных мужчин и женщин.

Цель исследования: изучить гендерную специфику понятия «счастье» у людей в разные возрастные периоды.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 300 человек, разделенных на 3 возрастных групп. Мужчины – 143 человек, женщины – 157 человек. Первая группа – 18-24 года ($M = 22$). Вторая группа – 25-34 года ($M = 30$). Третья группа – 35-44 года ($M = 39$).

В исследовании для изучения гендерной специфики представлений о «счастье» использовалась анкета оценки значимости характеристик понятия «счастье» с помощью метода – модифицированная лайкертовская шкала. При разработке шкалы учитывалось, что понятие «счастье» рассматривается как многоуровневое явление [4; 5]. В шкалу были включены характеристики счастья, относящиеся к физиологическому уровню (еда, безопасность в жизни, сексуальные отношения и т. д.), социально-психологическому уровню (семья, карьера, интересная работа и т.д.), личностно-психологическому уровню (самореализация, любимое занятие, самопринятие т. д.), духовному (трансцендентному) уровню (ощущение принадлежности к Богу, свобода, наслаждение красотой природы и т. д.). При отборе характеристик в шкалу была использована процедура экспертной оценки. Всего было сформулировано 40 характеристик. Использовалась форма лайкертовских шкал с 7-балльной шкалой.

Статистический анализ полученных данных осуществлялся с помощью программы IBM SPSS Statistics 23. Для обработки результатов использовался факторный анализ, который был проведен методом главных компонент с последующим вращением факторов по методу варимакс. Количество факторов для интерпретации отбиралось с использованием критерия отсеивания. Полученные факторы в исследовании понимались как форма обобщения исходных категорий,

которые позволяют описать систему значений, опосредующую восприятие группой респондентов понятия «счастье».

Результаты

При первичном анализе видно, что респонденты более значимо выделяют для себя физиологический и социально-психологический уровни, наименее значимы характеристики духовного (трансцендентного) уровня.

Рассмотрим результаты факторного анализа в мужской группе (возраст 18-24 года). В данной группе мужчин было выявлено 4 фактора. Первый фактор является униполярным. Основные переменные, которые вошли в рассматриваемый фактор, с наиболее высокими по нему нагрузками: «Позитивные отношения с другими людьми» (0,963), «Карьера» (0,959), «Интересная работа» (0,945). Можно обозначить данный фактор как «Социальный успех». Для молодых людей счастье, в первую очередь, ассоциируется с признанием в социуме, с возможностью занять достойное место в обществе. Второй фактор также униполярный. В данный фактор вошли следующие переменные, имеющие по нему наиболее высокие нагрузки: «Красивое тело» (0,958), «Секс» (0,878), «Любимый человек» (0,789). Обозначим фактор как «Сексуальные отношения». Для молодых людей счастье тесно связано с физической привлекательностью и построением отношений с противоположным полом. Третий фактор – униполярный. Переменные, характеризующие данный фактор – «Свобода» (0,924), «Любимое занятие» (0,827), «Высокий интеллект» (0,824). Можно обозначить фактор как «Самореализация». Для респондентов быть счастливым означает иметь возможность заниматься тем, чем хочется. Интересно, что в данный фактор вошла переменная «Высокий интеллект», возможно, по мнению респондентов, наличие высокоразвитых интеллектуальных способностей позволяет человеку достичь такой возможности – заниматься любимым делом. Четвертый фактор также униполярный. Переменные, характеризующие фактор: «Доверие миру, Вселенной, Богу» (0,868), «Познание мира, его устройства, законов» (0,844), «Бог, Вселенная (ощущение

принадлежности к Богу, Вселенной)» (0,814). Можно охарактеризовать фактор как «Чувство принадлежности к миру». Счастье для молодых людей тесно связано с возможностью быть частью мира, Вселенной, быть под защитой и благосклонностью высших сил.

Обратимся к результатам факторного анализа в женской группе. В группе женщин (возраст 18-24 года) было выявлено 4 фактора. Все факторы униполярные. Первый фактор получил название «Реализация целей». В данный фактор вошли следующие переменные: «Достижение целей» (0,775), «Саморазвитие» (0,765), «Самопринятие (позитивное отношение к себе)» (0,761). Для молодых женщин счастье, в первую очередь, представляется как достижения важных личных целей, и достижению этих целей способствует позитивное отношение к себе. Второй фактор обозначим как «Смысл жизни». Переменные, характеризующие фактор: «Осмысленность жизни» (0,815), «Свобода» (0,809), «Собственное предназначение в жизни» (0,771). Для респондентов представления о счастье ассоциируются с возможностью обрести свое предназначение и понять свой смысл жизни. Третий фактор – «Наслаждение, удовольствие». В данный фактор вошли следующие переменные: «Красивое тело» (0,823), «Молодость» (0,768), «Еда» (0,756). Для молодых женщин счастье тесно связано с физическими удовольствиями – красивым, молодым телом, вкусной, изысканной едой. Четвертый фактор получил название «Семейные отношения». Характерными переменными для данного фактора являются: «Семья» (0,785), «Любимый человек» (0,769), «Дети» (0,745). Для молодых женщин счастье традиционно связано с наличием семьи и детей.

Обратимся к результатам факторного анализа в мужской когорте второй возрастной группы. Все факторы имеют один полюс. В группе мужчин (возраст 25-34 года) было выявлено 3 фактора. Первый фактор получил название «Личностный смысл». В данный фактор вошли следующие переменные: «Осмысленность жизни» (0,872), «Собственное предназначение в жизни» (0,838), «Свобода» (0,784). Для респондентов счастье, в первую очередь, представляется как понимание собственного пути, предназначения в жизни. Второй

фактор подучил название «Базовые потребности». Характерные переменные для данного фактора: «Комфортное жилье» (0,869), «Безопасность в жизни» (0,856), «Здоровье близких» (0,846). Для мужчин счастье характеризуется с удовлетворением базовых, необходимых для выживания потребностей, а также здоровьем близких людей. Третий фактор – «Доверие миру». Характерные переменные для данного фактора: «Бог, Вселенная (ощущение принадлежности к Богу, Вселенной)» (0,884), «Доверие миру, Вселенной, Богу» (0,789), «Природа (наслаждение красотой природы, общение с животными)» (0,756). Счастье для мужчин в данной группе связано с ощущением принадлежности к чему-то высшему, доверяя миру.

Обратимся к результатам факторного анализа в женской группе (возраст 25-34 года), где было выявлено 4 фактора. Все факторы униполярные. Первый фактор обозначим как «Семейное благополучие». В данный фактор вошли следующие переменные: «Семья» (0,840), «Здоровье близких» (0,802), «Дети» (0,786). Для женщин, в первую очередь, счастье связано с семьей, детьми и их благополучием. Второй фактор получил название «Самовыражение». Характерные переменные для данного фактора: «Любимое занятие» (0,809), «Творчество» (0,768), «Саморазвитие» (0,705). Для женщин счастье тесно связано с возможностью проявления себя в творчестве и любимом деле. Третий фактор обозначим как «Доверие и познание мира». Переменные, вошедшие в данный фактор: «Доверие миру, Вселенной, Богу» (0,781), «Мир во всем мире» (0,733), «Познание мира, его устройства, законов» (0,725). Счастье ассоциируется с благополучием в мире, доверием тому, что происходит в жизни. Четвертый фактор получил название «Физическое удовольствие». Характерные переменные для данного фактора: «Красивое тело» (0,733), «Молодость» (0,732), «Секс» (0,712). Женщины ассоциируют счастье с молодостью, красивым телом и сексуальными отношениями.

Обратимся к результатам факторного анализа в мужской группе (возраст 35-44 года), в которой было выявлено 4 фактора. Все факторы униполярные. Первый фактор обозначим как «Смысл жиз-

ни». Переменные, которые вошли в данный фактор: «Материально обеспеченная жизнь» (0,864), «Осмысленность жизни» (0,847), «Собственное предназначение в жизни» (0,777). Наиболее тесно представления о счастье в группе связаны с поиском смысла жизни, и важно, что для этого должно быть материальное обеспечение. Второй фактор получил название «Социальный успех». Переменные, характеризующие данный фактор: «Карьера» (0,843), «Любимое занятие (хобби)» (0,789), «Общественное признание» (0,735). Для мужчин счастье связано с признанием других, социальным положением. Третий фактор обозначим как «Телесное удовлетворение». Переменные, вошедшие в данный фактор: «Красивое тело» (0,800), «Молодость» (0,745), «Физическая активность» (0,734). Ощущение счастья связано с получением удовольствия от своего тела, физической активности. Четвертый фактор получил название «Мирная жизнь». Характерные переменные для фактора: «Мир во всем мире» (0,783), «Познание мира, его устройства, законов» (0,735), «Позитивные отношения с другими людьми» (0,697). Для респондентов счастье неотрывно ассоциируется с мирными, позитивными отношениями с людьми и миром в целом.

В результате факторного анализа в женской группе (возраст 35-44 года) было выявлено 3 фактора. Все факторы униполярные. Первый фактор получил название «Семейная жизнь». Переменные, вошедшие в данный фактор: «Семья» (0,779), «Дети» (0,759), «Материальная обеспеченность» (0,719). Для женщин в этой группе счастье, прежде всего, – это семейная жизнь, наличие детей и материальный достаток. Второй фактор обозначим как «Комфорт и стабильность». Характерными переменными для данного фактора являются: «Комфортное жилье» (0,837), «Безопасность в жизни» (0,809), «Стабильность в жизни» (0,798). Для респонденток счастье представляется как стабильная, предсказуемая, комфортная жизнь. Третий фактор получил название «Доверие происходящему». Переменные, которые вошли в данный фактор: «Бог, Вселенная (ощущение принадлежности к Богу, Вселенной)» (0,826), «Доверие миру, Вселенной, Богу» (0,791), «Познание мира, его устройства, законов» (0,736).

Женщины в данной группе ощущают счастье как доверие тому, что происходит, веру в высшие силы, законы, которые направлены на благо жизни всем людям.

Визуализация результатов факторного анализа у мужчин и женщин во всех возрастных группах представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты факторного анализа в мужской и женских группах

Фактор	18-24 лет	25-34 лет	35-44 лет
	Мужчины		
1 фактор	Социальный успех	Личностный смысл	Смысл жизни
2 фактор	Сексуальные отношения	Базовые потребности	Социальный успех
3 фактор	Самореализация	Доверие миру	Телесное удовлетворение
4 фактор	Чувство принадлежности к миру		Мирная жизнь
Женщины			
1 фактор	Реализация целей	Семейное благополучие	Семейная жизнь
2 фактор	Смысл жизни	Самовыражение	Комфорт и стабильность
3 фактор	Наслаждение, удовольствие	Доверие и познание мира	Доверие происходящему
4 фактор	Семейные отношения	Физическое удовольствие	

Обсуждение

Таким образом, можно отметить, что в женских группах независимо от возраста присутствует представления о счастье как благополучной семейной жизни. Однако для молодых девушек (18-24 года) фактор семейной жизни оказался на последнем 4 месте, в группах респонденток более старшего возраста фактор семейной жизни оказался на первом месте. Чем старше по возрасту респондентки, тем значимее для них становится семья как показатель счастья. В мужских группах наиболее часто встречается критерий счастья – социальный успех. Для мужчин ощущение счастья связано с внешними критериями – признание окружающих, статусность, успех. Данные результаты согласуются с результатами исследований других ав-

торов по тематике гендерных различий в представлении о счастье [8]. Интересно, что ни для мужчин, ни для женщин не было обнаружено смыслового сходства феномена счастья с материальным благополучием.

Если рассматривать характеристики счастья по возрастным и гендерным параметрам, то и у молодых мужчин и молодых женщин (18-24 года) представления о счастье, в первую очередь, связаны с реализацией своих целей, получением удовольствия от жизни. У молодых людей на первом месте признание и карьера в обществе, у девушек – реализация собственных целей и нахождения собственного смысла, собственного предназначения.

В группах мужчин и женщин (25-34 года) общим представлением о счастье стало ощущение доверия миру, людям, чувство безопасности и радости существования. Различным стало то, что для женщин в этой группе счастье, прежде всего, – это семейное благополучие, для мужчин – нахождение личностного смысла, предназначения, познания себя.

Для женщин и мужчин возрастной группы (35-44 года) общим параметром в представлении о счастье стало рассмотрение счастья как физического, телесного удовольствия, доверие и понимание происходящего в мире. В то же время для мужской группы счастье тесно связано с социальным успехом и осмыслением своей жизни. Для женщин счастье – это наличие семьи, комфортная и стабильная жизнь.

Заключение

Основная цель исследования заключалась в изучении гендерной специфики понятия «счастье» у людей в разные возрастные периоды. По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

Во-первых, было выявлено наличие гендерной специфики в представлении феномена счастья у респондентов разных возрастов. Были обнаружены как общие реконструкции представлений о счастье, так и различные в группах мужчин и женщин.

Во-вторых, для женщин независимо от возрастной категории во всех возрастах прослеживается смысловое сходство счастья с

семейными отношениями, семейным благополучием, причем, чем старше по возрасту женщины, тем значимее этот фактор в их представлении о счастье.

В-третьих, для мужчин счастье, в первую очередь, связывается с атрибутами внешнего успеха – социальным признанием и карьерой. Также выявлено в мужских группах сходство счастья с возможностью самореализации и нахождения личностного смысла.

В-четвертых, выявлено, что в разных возрастах у мужчин и женщин имеется тенденция к изменению значимых источников счастья.

Результаты исследования могут быть использованы в психологическом консультировании, психотерапии, тренинговой работе при решении проблем, касающихся семейных отношений, личностных трудностей, связанных со снижением удовлетворенности от жизни.

Список литературы

1. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
2. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма. М.: Институт психологии РАН, 2013. 268 с.
3. Коржова Е.Ю., Веселова Е.К., Рудыхина О.В. Разноуровневые показатели здоровья как предикторы субъективного благополучия студентов // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2022. № 4. С. 458-471. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2022.405>
4. Левит Л.З., Радчикова Н.П. Личностно-ориентированная концепция счастья: теория и практика // Национальный психологический журнал. 2012. № 2(8). С. 81-89.
5. Леонтьев Д.А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1(155). С. 14-36. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>
6. Руденко А.М., Симонян Л.Г., Зиброва К.В. Психосемантическое пространство образа счастья человека в гендерно-возрастном измерении // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 2-1. С. 134-137. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-10123>

7. Семенова Л.Э., Серебрякова Т.А., Семенова В.Э. Гендерная специфика смыслового значения счастья в представлениях людей разных возрастов // Вестник Мининского университета. 2017. № 4(21). URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2017-4-8> (дата обращения: 08.05.2023).
8. Семенова Л.Э., Урусова Е.А., Васильева Д.А. Место семьи в представлениях мужчин и женщин о счастье // Мир науки. 2017, Т. 5, № 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/36PSMN217.pdf> (дата обращения: 04.05.2023).
9. Смолева Е.О., Морев М.В. Удовлетворенность жизнью и уровень счастья: взгляд социолога: монография. Вологда: ИСЭРТ РАН, 2016. 164 с.
10. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2014. 180 с.
11. A Proposed Integrated Happiness Framework to Achieve Sustainable Development / Choon S.-W., Yong C.-C., Tan S.-K., Tan S.-H. // Heliyon. 2022. vol. 8(10). article e10813. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10813>
12. Milovanska-Farrington S., Farrington S. Happiness, Domains of Life Satisfaction, Perceptions, and Valuation Differences Across Genders // Acta Psychologica. 2020. vol. 230. article 103720. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103720>
13. Montgomery M. Reversing the Gender Gap in Happiness // Journal of Economic Behavior & Organization. 2022. vol. 196. P. 65-78. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2022.01.006>
14. Proposing a New Score to Measure Personal Happiness by Identifying the Contributing Factors / Moeinaddini M., Asadi-Shekari Z., Aghaabbasi M., Saadi I., Shah M.Z., Cools M. // Measurement. 2020. vol. 151. article 107115. <https://doi.org/10.1016/j.measurement.2019.107115>
15. Seligman M., Csikszentmihalyi M. Positive Psychology: an Introduction // American Psychologist. 2000. vol. 55. P. 5-14.

References

1. Argyle M. *Psikhologiya schast'ya* [The Psychology of Happiness]. SPb.: Piter, 2003, 271 p.

2. Dzhidar'yan I.A. *Psikhologiya schast'ya i optimizma* [The Psychology of Happiness and Optimism]. M.: Institut psikhologii RAN, 2013, 268 p.
3. Korzhova E.Yu., Veselova E.K., Rudykhina O.V. Raznourovnevye pokazateli zdorov'ya kak prediktory sub"ektivnogo blagopoluchiya studentov [Different-level Health Indicators as Predictors of Students Subjective Well-Being], *Vestnik SPbGU. Seriya 16: Psikhologiya. Pedagogika* [Vestnik of Saint Petersburg University. Series 16: Psychology. Pedagogy], 2022, no. 4, pp. 458-471. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2022.405>
4. Levit L.Z., Radchikova N.P. Lichnostno-orientirovannaya kontseptsiya schast'ya: teoriya i praktika [The Personality-Oriented Concept of Happiness: Theory and Practice], *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 2012, no. 2 (8), pp. 81-89.
5. Leont'ev D.A. Schast'e i sub"ektivnoe blagopoluchie: k konstruirovaniyu ponyatiynogo polya [Happiness and Subjective Well-Being: To the Construction of the Conceptual Field], *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal], 2020, no. 1 (155), pp. 14-36. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>
6. Rudenko A.M., Simonyan L.G., Zibrova K.V. Psikhosemanticheskoe prostranstvo obraza schast'ya cheloveka v genderno-vozrastnom izmerenii [Psycho-semantic Space of the Image of Human Happiness in Gender and Age-Specific Dimension], *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [International Journal of Humanities and Natural Sciences], 2020, no. 2-1, pp. 134-137, <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-10123>
7. Semenova L.E., Serebryakova T.A., Semenova V.E. Gendernaya spetsifika smyslovogo znacheniya schast'ya v predstavleniyakh lyudey raznykh vozrastov [Gender-Specific Meanings of Happiness in the Views of People of Different Ages], *Vestnik Mininskogo universiteta* [Vestnik of Minin University], 2017, no. 4 (21). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2017-4-8> (accessed May 8, 2023).
8. Semenova L.E., Urusova E.A., Vasil'eva D.A. Mesto sem'i v predstavleniyakh muzhchin i zhenshchin o schast'e [The Place of Family in Men' and Women's Perceptions of Happiness], *Mir nauki* [World of Science],

- 2017, no. 4 (2). <http://mir-nauki.com/PDF/36PSMN217.pdf> (accessed May 4, 2023).
9. Smoleva E.O., Morev M.V. *Udovletvorennost' zhizn'yu i uroven'schast'ya: vzglyad sotsiologa: monografiya* [Life Satisfaction and the Level of Happiness: A View of the Sociologist: A monograph]. Vologda: ISERT RAN, 2016, 164 p.
 10. Shamionov R.M. *Psikhologiya sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* [The Psychology of Personality Subjective Well-Being]. Saratov: Izd-vo Saratovskogo universiteta, 2014, 180 p.
 11. Choon S.-W., Yong C.-C., Tan S.-K., Tan S.-H. A Proposed Integrated Happiness Framework to Achieve Sustainable Development, *Heliyon*, 2022. vol. 8, no. 10, article e10813. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10813>
 12. Milovanska-Farrington S., Farrington S. Happiness, Domains of Life Satisfaction, Perceptions, and Valuation Differences Across Genders, *Acta Psychologica*, 2020, vol. 230, article 103720. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103720>
 13. Montgomery M. Reversing the Gender Gap in Happiness, *Journal of Economic Behavior & Organization*, 2022, vol. 196, pp. 65-78. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2022.01.006>
 14. Moeinaddini M., Asadi-Shekari Z., Aghaabbasi M., Saadi I., Shah M.Z., Cools M. Proposing a New Score to Measure Personal Happiness by Identifying the Contributing Factors, *Measurement*, 2020, vol. 151, article 107115. <https://doi.org/10.1016/j.measurement.2019.107115>
 15. Seligman M., Csikszentmihalyi M. Positive Psychology: an Introduction, *American Psychologist*, 2000, vol. 55, pp. 5-14.

ДАНИЕ ОБ АВТОРЕ

Лопандин Константин Викторович, аспирант направления «Психологические науки»

Гуманитарный университет (г. Екатеринбург)

ул. Сурикова, 24а, г. Екатеринбург, Свердловская область,

620144, Российская Федерация

klopandin@internet.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Konstantin V. Lopandin, Postgraduate Student in the Field of Psychological Sciences

*Liberal Arts University – University for Humanities (Yekaterinburg)
24a, Surikova Str., Yekaterinburg, Sverdlovskaya oblast, 620144,
Russian Federation*

klopandin@internet.ru

SPIN-code: 7044-2986

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1522-9268>

Поступила 27.05.2023

После рецензирования 08.06.2023

Принята 18.06.2023

Received 27.05.2023

Revised 08.06.2023

Accepted 18.06.2023

DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-187-200

УДК 378.178



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА СТУДЕНТАМИ-ПСИХОЛОГАМИ

М.А. Матюшина

В статье представлены результаты пилотажного исследования по оценке образовательной среды вуза студентами-психологами. Цель исследования заключается в изучении оценки различных аспектов и уровней образовательной среды вуза студентами-психологами. Методы исследования: анализ научной литературы, психологическое тестирование (Методика оценка образовательной среды В.А. Ясвина, Социально-психологическая комфортность образовательной среды Г.Ю. Авдиенко, Шкала оценки цифровой образовательной среды), методы математической обработки данных (корреляционный анализ, сравнительный анализ). Основные результаты работы заключаются в выявлении взаимосвязей различных параметров образовательной среды. Было обнаружено, что студенты с удовлетворенной потребностью в безопасности оценивают образовательную среду вуза в целом как более творческую, а также испытывают сложности при планировании учебной деятельности в цифровой образовательной среде и не оценивают приобретение компетенций в практической деятельности в цифровой образовательной среде как что-то, что вызывает сложности.

Ключевые слова: образовательная среда; образовательная среда вуза; цифровая образовательная среда; психологическое сопровождение; студенты-психологи; высшее образование

Для цитирования. Матюшина М.А. Оценка образовательной среды вуза студентами-психологами // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023. Т. 14, № 3. С. 187-200. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-187-200

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

ASSESSMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY BY PSYCHOLOGY STUDENTS

M.A. Matyushina

The article presents the results of a pilot study on the assessment of the educational environment of the university by psychology students. The purpose of the study is to study the assessment of various aspects and levels of the educational environment of the university by psychology students. Research methods: analysis of scientific literature, psychological testing (Methodology for assessing the educational environment by V.A. Yasvin, Socio-psychological comfort of the educational environment G.Yu. Avdienko, Scale for assessing the digital educational environment), methods of mathematical data processing (correlation analysis, comparative analysis). The main results of the work are to identify the relationship between various parameters of the educational environment. It was found that students with a satisfied need for security assess the educational environment of the university as a whole as more creative, and also do not experience difficulties in planning educational activities in a digital educational environment and do not evaluate the acquisition of competencies in practical activities in a digital educational environment as something which causes difficulties.

Keywords: *educational environment; university educational environment; digital educational environment; psychological support; psychology students*

For citation. *Matyushina M.A. Assessment of the Educational Environment of the University by Psychology Students. Russian Journal of Education and Psychology, 2023, vol. 14, no. 3, pp. 187-200. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-187-200*

Введение

В 90-х годах XX века в психологической науке вновь начала изучаться образовательная среда в качестве ведущего фактора обучения и развития личности.

На сегодняшний день в соответствии с ориентирами развития Российского образования, изложенными в Концепции развития Российской системы образования, мы можем наблюдать, что акцент смещается с традиционной образовательной парадигмы на парадигму, ориентированную на использование новых методов получения знаний, развитие различных областей сознания учащихся, в частности рефлексивной сферы, на необходимость непрерывного образования и самообразования. Акцент смещается на формирование коммуникативных и когнитивных способностей, это означает, что развитие обучаемого должно быть сосредоточено не только на знаниях и навыках по конкретному предмету, но и на всем сознании обучаемого, включая все сферы: когнитивную, личностную, эмоционально-волевую, духовно-нравственную [14].

Можно говорить о том, что одна из важнейших задач системы образования на любом уровне – создание образовательной среды, способствующей развитию личностного потенциала учащихся [9].

Обзор литературы

По результатам анализа работ, посвященных проблеме образовательной среды, как отечественных (Г.Ю. Авдиенко, И.А. Баева, М.В. Горшенина, Е.А. Климов, Е.Б. Лактионова, В.П. Лебедева, Ю.С. Мануйлов, В.А. Орлов, В.Н. Панов, В.В. Рубцов, В.Н. Слободчиков, В.П. Сухинин В.А. Ясвин и др.), так и зарубежных авторов (D. Cornell, M. Baeten, E. Kyndt, F. Dochy, K. Struyven, P. Sheras, V. Fraser, E.D. Corte, L. Verschaffel и др.) можно выделить ее особенности:

- образовательная среда – это сложносоставной системный феномен, представляющий собой «совокупность социального, пространственно-предметного и психолого-педагогических компонентов, образующих согласованную систему условий, влияний и тенденций развития конкретной общности в рамках более широкой социокультурной среды, что определяет необходимость применения принципа культуросообразности» [6];

- образовательная среда представляет собой определенную социальную общность, которая развивается в контексте конкретной

социокультурной ситуации и может выступать как условие и/или средство воспитания, обучения и развития человека;

- образовательная среда мультимодальна, что приводит к появлению различных типов и разновидностей локальных сред разного качества.

В отечественной психологии на данный момент выделяют несколько моделей образовательной среды:

- эколого-личностная модель (В.А. Ясвин, Е.А. Климов). Под образовательной средой понимается система влияний и условий для развития личности в соответствии с закономерностями и возможностями для ее развития, содержащимися в социальной и предметно-пространственной среде. На основе исследований Я. Корчака В.А. Ясвин предложил четыре типа образовательных сред, различающихся по основаниям, свобода-зависимость и активность-пассивность: догматическая образовательная среда, карьерная образовательная среда, безмятежная образовательная среда и творческая образовательная среда [15].

В рамках модели Е.А. Климов выделил наиболее значимые для развития человека «части» среды: социально-контактная, информационная, соматическая и предметная [5]:

- коммуникативно-ориентировочная модель (В.В. Рубцов). В данной модели образовательная среда – это сложившаяся полиструктурная система прямых и косвенных педагогических воздействий, в которых представлены психолого-педагогические установки учителей в явном или скрытом виде, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данном образовательном учреждении [11].

В.В. Рубцов выделяет следующие компоненты образовательной среды: внутренняя направленность образовательного учреждения, социально-психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация процесса обучения, психологические характеристики учащихся [10].

- антропо-психологическая модель (В.И. Слободчиков). Автор определяет образовательную среду как динамическое образование,

которое является системным продуктом взаимодействия между образовательным пространством, местом обучения, администрацией учебного заведения и самим обучаемым. В.И. Слободчиков отмечает, что образовательная среда не предопределена, поэтому она относительна и опосредована. Образовательная среда начинается, когда обучающий и обучаемый встречаются, проектируют и создают ее вместе [12].

- психодидактическая модель (В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов). Данная модель опирается на парадигму развивающего образования для детей с признаками одаренности. Если в традиционной системе обучаемые становились личностями в результате специальной организации обучения и при целенаправленных воспитательных воздействиях, то авторы предлагают ориентировать образование на признание приоритетов индивидуальности обучающихся. Акцент делается на их значимости как субъектов познания и погружении их в образовательную среду, специально смоделированную учебным заведением. Эта среда строится в соответствии с познавательными интересами ученика, с учетом компетентности преподавательского состава учебного заведения, структуры конкретной образовательной системы, а также традиций и особенностей социокультурной среды. В этой модели видно, что понятие образовательная среда ограничено рамками конкретного учебного заведения [7].

- экопсихологический подход в рамках психодидактической парадигмы (В.И. Панов). В этом подходе образовательная среда определяется как система психолого-педагогических условий и влияний, создающих возможности для раскрытия как скрытых интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, с учетом социального заказа. Автор выделяет три основных компонента образовательной среды: деятельностный или технологический, коммуникативный и пространственно-предметный [8].

Поскольку не существует единого понимания образовательной среды, не существует и единого подхода к пониманию ее структуры. Однако, можно обобщенно представить некоторые структурные компоненты, такие как материальные факторы

образовательного процесса, особенности межличностных взаимоотношений участников образовательного процесса, психолого-педагогические условия.

Е.Б. Лактионова предлагает структурную модель образовательной среды, включающей в себя пять компонентов: организационно-управленческий (особенности управленческой культуры администрации, компетентность администрации и т.п.), психодиактический (содержание и методы обучения и т.п.), пространственно-предметный (экстерьер, интерьер, материально-техническое обеспечение и т.п.), социально-психологический (особенности системы взаимодействия участников образовательного процесса) и субъектный (психобиосоциальные особенности субъектов образовательного процесса) [6].

Таким образом Е.Б. Лактионова определяет образовательную среду как множество возможностей для развития личности, ограниченных пространственно и/или событийно, которое возникает при взаимодействии с социальным и пространственно-предметным окружением [6].

Г.Ю. Авдиенко предлагает следующее определение: образовательная среда – это социальное и физическое окружение конкретного образовательного учреждения, которое организует «определенную систему внешних воздействий различных модальностей на обучаемого, с целью его профессионального и личностного развития, субъективно переживаемое им как состояние различной степени удовлетворенности от происходящего» [2].

Также Г.Ю. Авдиенко предлагает собственную структуру образовательной среды, состоящей из шести компонентов: деятельностный (учебная и внеучебная деятельность), личностный (психологические особенности учащихся), социальный (особенности взаимоотношений, ценности учебного заведения), организационный (особенности организации учебного и воспитательного процессов, технологии обучения), информационный (совокупность информационных ресурсов) и предметный (предметно-пространственное окружение) [2].

Несмотря на то, что многие авторы предлагают авторские структурные модели образовательной среды, нами не были обнаружены данные о внешних и внутренних уровнях компонентов образовательной среды в рамках конкретного учебного заведения и конкретных направлений подготовки. Нам представляется целесообразным выделить не только содержательные компоненты, но и разделить их на те, которые представлены на организационном (макро-) уровне и на мезо- и микроуровне.

Становится очевидным, что включение психологической составляющей субъектов образовательного процесса в структуру образовательной среды требует решения проблемы организации работы с ней. Специально проработанная, адекватная служба психологического сопровождения учебной деятельности способна помочь в решении таких задач как адаптация студентов к университетской образовательной среде, расширение возможностей для развития важных профессиональных качеств, повышение эффективности учебного-воспитательного процесса.

В своих исследованиях Г.Ю. Авдиенко доказал, что работа психологической службы, направленной на процесс адаптации и на повышение социально-психологической комфортности обучающихся в образовательной среде, способствовала повышению эффективности образовательного процесса, в частности было отмечено, что студенты активнее стали демонстрировать свои способности в различных конкурсах, выставках, профориентационной работе [1].

Таким образом, мы можем говорить, что создание в образовательных учреждениях образовательной среды, являющейся развивающим и поддерживающим ресурсом личностного развития обучающихся, является важной задачей современной системы.

Постановка задачи

Объект исследования – образовательная среда вуза, а предмет – оценка образовательной среды вуза студентами-первокурсниками.

Целью нашего исследования является изучение оценки различных аспектов и уровней образовательной среды вуза студентами-психологами.

Описание исследования

Методы исследования: анализ научной литературы, психологическое тестирование, методы математической обработки данных (корреляционный анализ, сравнительный анализ).

Исследование проводилось с использованием следующих методик:

- Методика оценка образовательной среды В.А. Ясвина (МООС) [15];
- Социально-психологическая комфортность образовательной среды Г.Ю. Авдиенко (СПКОС) [3];
- Шкала оценки цифровой образовательной среды (ЦОС) [13].

В выборку вошли студенты Новосибирского государственного технического университета, обучающиеся на направлении подготовки Психология (37.03.01), в количестве 50 человек, средний возраст 19 лет.

При анализе результатов опросника «Социально-психологическая комфортность образовательной среды» нами было обнаружено, что преобладающая часть студентов по всем шкалам оценивает социально-психологическую комфортность образовательной среды очень низко, что может повлиять на качество учебного процесса, овладениями навыками и компетенциями и вызвать сложности в процессе формирования профессиональной идентичности. В частности 92% обучающихся (46 человек) обладают непринятой идентичностью со средой вуза, 82% (41 человек) демонстрируют признаки заниженной самооценки, связанной с деятельностью в вузе, у 66% (33 человек) – не удовлетворена потребность в безопасности внутри вуза, у 58% (29 человек) наблюдается неустойчивая профессиональная направленность, связанная с образовательной средой, 50% (25 человек) характеризуются неустойчивой мотивацией к обучению.

При проведении методики В.А. Ясвина мы попросили студентов ответить на вопросы отдельно про вуз и про кафедру, на которой они обучаются, что позволило нам более дифференцировано взглянуть на разные уровни образовательной среды вуза. По результатам и среду вуза, и среду кафедры оценивают как активную, но зави-

симую, что соответствует типу карьерной образовательной среды, которая формирует такие качества как лицемерие, стремление к карьере за счет хитрости, подкупа, высоких связей и т.п. Однако мы увидели достоверные различия (по результатам применения критерия Манна-Уитни) в оценке образовательной среды вуза и кафедры. Так студенты-психологи оценивают среду вуза как более свободную ($U=349,5$; при $p \leq 0,001$) и более пассивную ($U=425$; при $p \leq 0,01$), а среду кафедры как более зависимую ($U=327$; при $p \leq 0,001$) и более активную ($U=369$; при $p \leq 0,001$).

Для изучения взаимосвязей между параметрами оценки образовательной среды мы использовали критерий Спирмена.

Таблица 1.

Взаимосвязи между параметрами оценки среды вуза, социально-психологической комфортности и цифровой образовательной среды, при $p \leq 0,05$

Параметры	Степень удовлетворения потребности в безопасности (СПКОС)	Идентичность со средой вуза (СПКОС)	Самооценка (СПКОС)	Активность (кафедра) (МООС)
Стресснапряженность при обучении в ЦОС (ЦОС)	-0,57			
Необходимость поддержки в учебной деятельности в ЦОС (ЦОС)	-0,66	-0,62	-0,51	
Свобода (вуз) (МООС)	0,48			
Зависимость (вуз) (МООС)	-0,44	-0,33		
Активность (вуз) (МООС)	0,41	0,34	0,35	-0,39
Пассивность (вуз) (МООС)	-0,43			0,39

Как можно видеть из таблицы 1, наибольшее количество взаимосвязей мы обнаруживаем по параметру «Степень удовлетворения потребности в безопасности». Студенты, ощущающие себя в

безопасности в образовательной среде вуза, не испытывающие необходимости защищаться от кого-либо, оценивают образовательную среду вуза в целом как более свободную ($R_s=0,48$) и активную ($R_s=0,41$), то есть творческую, а также не оценивают приобретение компетенций в практической деятельности в ЦОС как трудности ($R_s=-0,57$) и не испытывают сложностей при планировании учебной деятельности в ЦОС ($R_s=-0,66$).

Также были обнаружены отрицательные взаимосвязи между параметрами Необходимость поддержки в учебной деятельности в ЦОС и Самооценка ($R_s=-0,51$) и Необходимость поддержки в учебной деятельности в ЦОС и Идентичность со средой вуза ($R_s=-0,62$). Что может говорить о том, что студенты, которые испытывают удовлетворение от результатов своей деятельности, испытывают меньше сложностей при планировании времени для занятий, при оценке технических сложностей, а электронный формат обучения воспринимается ими как более привычный.

Также можно отметить положительные взаимосвязи параметра Активность (вуза) по методике В.А. Ясвина с такими параметрами как Идентичность со средой вуза ($R_s=0,34$) и Самооценка ($R_s=0,35$). Для студентов, которые удовлетворены результатами своей деятельности, испытывают ощущение безопасности в образовательной среде, ощущают себя как представителя данного вуза, характерно оценивать образовательную среду вуза как более активную.

Отдельно хотелось бы отметить такие обнаруженные взаимосвязи как отрицательная взаимосвязь между параметрами Активность (вуз) и Активность (кафедра) ($R_s=-0,39$) и положительную взаимосвязь между Активность (вуз) и Пассивность (кафедра) ($R_s=0,39$). Студенты, которые оценивают образовательную среду вуза как активную, образовательную среду кафедры оценивают как более пассивную, что может говорить о том, в представлении студентов-психологов образовательная среда кафедры не является частью образовательной среды вуза и даже противопоставляется ей, что требует дополнительного изучения.

Заключение

Полученные данные расширяют и дополняют информацию об оценке образовательной среды вуза студентами-психологами. Можно говорить о разных уровнях образовательной среды: микроуровень – кафедра и макроуровень – вуз как организация. Оценка этих уровней отличается, что требует согласования целей, методов и способов учебного процесса.

Данные о взаимосвязи разных параметров образовательной среды важны для понимания процесса формирования личностной и профессиональной идентичности будущих психологов.

Перспективы исследования связаны с изучением оценки образовательной среды вуза студентами других направлений подготовки, а также изучением взаимосвязи оценки образовательной среды вуза с такими конструктами как профессиональная идентичность и профессиональная жизнеспособность.

Выявление новых данных по оценке образовательной среды вуза предоставит возможности для разработки и внедрения социально-психологических практик для сопровождения студентов в учебном процессе.

Список литературы

1. Авдиенко Г.Ю. Повышение эффективности образовательного процесса позитивным влиянием на социально-психологическую комфортность обучающихся в образовательной среде вуза // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. №1 (72). С. 12-15.
2. Авдиенко Г.Ю. Психологическое понятие образовательной среды вуза // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. №4 (43). С. 36-38.
3. Авдиенко Г.Ю. Социально-психологическая комфортность обучающегося вуза как субъекта учебной деятельности: теория, практика психологического сопровождения: Автореф. дис. ... д.наук. СПб, 2020. 43с.
4. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Методика оценки образовательной среды вуза в условиях ее цифровизации // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2019. №2(26). С. 146-157.

5. Климов Е.А. О среде обитания человека глазами психолога // Материалы 2-й Рос. конф. по экологической психологии. М.: Самара, 2001. С. 7-9.
6. Лактионова Е.Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: Автореф. дис. ... канд.наук. СПб, 2013. 54 с.
7. Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. 1996. №6. С. 25-30.
8. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
9. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи / Баева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В., Лактионова Е.Б. // Психологическая наука и образование. 2020. Т.25. №6. С. 5-18.
10. Рубцов В.В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знания (к определению предмета экологической психологии) // Материалы 2-й Рос. конф. по экологической психологии. М.: Самара, 2001. С. 77-81.
11. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М: МГППУ, 2008. 416 с.
12. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // Материалы 2-й Рос. конф. по экологической психологии. М.: Самара, 2001. С. 172-176.
13. Сорокова М.Г., Одинцова М.А., Радчикова Н.П. Шкала оценки цифровой образовательной среды (ЦОС) университета // Психология образования. 2021. Т.26. №2. С. 52-56.
14. Федорова Е.В. Персональная идентичность обучающихся юношеского возраста в условиях образовательной среды: Дис. ... канд. наук. Ярославль, 2022. 279 с.
15. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / М.: Смысл, 2001. 365 с.

References

1. Avdienko G.Yu. *Psichopedagogika v pravoohranitelnyh organah* [Psychopedagogy in law enforcement], 2018, no. 1 (72), pp. 12-15.
2. Avdienko G.Yu. *Psichopedagogika v pravoohranitelnyh organah* [Psychopedagogy in law enforcement], 2010, no. 4 (43), pp. 36-38.

3. Avdienko G.Yu. *Sotsialno-psihologicheskaya komfortnost obuchayushegosya vuza kak subekta uchebnoi deyatel'nosti: teoriya, praktika psihologicheskogo soprovozhdeniya* [Socio-psychological comfort of a university student as a subject of educational activity: theory, practice of psychological support]. St. Petersburg, 2020, 43p.
4. Kapcov A.V., Kolesnikova E.I. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya: Psihologiya* [Bulletin of the Samara Humanitarian Academy], 2019, no. 2(26), pp. 146-157.
5. Klimov E.A. *Materialy 2-oi Rossiiskoi konferencii po ekologicheskoi psihologii* [Materials of the 2nd Rus. conf. in environmental psychology]. Moscow, 2001, pp. 7-9.
6. Laktionova E.B. *Psihologicheskaya ekspertiza obrazovatelnoi sredy* [Psychological examination of the educational environment: Abstract of the thesis]. St. Petersburg, 2013, 54 p.
7. Lebedeva V.P., Orlov V.A., Panov V.I. *Pedagogika* [Pedagogy], 1996, no. 6, pp. 25-30.
8. Panov V.I. *Psihodidaktika obrazovatelnykh sistem: teoriya i praktika* [Psychodidactics of educational systems: theory and practice]. St. Petersburg, 2007, 352 p.
9. Baeva I.A., Gayazova L.A., Kondakova I.V., Laktionova E.B. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2020, vol. 25, no. 6, pp. 5-18.
10. Rubtsov V.V. *Materialy 2-oi Rossiiskoi konferencii po ekologicheskoi psihologii* [Materials of the 2nd Rus. conf. in environmental psychology]. Moscow, 2001, pp. 77-81.
11. Rubtsov V.V. *Sotsialno-geneticheskaya psihologiya razvivayushego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podhod* [Socio-genetic psychology of developing education: an activity approach]. Moscow, 2008, 416 p.
12. Slobodchikov V.I. *Materialy 2-oi Rossiiskoi konferencii po ekologicheskoi psihologii* [Materials of the 2nd Rus. conf. in environmental psychology]. Moscow, 2001, pp. 172-176.
13. Sorokova M.G., Odintsova M.A., Radchikova N.P. *Psihologiya obrazovaniya* [Psychology of Education], 2021, vol. 26, no. 2, pp. 52-56.
14. Fedorova E.V. *Personal'naya identichnost obuchayuschihsya yunosheskogo vozrasta v usloviyah obrazovatelnoi sredy* [Personal identity of students in the conditions of the educational environment].

dents of youthful age in the conditions of the educational environment].
Yaroslavl, 2022, 279 p.

15. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: from modeling to design]. Moscow, 2001, 365 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Матюшина Марина Александровна, старший преподаватель кафедры Психологии и педагогики
ФГБОУ ВО Новосибирский государственный технический университет
пр. К. Маркса, 20, г. Новосибирск, 630073, Российская Федерация
m.a.matyushina@gmail.com

DATA ABOUT THE AUTHOR

Marina A. Matyushina, Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy
Novosibirsk State Technical University
20, Prospect K. Marks, Novosibirsk, 630073, Russian Federation
m.a.matyushina@gmail.com

Поступила 01.06.2023

После рецензирования 15.06.2023

Принята 25.06.2023

Received 01.06.2023

Revised 15.06.2023

Accepted 25.06.2023

DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-201-220

УДК 37.03



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ И ПРОХОЖДЕНИИ ДЕМОСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА ПО СТАНДАРТАМ WORLDSKILLS РОССИЯ

М.А. Аكوпова

В настоящее время с учетом компетентностного подхода в образовательные стандарты среднего профессионального образования вводится в качестве одной из форм итоговой аттестации демонстрационный экзамен. Демонстрационный экзамен обладает большим потенциалом в оценке профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы, однако его организация и проведение создает множество проблем, одна из которых – повышение экзаменационного стресса и рост экзаменационной тревоги у студентов.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить экзаменационный стресс как ситуацию, приводящую к негативным физиологическим и психологическим проявлениям; как ситуацию испытания для студента, требующую повышенного самообладания, активизации коммуникативных и интеллектуальных и других ресурсов. Экзаменационная тревога может негативно сказаться на результатах обучения студентов, а также привести к разочарованию в профессии, поэтому в процессе подготовки студентов к демонстрационному экзамену мы считаем важным аспектом организацию их психологического сопровождения.

В проведенном исследовании, описанном в данной статье, был диагностирован уровень тревоги (Шкала тревоги Спилбергера-

Ханина) и психологического стресса (Шкала психологического стресса) студентов на всех этапах организации психологического сопровождения, которая включала три направления работы: психологическое просвещение, тренинговая работа с группой студентов с наиболее высокими показателями тревоги и стресса и индивидуальное психологическое консультирование. Данные, полученные по результатам анкетирования и психологической диагностики (с использованием методов математической статистики) показали, что наиболее эффективным направлением работы является проведение групповых тренинговых занятий.

Ключевые слова: демонстрационный экзамен; итоговая государственная аттестация; экзаменационный стресс; экзаменационная тревога; психологическое сопровождение студентов

Для цитирования. Аكوпова М.А. Проблема психологического сопровождения студентов педагогических специальностей при подготовке и прохождении демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills Россия // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14, № 3. С. 201-XX. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-201-220

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES IN THE PREPARATION AND PASSING OF A DEMONSTRATION EXAM ACCORDING TO WORLDSKILLS STANDARDS RUSSIA

M.A. Akopova

Currently, a demonstration exam is being introduced into the educational standards of secondary vocational education as one of the forms of final state certification, taking into account the requirements of the competence approach. The demonstration exam has great potential in assessing the professional training of future primary school teachers. How-

ever, the organization and conduct of a demonstration exam affects the increase in exam stress and the growth of exam anxiety among students.

Exam stress is a situation that leads to negative physiological and psychological manifestations; a test situation for a student that requires increased self-control, activation of communicative and intellectual and other resources. Exam anxiety can negatively affect students' learning outcomes and lead to disappointment in the profession. Therefore, it is important to organize psychological support of students in preparation for the demonstration exam.

This article describes a study in which the level of anxiety (Spielberger-Khanin Anxiety Scale) and psychological stress (Psychological Stress Scale) of students were diagnosed at all stages of the organization of psychological support. This work included three areas: psychological education, training work with a group of students with the highest rates of anxiety and stress, and individual psychological counseling. The scientific data obtained from the results of the questionnaire and psychological diagnostics (using methods of mathematical statistics) showed that the most effective direction of work is to conduct group training sessions.

Keywords: *demonstration exam; final state certification; examination stress; examination anxiety; psychological support of students*

For citation. *Akopova M.A. The Problem of Psychological Support of Students of Pedagogical Specialties in the Preparation and Passing of a Demonstration Exam According to WorldSkills Standards Russia. Russian Journal of Education and Psychology, 2023, vol. 14, no. 3, pp. 201-XX. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-201-220*

Введение

Задача подготовки будущего специалиста к самостоятельной профессиональной деятельности является одной из самых актуальных для системы российского профессионального образования. С целью подготовки специалистов с творческим мышлением, способных находить нестандартные пути решения поставленных перед ними профессиональных задач, умеющих пользоваться полученным объемом информации в их будущей профессиональной деятельности

предлагаются самые различные подходы, принимаются нормативные акты, вводятся новые испытания.

Новые требования предполагают, что выпускник должен обладать знаниями, умениями, навыками, способствующими повышению его конкурентоспособности на рынке труда в рамках выбранной специализации. Они позволяют студенту сопоставить свои навыки с профессиональными стандартами, признанными международным сообществом экспертов. В связи с введением новых ФГОС СПО, предполагающих помимо прочего проведение государственной итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена многие учебные заведения заинтересованы в поисках оптимальных способов организации работы, направленной на подготовку выпускников к процедуре демонстрационного экзамена и качественной его сдаче.

Этой проблеме посвящены многочисленные исследования [2; 4; 5; 6; 9 и др.], большинство из которых затрагивают вопросы методической подготовки студентов, при этом вопросы психологической готовности к сдаче демонстрационного экзамена практически не рассматривается в научных исследованиях.

Между тем демонстрационный экзамен – это важное испытание в жизни студента, которое (возможно в большей степени, чем другие) обуславливает экзаменационный стресс и множество психологических проблем, сопряженных с ним. Из-за стресса, связанного с экзаменами, у студентов может развиваться негативное отношение к учителям, учебным заведениям и процессу обучения в целом. Конечно уровень «экзаменационной тревоги» зависит от многих факторов, в том числе личностных особенностей студентов, важности испытаний, внешне-го давления со стороны преподавателей, родителей, администрации.

Демонстрационный экзамен, выступающий своего рода оценкой качества подготовки специалистов на последнем этапе обучения (при сдаче ГИА), приобретает особую значимость не только для студентов, но и для всего учебного заведения в целом. Поэтому логично предположить, что для студентов это испытание будет являться мощным стрессогеном, повышающим уровень их тревожности, снижающим адаптационные возможности и качество рабо-

ты психических процессов. Все это определяет важность проблемы снижения экзаменационного стресса студентов, что возможно в процессе компетентной организации психологического сопровождения при подготовке к демонстрационному экзамену.

Обзор литературы

Изменения образовательной парадигмы определяют рост требований к профессиональной подготовке педагогических кадров. Высокая потребность в молодых специалистах в педагогической сфере приводит к завышенным ожиданиям работодателей. Кроме того современные педагоги (как и многие другие специалисты) становятся более многозадачными, что создает сложности в создании стандартизированного комплекса профессиональных компетенций [8]. Все это обуславливает изменения образовательной модели компетентностного подхода, ведя к трансформации целей, содержания, форм, методов, средств обучения и контроля образовательной деятельности студентов. Соответственно формы контроля, в том числе государственная итоговая аттестация подвергаются обновлению [9].

Демонстрационный экзамен – это форма проверки знаний, навыков и умений обучающихся, разработанная Институтом развития профессионального образования. В качестве вида государственной итоговой аттестации демонстрационный экзамен должен способствовать изменению организационных подходов к обучению, поскольку происходит практически самостоятельное обучение на рабочем месте, близком к реальному. При этом важно отметить, что целью профессионального образования является не только развитие важных профессиональных качеств, но и формирование положительных мотивов и эмоциональных установок, будущей профессиональной деятельности, желание двигаться далее по выбранной профессиональной траектории. Поэтому, к вопросу подготовки студентов к ГИА в форме демонстрационного экзамена следует подходить не только методически, но и содержательно [2; 4].

А. М. Пирожникова, Е. И. Овчинникова, Т. С. Лысикова отмечают, что процесс организации и проведения демонстрационного эк-

замена позволяют учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося: преподаватели, осуществляя подготовку к демоэкзамену имеют возможность наблюдать особенности темперамента, педагогического стиля, уровня подготовки обучающихся и корректировать недочеты [6, с.180].

Несына С.В. указывает на роль демоэкзамена в обеспечении личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность. Предполагается, что студенты в процессе обучения более осознанно подходят к выполнению заданий, связывают теоретические вопросы с будущей профессиональной деятельностью, следовательно, повышается уровень внутренней мотивации в учебно-профессиональной деятельности студента [5, с. 26].

Однако в процессе подготовки студентов к итоговой аттестации следует учитывать также, что завершение периода профессиональной подготовки для выпускников является сложным переломным этапом их жизни, с которым у будущих профессионалов могут быть связаны сильные переживания. И это может существенно влиять на их общее эмоциональное состояние и психологическое благополучие, что, безусловно, не может не отражаться на процессе подготовки, как к самой аттестации, так и к будущей профессиональной деятельности [1].

Как отмечается в многочисленных исследованиях [например, 3], студенты, испытывающие тревогу перед экзаменами и стресс, склонны легко отвлекаться во время экзаменов. Они не в состоянии понять простые инструкции, и имеют проблемы с организацией и запоминанием соответствующей информации. Другими словами, экзаменационный стресс и тревога мешают студентам в изучении информации, в концентрации внимания во время прохождения испытаний, что приводит к неблагоприятным последствиям для них. Экзаменационная тревога имеет комплексный негативный характер и влияет на психологическое, социальное, эмоциональное и поведенческое развитие учащихся.

Негативное влияние экзаменационной тревоги исследовано многими зарубежными авторами.

Так, мета-анализ, проведенный Richardson M. с соавторами показывает, что тревожность перед экзаменами связана с академической успеваемостью. Страх перед экзаменами обычно приводит к более низкой успеваемости в средних и высших учебных заведениях. Средняя корреляция между тревожностью и различными показателями успеваемости колеблется от $-0,20$ до $-0,30$, что позволяет предположить, что тревожность перед экзаменами представляет серьезную угрозу академической успеваемости [14, p.378-380].

Хотя влияние экзаменационного стресса очевидно, остается неясным, как именно тревога перед экзаменами связана с академической успеваемостью [12]. Наиболее популярной является интерференционная гипотеза, которая предполагает, что тревога перед экзаменом снижает эффективность обработки заданий и извлечения знаний во время экзамена. То есть, во время экзамена тревожные учащиеся беспокоятся о том, что знают недостаточно, что неудача на экзамене приведет к серьезным последствиям, эти мысли служат отвлекающим фактором, ослабляя внимание и рабочую память студентов, снижая качество выполнения задачи [11; 15].

Студенты, испытывающие тревогу на экзаменах, склонны реагировать тревогой и в других оценочных ситуациях, поэтому экзаменационная тревога описывается как ситуационно-специфическая черта. В то же время по данным Quek T. с соавторами примерно каждый третий студент сообщает о наличии тревожности перед экзаменами, то есть экзаменационная тревожность широко распространена среди студентов [13].

Все это определяет важность организации психологического сопровождения в процессе подготовки студентов к аттестационным испытаниям, в частности к демонстрационному экзамену.

Психологическое сопровождение в образовательном процессе рассматривается в научно-методической литературе в нескольких аспектах: как профессиональная деятельность педагога-психолога, оказывающего помощь и поддержку обучающемуся; как комплекс целенаправленных последовательных психолого-педагогических действий, направленных на помощь в самостоятельном выборе пути

решения образовательных задач; как технология, включающая ряд этапов деятельности специалистов по обеспечению учебных достижений обучающимися и др. Психологическое сопровождение образовательной деятельности всегда индивидуально и направлено на конкретного обучающегося, даже при групповой работе [7].

Наше исследование было направлено на поиск эффективных методов психологической поддержки студентов при подготовке их к государственной итоговой аттестации в форме демонстрационного экзамена.

Рассматривая психологическое сопровождение студентов в процессе подготовки к международному чемпионату Worldskills, Кучук О.В. и Стрижавчук Н.С. включают в этот процесс консультативную и обучающую работу, направленную на развитие самосознания каждого человека. Для студента важно сформировать ценностное отношение к себе, своим способностям и талантам, развить глубокое понимание своих целей и возможностей. Однако при этом авторы отмечают важность такого этапа подготовки как отбор кандидатов для участия в чемпионате [10, с. 7]. При подготовке к демонстрационному экзамену мы не можем «отбирать участников» государственной итоговой аттестации и важно обеспечить психологическое сопровождение, поддержку и помощь всем студентам, испытывающим трудности в эмоциональном переживании данного события.

Постановка задачи

В филиале Ставропольского государственного педагогического института в г. Буденновске студенты, обучающиеся по специальности 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании проходят государственную итоговую аттестацию в форме защиты выпускной квалификационной работы и демонстрационного экзамена с 2021 года (в соответствии с ФГОС СПО по специальности 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании, утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 13 марта 2018 г. № 183).

Система работы в институте по подготовке студентов к демонстрационному экзамену заключается в отработке профессиональных навыков в соответствии с требованиями комплекта оценочной документации № 1.4 по компетенции № R21 «Преподавание в младших классах». В паспорте данного комплекта представлен перечень знаний, умений, навыков в соответствии с WorldSkills Standards Specifications по следующим разделам: общекультурное развитие, культура безопасного труда (организация рабочего пространства и рабочего процесса), общепрофессиональное развитие, взаимодействие с родителями сотрудниками образовательного учреждения, саморазвитие и самообразование, методическое обеспечение образовательного процесса. Оценка сформированности профессиональной компетенции осуществляется по трем заданиям:

- 1) подготовка и проведение фрагмента урока (этап открытия нового знания) в начальных классах по одному из учебных предметов с использованием интерактивного оборудования;
- 2) разработка паспорта проекта, включающего исследовательский этап проекта во внеурочной деятельности;
- 3) подготовка и проведение обучающего интерактива для родителей.

Не останавливаясь в данной работе на особенностях организации методической подготовки студентов в данном направлении (в рамках изучения профессиональных модулей, в том числе прохождения учебных и производственных практик, организации предэкзаменационных консультаций и пр.), перейдем к исследованию особенностей психологического состояния студентов в период подготовки к итоговым испытаниям.

В марте – мае 2022 года в филиале СГПИ г. Буденновска была организована работа по психолого-педагогическому сопровождению студентов в условиях подготовки к демонстрационному экзамену. Данная работа проводилась в рамках общей подготовки студентов к итоговым испытаниям. С целью определения эффективности организованного психологического сопровождения было проведено исследование, результаты которого описываются в данной статье.

Описание исследования

В исследовании приняли участие в общей сложности 40 студентов обучающиеся по специальности 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании. В марте 2022 года они были продиагностированы с помощью методик Шкала тревоги Спилбергера-Ханина, Шкала психологического стресса PSM-25, а также опрошены с помощью анкеты, направленной на изучение мнения студентов о предстоящих испытаниях.

Первичная диагностика по методике Спилбергера-Ханина показала, что у 57,5% студентов отмечен высокий уровень ситуативной тревожности (при этом высокий уровень личностной тревожности был отмечен только у 30% исследованных студентов). Диагностика по шкале психологического стресса (PSM-25) позволила выявить 67,5% студентов с высоким уровнем стресса, свидетельствующем о состоянии дезадаптации и психического дискомфорта.

Анкета, которую мы предлагали студентам, была составлена в основном из открытых вопросов, направленных на определение основных причин беспокойства студентов на заключительном этапе обучения. На каждый вопрос можно было предлагать несколько вариантов ответов. Обозначим результаты только по тем вопросам, которые имеют отношение к подготовке к демонстрационному экзамену:

- при ответе на вопрос «Какие именно предстоящие испытания вызывают у них беспокойство?» 15% студентов указали сессию; 25% – предстоящую преддипломную практику; 45% – подготовку дипломной работы; 40% – защита выпускной квалификационной работы; 52,5% написали о комплексном квалификационном экзамене; 77,5% указали демонстрационный экзамен. Остальные ничего не ответили на данный вопрос или написали, что их ничего не беспокоит;

- при ответе на вопрос, о том какой аспект сдачи демонстрационного экзамена беспокоит студентов, большинство из них (92,5%) отметили, что им тревожно сдавать экзамен не в своем учебном заведении (в филиале нет аккредитованного центра проведения демонстрационного экзамена), а также то, что среди экспертов не будет

их преподавателей (одно из требований проведения демонстрационного экзамена). На втором месте по популярности (описанном 85% студентов) оказалось непонятность критериев оценки выполняемых ими задания. От 45 до 60% студентов указывали сложность выполнения отдельных оценочных заданий (большинство (60%) студентов переживали за разработку паспорта проекта). 37,5% студентов написали, что боятся «растеряться», «забыть слова», перепутать что-то и т.п. при демонстрации; 22,5% студентов отметили, что боятся не уложиться в тайминг при демонстрации 1 и 3 заданий.

Итак, анкетирование позволило нам определить, что большинство студентов испытывают определенное беспокойство при мыслях о предстоящей сдаче демонстрационного экзамена. При этом наиболее «тревожные темы» для студентов, на которых стоило сделать особый акцент при проведении работы по их психологическому сопровождению.

Перейдем к описанию работы, проводимой в рамках психологического сопровождения студентов. Она включала в себя три направления, проводимых последовательно.

Первое направление, включающее работу со всеми студентами, принимающих участие в исследовании предполагало их просвещение. Со студентами проводились методические семинары, на которых им объясняли особенности организации и проведения демонстрационного экзамена, а также мини-лекции, посвященные проблемам психологического состояния студентов в стрессовых условиях, о проблемах экзаменационного стресса и методах самопомощи при повышении тревожности.

Второе направление работы со студентами предполагало проведение групповых тренинговых занятий, направленных на снижение тревожности, повышение стрессоустойчивости студентов. Занятия проводились один раз в неделю преподавателями-психологами, работающими в институте (всего было проведено 8 занятий, средняя продолжительность каждого – 1,5 ч.). Посещение групповых занятий предлагалось всем студентам, получившим высокие баллы по шкалам тревоги и психологического стресса, однако часть студен-

тов по различным причинам отказалась принимать участие в тренинговых занятиях. Таким образом, тренинговых занятия посещали 14 студентов.

Следует отметить, что на тренинговых занятиях применялись различные психотерапевтические техники:

- работа с моделью ABC, с когнитивными искажениями и другие техники когнитивно-поведенческой психотерапии;
- техники Mindfulness;
- работа в рамках группового протокола десенсибилизации и переработки движением глаз;
- техники работы с метафорическими ассоциативными картами; арт-терапии, психодрамы.

Третье направление работы предполагало индивидуальную психологическую работу со студентами. Уровень тревоги участников тренингов в период психологического сопровождения определялся с помощью шкалы тревоги Бека, который они заполняли перед каждым тренинговым занятием. Участникам, уровень тревоги которых не снизился после половины проведенных групповых занятий, было предложено пройти индивидуальную консультацию у педагога-психолога института. Следует отметить, что индивидуальные консультации предлагались также студентам, которые набрали высокие баллы по уровню ситуативной тревожности и стресса по результатам повторной диагностики (май 2022 г.), однако в общей сложности за консультациями обратились только 7 студентов, 5 из которых посещали групповые занятия.

Результативность проведенной работы в рамках психологического сопровождения студентов определялась, во-первых, с помощью обратной связи от студентов (анкетирование); во-вторых, путем повторной диагностики уровня тревоги и стресса студентов и сравнения с результатами первичного обследования (для статистической обработки достоверности результатов был выбран критерий знаков G).

Анкетирование студентов проводилось после реализации каждого из направлений психологического сопровождения. Студенты посредством Google Форм (анонимно) отвечали на 3 закрытых во-

проса, в которых их просили оценить по 10-балльной шкале насколько полезными для них были проведенные мероприятия, насколько снизилась их тревога после участия в мероприятии; насколько бы они оценили ценность данного мероприятия в общей системе подготовки к итоговым испытаниям. Также им предлагался открытый вопрос с просьбой дать рекомендации и любую обратную связь. Результаты анкетирования отражены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты анкетирования студентов по оценке направлений работы психологического сопровождения

	Кол-во студентов	Средний балл по группе		
		Польза	Влияние на тревожность	Ценность
Первое направление (просветительская работа)	40	6,8	- 2,3	7
Второе направление (групповая тренинговая работа)	14	8,2	- 4,1	7,2
Третье направление (индивидуальные психологические консультации)	4	7	- 3,2	6,9

Анализ ответов студентов показывает, что субъективно они оценили групповую тренинговую работу более высоко по всем трем исследуемым показателям, хотя и не намного. Мы не стали подробно останавливаться на полученных данных анкетирования и подвергать их статистической обработке по двум причинам: в разных направлениях работы принимали участие разное количество студентов, которые последовательно прошли все три этапа (то есть студенты, принимавшие участие в индивидуальном консультировании, оценивая его, могли сравнивать с мероприятиями, проводимыми в рамках двух других направлений работы); кроме того оценки эти весьма субъективны и сама анкета составлялась без учета требований объективности и валидности.

Результаты диагностического исследования студентов по показателям тревожности и уровня стресса (а также данные по статистической обработке) представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты тестирования студентов по шкалам тревоги и психологического стресса до и после работы по психологическому сопровождению при подготовке и прохождении демонстрационного экзамена

Показатели	Средний балл по группе/ Показатель критерия знаков G			
	До психологической работы (n=40)	После просветительской работы (n=40)	После групповой тренинговой работы (n=14)	После индивидуальных психологических консультаций (n=5)
Уровень личностной тревожности	32	31,7 / 18 (r>0,05)	35,3 / 7 (r>0,05)	39 / 3 (r>0,05)
Уровень ситуативной тревожности	49,5	47,2 / 15 (r>0,05)	46,1 / 3 (r=0,05)	48 / 2 (r>0,05)
Уровень стресса	162,3	159,5 / 14 (r=0,05)	157,2 / 2 (r=0,01)	158,1 / 1 (r>0,05)

Примечание: средний балл и показатель критерия знаков рассчитывались по данным тестирования тех студентов, которые принимали участие в проводимых мероприятиях в рамках разных направлений психологического сопровождения

n – количество студентов

r – уровень значимости

Анализ результатов диагностики уровня тревожности (личностной и ситуативной) и психологического стресса на разных этапах психологического сопровождения показывает следующее. Наиболее динамичным показателем оказался уровень психологического стресса (он достоверно снизился у студентов уже после работы по психологическому просвещению), наименее динамичным – личностная тревожность, которая практически не изменилась у студентов после всех видов проведенной психологической работы. Можно также заключить, что групповая тренинговая работа показала свою эффективность по наибольшему количеству показателей (уровню ситуативной тревожности и психологического стресса), снижение которых подтверждается результатами статистической достоверности. Наименее эффективным направлением работы, судя по статистическим показателям, оказались индивидуальные психологические консультации. Однако следует отметить, что на консультации направлялись студенты с наиболее высоким уровнем тревожности, который не снизился даже после тренинговых занятий, поэтому вполне возможно, что для большей эффективности необходимо было провести несколько индивидуальных консультаций, а не одну.

Заключение

В целом обобщая результаты нашего исследования можно сделать следующие основные выводы.

Введение демонстрационного экзамена как формы итоговой аттестации определяется важностью перехода на практико-ориентированные методы и формы обучения будущих педагогов. Однако прохождение демонстрационного экзамена – очень сильный стрессоген, который определяет появление экзаменационной тревоги.

Экзаменационная тревога представляет собой сочетание вегетативных, психологических и соматических симптомов, которые наряду с беспокойством, дистрессом, страхом неудачи возникают до или во время экзамена. Экзаменационная тревога может оказывать негативное влияние, как на выступление студентов, так и в целом на их психологическое здоровье. Поэтому важно организовывать психологическое сопровождение студентов в период подготовки к итоговой аттестации вообще и демонстрационному экзамену в частности (как наиболее непонятной и сложной части ИГА).

Проведенное нами исследование показало, что студенты, обучающиеся по педагогической специальности, в период подготовки к итоговой аттестации проявляют достаточно высокий уровень ситуативной тревожности и психологического стресса, причем большинство из них (72,5%) переживают именно по поводу предстоящего прохождения демонстрационного экзамена.

В ходе организованного психологического сопровождения студентов в период подготовки к ИГА была проведена работа в трех основных направлениях: психологическое просвещение; групповая тренинговая работа со студентами, показавшими высокий уровень тревожности и стресса; индивидуальные психологические консультации со студентами, чей уровень тревожности не снизился после групповых занятий. Результаты повторного тестирования уровней тревожности и психологического стресса, а также обратная связь от студентов с помощью анкетирования показала, что более эффективным направлением работы является проведение групповых тренинговых занятий.

Видится перспективными дальнейшие научные исследования вопросов оказания психолого-педагогической помощи студентам при подготовке к демонстрационному экзамену, в частности в целях профилактики экзаменационной тревоги и повышения стрессоустойчивости и самоэффективности у студентов.

Список литературы

1. Водяха С.А. Предикторы психологического благополучия студентов // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 70–74.
2. Методика подготовки демонстрационному экзамену: учебное пособие / А. И. Лыжин, А. А. Коновалов, В. Н. Некрасова. Екатеринбург: Трикс, 2022. 56 с.
3. Миронова О.И. Подходы к изучению экзаменационного стресса у студентов // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 159–170. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2021-1-159-170>
4. Мурованая Н. Н. Модель практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в области дошкольного и начального общего образования: концептуальные и технологические основы // Гуманитарные науки. 2020. № 1 (49). С. 60–64.
5. Несына С.В. Демонстрационный экзамен в подготовке будущих педагогов // Образовательный вестник «Сознание». 2019. Т. 21. № 10. С. 23–28
6. Пирожникова А. М., Овчинникова Е. И., Лысикова Т. С. Стандарты WorldSkills в подготовке бакалавров педагогического образования: демонстрационный экзамен в рамках итоговой аттестации // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 2 (55). С. 178–192. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-178-192>
7. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. - СПб.: Питер, 2004. 592 с.
8. Шармин Д.В., Шармин В.Г. Компетентностный подход в высшем образовании России: двадцать лет спустя // Казанский педагогический журнал. 2021. № 3 (146). С. 64-72.
9. Якунчев М. А., Жукова Н. В., Маскаева Т. А., Ляпина О. А. Модернизация государственной итоговой аттестации выпускников педа-

- гогического вуза // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 65–77.
10. Kuchuk O.V., Strizhavchuk N.S. Psychological support of students in preparation for Worldskills international championship // Педагогика и психология: вопросы теории и практики, 2022. №2. С. 6-12. https://doi.org/10.54092/26868822_2022_2_6
 11. Cassady J. C., Johnson R. E. Cognitive test anxiety and academic performance // Contemporary Educational Psychology, 2002, vol. 27(2), pp. 270-295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
 12. Hancock DR. Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation // Journal Education Research, 2001, vol. 94(5), pp. 284-290. <https://doi.org/10.1080/00220670109598764>
 13. Quek T. T.-C., Tam W. W.-S., Tran B. X., Zhang M., Zhang Z., Ho C. S.-H., Ho R. C.-M. The global prevalence of anxiety among medical students: A meta-analysis // International Journal of Environmental Research and Public Health, 2019, vol. 16(15), Article 2735. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152735>
 14. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis // Psychological Bulletin, 2012, vol. 138(2), pp. 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
 15. Zeidner M. Test anxiety in educational contexts. In Schutz P. A., Pekrun R. (Eds.), *Emotion in education*. Elsevier, 2007, 2 September, pp. 165–184. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50011-3>

References

1. Vodyakha S.A. Prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov [Predictors of psychological well-being of students]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2013, no. 1, pp. 70-74.
2. *Metodika podgotovki demonstratsionnomu ekzameni: uchebnoe posobie* [Methodology of preparation for the demonstration exam: textbook] / A. I. Lyzhin, A. A. Konovalov, V. N. Nekrasova. Ekaterinburg: Triks, 2022, 56 p.
3. Mironova O.I. Podkhody k izucheniyu ekzamenatsionnogo stressa u studentov [Approaches to the study of exam stress in students]. *Ped-*

- agogika i psikhologiya obrazovaniya* [Pedagogy and psychology of education], 2021, no. 1, pp. 159-170. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2021-1-159-170>
4. Murovanaya N. N. Model' praktiko-orientirovannoy podgotovki budushchikh pedagogov v oblasti doshkol'nogo i nachal'nogo obshchego obrazovaniya: kontseptual'nye i tekhnologicheskie osnovy Model of practice-oriented training of future teachers in the field of preschool and primary general education: conceptual and technological foundations [Model of practice-oriented training of future teachers in the field of preschool and primary general education: conceptual and technological foundations]. *Gumanitarnye nauki* [Humanities], 2020, no. 1 (49), pp. 60-64.
 5. Nesyna S.V. Demonstratsionnyy ekzamen v podgotovke budushchikh pedagogov [Demonstration exam in the preparation of future teachers]. *Obrazovatel'nyy vestnik «Soznanie»* [Educational bulletin "Consciousness"], 2019, vol. 21, no. 10, pp. 23-28.
 6. Pirozhnikova A. M., Ovchinnikova E. I., Lysikova T. S. Standarty WorldSkills v podgotovke bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya: demonstratsionnyy ekzamen v ramkakh itogovoy attestatsii [WorldSkills standards in the preparation of bachelors of pedagogical education: a demonstration exam as part of the final certification]. *Pedagogicheskiy IMIDZh* [Pedagogical IMAGE], 2022, vol. 16, no. 2 (55), pp. 178-192. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-178-192>
 7. *Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya* [Practical psychology of education]/ ed. I.V. Dubrovina. SPb.: Piter, 2004, 592 p.
 8. Sharmin D.V., Sharmin V.G. Kompetentnostnyy podkhod v vysshem obrazovanii Rossii: dvadtsat' let spustya [Competence approach in higher education in Russia: twenty years later]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2021, no. 3 (146), pp. 64-72.
 9. Yakunchev M. A., Zhukova N. V., Maskaeva T. A., Lyapina O. A. Modernizatsiya gosudarstvennoy itogovoy attestatsii vypuschnikov pedagogicheskogo vuza [Modernization of the state final certification of graduates of a pedagogical university]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of science and education], 2019, no. 6 (42), pp. 65-77.

10. Kuchuk O.V., Strizhavchuk N.S. Psychological support of students in preparation for Worldskills international championship. *Pedagogika i psikhologiya: voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy and psychology: questions of theory and practice], 2022, no. 2, pp. 6-12. https://doi.org/10.54092/26868822_2022_2_6
11. Cassady J. C., Johnson R. E. Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 2002, vol. 27(2), pp. 270-295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
12. Hancock DR. Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *Journal Education Research*, 2001, vol. 94(5), pp. 284-290. <https://doi.org/10.1080/00220670109598764>
13. Quek T. T.-C., Tam W. W.-S., Tran B. X., Zhang M., Zhang Z., Ho C. S.-H., Ho R. C.-M. The global prevalence of anxiety among medical students: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2019, vol. 16(15), Article 2735. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152735>
14. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2012, vol. 138(2), pp. 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
15. Zeidner M. Test anxiety in educational contexts. In Schutz P. A., Pekrun R. (Eds.), *Emotion in education*. Elsevier, 2007, 2 September, pp. 165-184. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50011-3>

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Акопова Милена Аванесовна, доцент кафедры специальной педагогики и естественнонаучных дисциплин, кандидат психологических наук

*Филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновск
ул. Л.Толстого, 123, г. Буденновск, Ставропольский край,
356801, Российская Федерация
milena-ako@mail.ru*

DATA ABOUT THE AUTHOR

Milena A. Akopova, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Natural Sciences, Ph.D. in Psychology
*Stavropol State Pedagogical Institute, Branch in Budennovsk
123 L. Tolstoy Str., Budennovsk, Stavropol Territory, 356801, Russian Federation*
milena-ako@mail.ru
SPIN-code: 5696-0320
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6705-1329>
ResearcherID: HSF-7808-2023

Поступила 11.06.2023

После рецензирования 18.06.2023

Принята 28.06.2023

Received 11.06.2023

Revised 18.06.2023

Accepted 28.06.2023

DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-221-240
УДК 616.89-057.875:681.3



Научная статья | Общая психология, психология личности, история психологии

УРОВНИ СИТУАТИВНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ЮНОШЕЙ С ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Р.А. Яскевич, О.Л. Москаленко

***Цель.** Изучить влияние интернет-аддикции на показатели ситуативной и личностной тревожности у юношей, обучающихся в медицинском университете.*

***Материалы и методы.** В исследование было включено 66 студентов мужского пола, обучающихся на 3 курсе лечебного факультета медицинского университета. Для оценки уровня интернет-аддикции использовалась шкала CIAS (Chen Internet addiction Scale) в адаптации В.Л. Малыгина и К.А. Феклисова. Для выявления и оценки выраженности ситуативной (реактивной) и личностной тревожности использовали шкалу самооценки уровня тревожности STAI (State-Trait Anxiety Inventory) Ч.Д. Спилбергера в модификации Ю.Л. Ханина.*

***Результаты.** Среди юношей, обучающихся в медицинском университете – 94,8% обследованных имели различные уровни личностной тревожности, среди которых на долю лиц, имеющих высокие уровни, приходилось более трети – 36,2%. Выраженный и устойчивый паттерн интернет-зависимого поведения по шкале CIAS выявлен у 6,9% обследованных юношей, обучающихся в медицинском университете. Установлено, что все юноши (100%) имеющие выраженный и устойчивый паттерн интернет-аддикции, отмечали высокие уровни личностной тревожности.*

***Заключение.** Выявлены высокие уровни личностной тревожности у юношей, имеющих выраженный и устойчивый паттерн интернет-аддикции.*

Ключевые слова: интернет-зависимость; ситуативная тревожность; личностная тревожность; студенты; медицинское образование

Для цитирования. Яскевич Р.А., Москаленко О.Л. Уровни ситуативной и личностной тревожности у юношей с интернет-аддикцией, обучающихся в медицинском вузе // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023. Т. 14, № 3. С. 221-240. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-221-240

Original article | General Psychology, Personality Psychology, History of Psychology

LEVELS OF SITUATIONAL AND PERSONAL ANXIETY IN YOUNG MEN WITH INTERNET ADDICTION STUDYING AT A MEDICAL UNIVERSITY

R.A. Yaskevich, O.L. Moskalenko

Purpose. *To study the influence of Internet addiction on indicators of situational and personal anxiety in young men studying at a medical university.*

Materials and methods. *The study included 66 male students enrolled in the 3rd year of the Medical Faculty of the Medical University. To assess the level of Internet addiction, we used the CIAS scale (Chen Internet addiction Scale) adapted by V.L. Malygin and K.A. Feklisov To identify and assess the severity of situational (reactive) and personal anxiety, we used the STAI (State-Trait Anxiety Inventory) scale of self-assessment of the anxiety level by C.D. Spielberger in the modification of Yu.L. Khanin.*

Results. *Among the young men studying at the medical university – 94,8% of the surveyed had different levels of personal anxiety, among which the share of persons with high levels accounted for more than a third – 36,2%. A pronounced and stable pattern of Internet addictive behavior according to the CIAS scale was found in 6.9% of the surveyed young men studying at a medical university. It was found that all young men (100%) with a pronounced and stable pattern of Internet addiction noted high levels of personal anxiety.*

Conclusion. *High levels of personal anxiety were revealed in young men with a pronounced and stable pattern of Internet addiction*

Keywords: *internet addiction; situational anxiety; personal anxiety; students; medical education*

For citation. *Yaskevich R.A., Moskalenko O.L. Levels of Situational and Personal Anxiety in Young Men with Internet Addiction Studying at a Medical University. Russian Journal of Education and Psychology, 2023, vol. 14, no. 3, pp. 221-240. DOI: 10.12731/2658-4034-2023-14-3-221-240*

Введение

В настоящее время Интернет, благодаря современным достижениям в области компьютерных технологий и повсеместному распространению мобильных телефонов и широкополосной связи, становится все более доступным, дешевым и незаменимым в различных сферах жизнедеятельности современного человека [35, с. 1102066]. За последние 10 лет число пользователей Интернета в мире увеличилось более чем вдвое и составило 62,5% от общей численности населения земного шара [25]. В России, по данным 2022 года, интернетом пользовалось 89,0% населения [25]. Однако многие преимущества Интернета могут быть сведены на нет потенциальным аддиктивным поведением или его проблемным использованием [36, с. 88-93].

Как показано в приведённых ранее исследованиях проблемное использование Интернета сочетается со многими психологическими симптомами и психическими расстройствами [5, с. 34-46; 6, с. 6-15; 11, с. 1-10; 18, с. 173-193; 19, с. 121-141; 33, с. 108-110]. Имеются данные о том, что интернет-аддикция связана с синдромом дефицита внимания, тревогой, депрессией, гиперактивностью, низкой самооценкой, враждебностью, обсессивно-компульсивными симптомами и импульсивностью [26, с. 893861].

Психическое здоровье является фундаментальной ценностью, которая охватывает различные сферы повседневной жизни людей, включая психологическое, эмоциональное и социальное благополучие [1, с. 22-23; 2, с. 17-19; 7, с. 167-190; 20, с. 280; 21,

с. 146-151; 22, с. 267-285; 23, с. 126-145; 29, с. 107201]. Психическое здоровье важно на протяжении всей жизни, и годы учебы в университете не являются исключением [28, с. 1089877]. Именно в этот период жизни психологические проблемы являются обычным явлением, а студенты университетов часто считаются одной из наиболее уязвимых групп населения [29, с. 107201]. Учеба в университете, которая для большинства молодых людей совпадает с переходом к взрослой жизни, является стрессовым и разрушительным [34, с. 855607].

Согласно результатам проведенных исследований, в настоящее время отмечается высокая частота выявления лиц с интернет-аддикцией среди обучающихся ВУЗов [29, с. 107201]. В сравнении с другими дизадаптивными состояниями интернет-аддикция имеет выраженные взаимосвязи с тревожно-депрессивными расстройствами [27, с. 413-420; 30, с. 393-398]. Было показано, что распространенность психических расстройств среди студентов университетов выше, чем среди населения в целом. При этом более трети (35%) этих расстройств приходится на тревогу и депрессию [34, с. 855607].

Проблемам психического здоровья студентов-медиков в последнее время уделяется значительное внимание [13, с. 120-127; 14, с. 118-135; 16, с. 1005-1015; 17, с. 360-369; 32, с. 93]. Психические расстройства могут приводить к снижению академической успеваемости и трудностям освоения учебных программ в медицинском университете [2, с. 15; 4, с. 10-28; 9, с. 102-106; 10, с. 45-51; 30, с. 393-398]. Также существуют опасения, что проблемы с психическим здоровьем у студентов-медиков в процессе обучения в дальнейшем могут стать основной причиной более тяжелых психических расстройств [31, с. 2735].

Цель исследования

Изучить влияние интернет-аддикции на показатели ситуативной и личностной тревожности у юношей, обучающихся в медицинском университете.

Материалы и методы

В исследование было включено 66 студентов мужского пола, обучающихся на 3 курсе лечебного факультета ГБОУ ВПО «КрасГМУ им. проф. Ф.В. Войно-Ясенецкого» МЗ РФ. Средний возраст обследуемых составил 20 [19; 21] лет.

Настоящее исследование проводилось с учетом этических принципов, применяемых в медицинских исследованиях с участием человека в качестве их субъекта. Согласно требованиям WMA Declaration of Helsinki – Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects (2013) все участвующие в исследовании пациенты давали письменное информированное согласие.

Оценка уровня интернет-аддикции проводилась с использованием шкалы S. Chen- «Chen Internet Addiction Scale» (CIAS) [24, с. 280-294] в адаптации В.Л. Малыгина и К.А. Феклисова (2011) [12, с. 15]. Рассчитанный общий балл по шкале CIAS в диапазоне от 27 до 42 оценивался как адаптивное использование интернета; от 43 до 64 баллов – как склонность к возникновению интернет-зависимого поведения и 65 баллов и выше – как выраженный и устойчивый паттерн интернет-аддикции.

Оценку уровня ситуативной (реактивной) и личностной тревожности проводили с использованием шкалы самооценки уровня тревожности Ч.Д. Спилбергера – «State-Trait Anxiety Inventory» (STAI) в модификации Ю.Л. Ханина (1976) [15, с. 5-7]. Рассчитанный общий балл по шкале STAI в диапазоне до 30 интерпретировался как низкая тревожность, от 31 до 45 баллов – как умеренная тревожность и 46 баллов и выше – как высокая тревожность.

Для статистической обработки полученных результатов использовали программный пакет Statistica 6.0. Сравнение частот категориальных признаков проводилось с применением критерия χ^2 (Chi-square). Представленные медианой (Me) и межквартильным интервалом [Q₁; Q₃] количественные признаки анализировались при помощи U-теста Манна-Уитни. При проверке нулевой гипотезы критический уровень статистической значимости принимали при $p < 0,05$.

Результаты и обсуждение

Согласно полученным результатам, было установлено, что среди юношей 3 курса, обучающихся в медицинском университете, медиана усреднённого балла ситуативной тревожности по шкале Спилбергера-Ханина составила – 20,5 [14; 26] баллов, что соответствовало низкому уровню ситуативной тревожности. Изучение индивидуальной выраженности уровней ситуативной тревожности среди обследованных юношей показало, что высокие показатели ситуативной тревожности отмечались у 3,4% обследуемых. У 91,4% обследованных юношей показатели ситуативной тревожности имели низкий уровень и у 5,2% – средний уровень соответственно (рис.1). Среди юношей, обучающихся в медицинском университете медиана, усреднённого балла личностной тревожности составила – 41,5 [36; 49] баллов, что соответствовало умеренному уровню личностной тревожности. Высокие уровни личностной тревожности среди обследованных юношей по шкале Спилбергера-Ханина отмечались у 36,2%. У 5,2% обследованных юношей был выявлен низкий уровень и у 58,6% – средний уровень личностной тревожности соответственно (рис. 1).

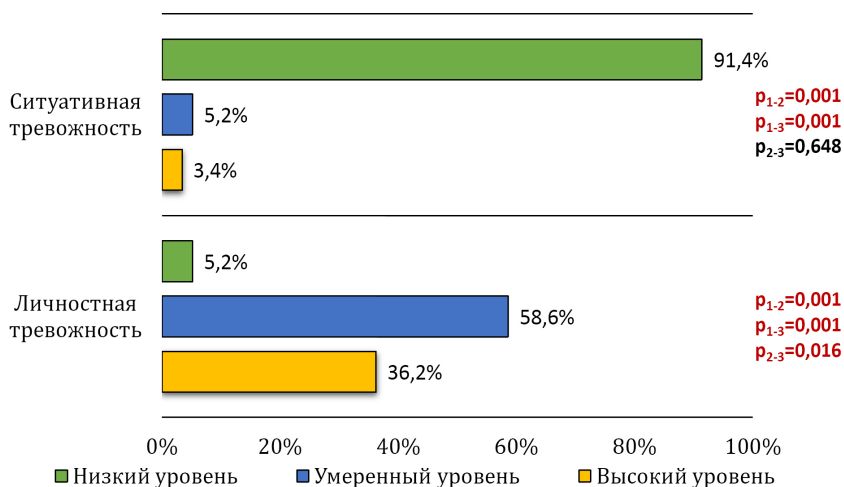


Рис. 1. Уровни ситуативной и личностной тревожности у юношей, обучающихся в медицинском университете

Следует отметить, что умеренный уровень личностной тревожности среди юношей встречался статистически значимо чаще в сравнении с высоким ($\chi^2=5,84$, $df=1$, $p=0,016$) и низким ($\chi^2=38,1$, $df=1$, $p=0,001$) уровнями соответственно. В исследовании Кочергиной К.Н. и соавт (2017), посвященному изучению уровней личностной и ситуативной тревожности у студентов 1 и 3 курсов факультета фундаментального медицинского образования по специальности «Педиатрия» КрасГМУ, также была отмечена высокая частота личностной тревожности высокого уровня – 57,1% по сравнению с умеренным – 14,3% и низким – 28,6% уровнями среди юношей, обучающихся на 3 курсе [8, с. 13].

Следующим этапом настоящего исследования было определение различных уровней интернет-аддикции по шкале CIAS. Установлено, что из всех обследованных юношей, обучающихся в медицинском университете у 6,9% были выявлены признаки интернет-аддикции. Склонность к интернет-аддикции была установлена у 43,1% обследуемых и у 50,0% обследованных признаков интернет-зависимости обнаружено не было. Проведенный анализ выраженности симптомов интернет-аддиктивного поведения у обследованных юношей с выраженным и устойчивым паттерном интернет-аддикции показал, что у них на первый план выходят психологические и соматические проблемы (рис. 2). Далее – симптомы абстиненции (отмены), трудности управления временем, компульсивные симптомы и повышенные толерантности.

Полученные нами данные о частоте интернет-аддикции по шкале CIAS согласуются с результатами выполненных ранее исследований. Проведенный M.W.B. Zhang с соавт. (2018) крупный метаанализ выявил, что распространенность интернет-аддикции при использовании шкалы CIAS среди студентов-медиков составила – 5,2%, а общая распространенность – 30,1%, что примерно в пять раз превышает аналогичный показатель среди населения в целом [36, с. 88-93].

Следующим этапом исследования было проведение анализа уровней ситуативной тревожности по шкале Спилбергера-Ханина в зависимости от показателей интернет-аддиктивного поведения (рис. 3).

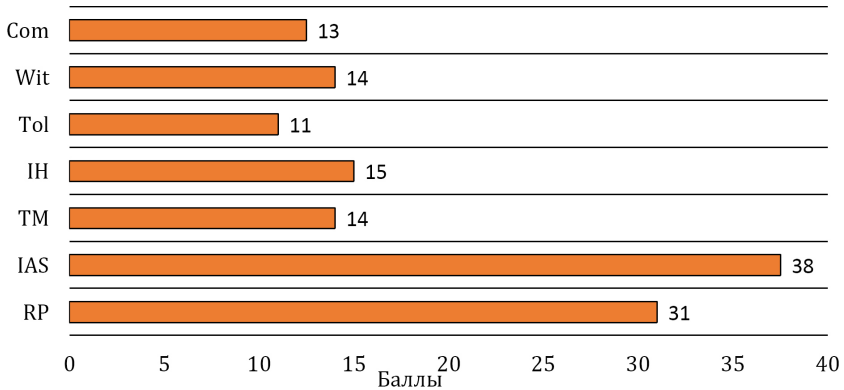


Рис. 2. Выраженность симптомов интернет-зависимого поведения у юношей, обучающихся в медицинском университете с выраженным и устойчивым паттерном интернет-аддикции

Примечание: Com – компульсивные симптомы; Wit – симптомы отмены; Tol – симптомы толерантности; IH – психологические и соматические проблемы; TM – проблемы с управлением временем; IAS – интегральные симптомы; RP – негативные последствия.

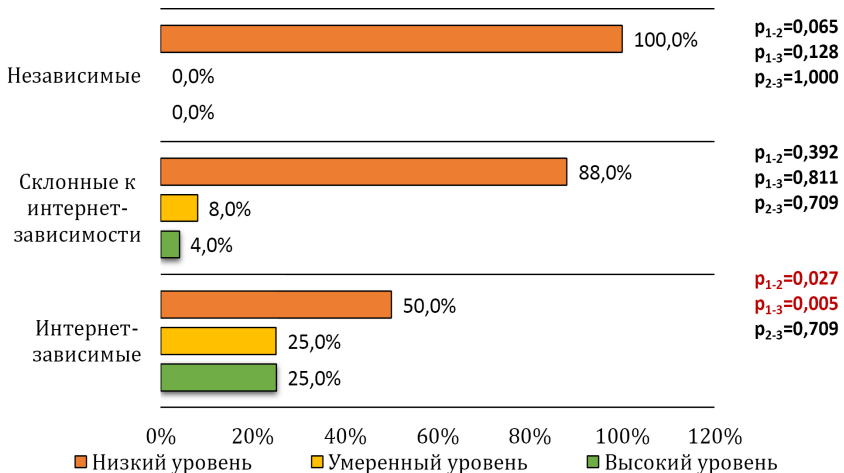


Рис. 3. Уровни ситуативной тревожности у юношей, обучающихся в медицинском университете с различными показателями интернет-аддикции

В целом, не зависимо от показателей интернет-аддикции, среди обследованных юношей чаще встречались лица с низкими уровнями

ми ситуативной тревожности. Однако имелась тенденция к снижению данного показателя как у склонных к интернет-аддикции, так и у лиц, имеющих выраженный и устойчивый паттерн интернет-аддикции. Также было установлено, что наибольшее количество пациентов с высоким уровнем ситуативной тревожности (25,0%) был выявлено среди лиц, имеющих выраженный и устойчивый паттерн интернет-аддикции. Среди склонных к интернет-аддикции высокие уровни ситуативной тревожности были отмечались у 4,0% обследованных. Юноши, не имеющих интернет-аддикции имели только низкие уровни ситуативной тревожности.

При анализе уровней личностной тревожности по шкале Спилбергера-Ханина в зависимости от показателей интернет-аддиктивного поведения было установлено, что все лица (100%) с выраженным и устойчивым паттерном интернет-аддикции имели высокие уровни личностной тревожности (рис. 4).

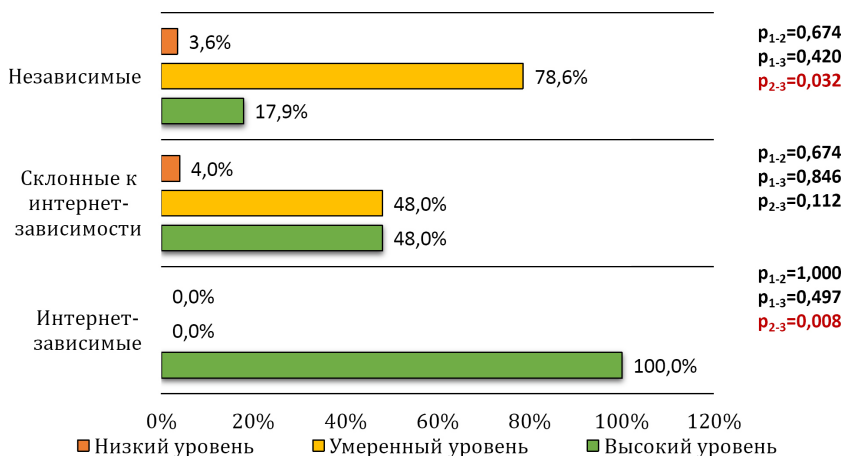


Рис. 4. Уровни личностной тревожности у юношей, обучающихся в медицинском университете с различными показателями интернет-аддикции

На долю юношей, склонных к интернет-аддиктивному поведению приходилось порядка 48,0% обследованных. И только среди 17,9% обследованных, не имеющих интернет-аддикции были выявлены высокие уровни личностной тревожности.

Таким образом, установленные в ходе настоящего исследования закономерности целесообразно принимать во внимание при проведении профилактических мероприятий среди обучающихся медицинских университетов, с высокими уровнями ситуативной и личностной тревожностью, имеющих интернет-аддикцию или склонных к ней для последующей коррекции этих расстройств.

Выводы

1. Среди юношей, обучающихся в медицинском университете – 94,8% имели различные уровни личностной тревожности, среди которых на долю лиц, имеющих высокие уровни, приходилось более трети обследуемых – 36,2%.

2. Выраженный и устойчивый паттерн интернет-зависимого поведения по шкале CIAS выявлен у 6,9% обследованных юношей, обучающихся в медицинском университете.

3. Установлено, что все юноши (100%), имеющие выраженный и устойчивый паттерн интернет-аддикции отмечали высокие уровни личностной тревожности.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Информация о спонсорстве. Исследование не имело спонсорской поддержки.

Список литературы

1. Давыдов Е.Л. Вопросы тревожно-депрессивных состояний у больных артериальной гипертонией старших возрастных групп // Клиническая геронтология. 2016. Т. 22, № 9-10. С. 22-23.
2. Давыдов Е.Л. Качество жизни у пациентов пожилого и старческого возраста с артериальной гипертонией // Клиническая геронтология. 2018. Т. 24. № 9-10. С. 17-19.
3. Деревянных Е.В., Балашова Н.А., Яскевич Р.А., Москаленко О.Л. Влияние интернет-аддикции на показатели тревоги у студентов медицинского вуза // Russian Journal of Education and Psychology. 2022.

- Т. 13, № 4. С. 133-150. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-4-133-150>.
4. Деревянных Е.В., Балашова Н.А., Яскевич Р.А., Москаленко О.Л. Частота и выраженность тревожно-депрессивных нарушений у студентов медицинского вуза // В мире научных открытий. 2017. Т. 9, № 1. С. 10-28. <https://doi.org/10.12731/wsd-2017-1-10-28>
 5. Колесников В.Н., Мельник Ю.И, Теплова Л.И. Интернет-активность и проблемное использование интернета в юношеском возрасте // Национальный психологический журнал. 2019. №1(33). С. 34-46. <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0104>
 6. Коновалов А.А., Божкова Е.Д. Влияние современной цифровой среды на психическое здоровье // Медицинский альманах. 2021. Т. 1, № 66. С. 6-15.
 7. Козлов Е.В., Деревянных Е.В., Балашова Н.А. и др. Уровни ситуативной и личностной тревожности у больных с хронической обструктивной болезнью легких в условиях коморбидности // Russian Journal of Education and Psychology. 2022. Т. 13. № 3. С. 167-190. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-3-167-190>.
 8. Кочергина К.Н., Яскевич Р.А. Анализ уровня личностной и ситуативной тревожности у студентов медицинского университета // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 6. С. 13.
 9. Кравцова А.Г., Иванова М.Д. Актуальность тревожности в юношеском возрасте при обучении в медицинском вузе // Международный журнал экспериментального образования. 2019. №3. С. 102-106. <https://doi.org/10.17513/mjeo.11880>
 10. Кравцова А.Г. Актуальность психологического феномена «тревожность» у студентов-медиков на завершающем этапе обучения // Вестник Приднестровского университета. Серия: Медико-биологические и химические науки. 2019. № 2 (62). С. 45-52.
 11. Куприянчук Е.В., Ладухина М.В., Лисовцева В.М. Индивидуально-психологические особенности подростков с интернет-зависимостью // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 4. С. 1-11.
 12. Малыгин В.Л., Феклисов К.А., Искандирова А.Б. и др. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики: Учебное пособие. М.: МГМСУ, 2011 32 с.

13. Москаленко О.Л., Яскевич Р.А. Тревожные расстройства среди обучающихся высших медицинских учебных заведений (обзор литературы) *Russian Journal of Education and Psychology*. 2022. Т. 13, № 1-2. С. 120-127. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-1-2-120-127>
14. Москаленко О.Л., Терещенко С.Ю., Яскевич Р.А. Влияние интернет-аддикции на показатели депрессии у студентов медицинского вуза // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2022. Т.13, № 5. С. 118-135. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-4-133-150>
15. Ханин Ю. Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера. Л.: ЛНИИТЕК, 1976. 40 с.
16. Чижкова М.Б. Личностные факторы адаптации студентов-первокурсников к образовательной среде медицинского вуза // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2021. Т. 23, № 4 (88). С. 1005-1015. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2021-23-4-1005-1015>
17. Чижкова М.Б. Ситуативная и личностная тревожность студентов медицинского вуза с различным характером адаптации к образовательной среде // *Европейский журнал социальных наук*. 2018. № 7-1. С. 360-369.
18. Яскевич Н.А., Лычаков А.С., Яскевич Р.А., Москаленко О.Л. Оценка роли хронобиологического типа личности в формировании интернет-аддиктивного поведения у школьников // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023. Т.14, № 1. С. 173-193. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-1-173-193>
19. Яскевич Н.А., Рыбин Е.А., Яскевич Р.А., Москаленко О.Л. Оценка взаимосвязи интернет-аддиктивного поведения и клипового мышления у школьников // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023. Т. 14, №2. С. 121-141. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-2-121-141>
20. Яскевич Р.А., Игнатова И.А., Шилов С.Н. и др. Влияние тревожно-депрессивных расстройств на качество жизни слабослышащих мигрантов Крайнего Севера в период реадаптации к новым климатическим условиям // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 4. С. 279.
21. Яскевич Р.А., Кочергина К.Н., Каспаров Э.В. Влияние выраженности тревожно-депрессивных расстройств на качество жизни больных артериальной гипертонией // *Siberian Journal of Life Sciences and*

- Agriculture. 2019. Т. 11, № 5-2. С. 146-151. <https://doi.org/10.12731/2658-6649-2019-11-5-2-146-151>
22. Яскевич Р.А., Москаленко О.Л. Аффективные расстройства у женщин, имеющих артериальную гипертонию в сочетании с метаболическим синдромом // *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*. 2022. Т.14, № 3. С. 267-286. <https://doi.org/10.12731/2658-6649-2022-14-3-267-286>
23. Яскевич Р.А., Москаленко О.Л. Аффективные расстройства у мужчин, имеющих артериальную гипертонию в сочетании с метаболическим синдромом // *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*. 2022. Т.14, № 4. С. 126-145. <https://doi.org/10.12731/2658-6649-2022-14-4-126-145>
24. Chen S.H., Weng L.J., Su Y.J. et al. Development of a Chinese internet addiction scale and its psychometric study. *Chin. J. Psychol.*, 2003, no. 45, pp. 279-294. <https://doi.org/10.1037/t44491-000>
25. Digital 2022: Global Overview Report. Global Digital Insights. 2023. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report> (дата обращения: 25.05.2023).
26. Diotaiuti P., Mancone S., Corrado S. et al. Internet addiction in young adults: The role of impulsivity and codependency. *Front Psychiatry*, 2022, vol. 13, p. 893861. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.893861>
27. Evren C., Evren B., Dalbudak E. et al. Relationships of internet addiction and internet gaming disorder symptom severities with probable attention deficit/hyperactivity disorder, aggression and negative affect among university students. *Atten. Deficit Hyperact. Disord*, 2019, vol. 11, pp. 413-421. <https://doi.org/10.1007/s12402-019-00305-8>
28. Lai A.Y., Yeung W.F. Editorial: Mental health of higher education students. *Front Psychiatry*, 2022, vol. 13, p. 1089877. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1089877>
29. Lozano-Blasco R., Quilez Robres A., Soto Sánchez A. Internet addiction in young adults: A meta-analysis and systematic review. *Computers in Human Behavior*, 2022, vol. 130, p. 107201. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107201>
30. Mirza A.A., Baig M., Beyari G.M. et al. Depression and Anxiety Among Medical Students: A Brief Overview. *Adv. Med. Educ. Pract.*, 2021, vol. 12, pp. 393-398. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S302897>

31. Quek T.T., Tam W.W., Tran B.X. et al. The Global Prevalence of Anxiety Among Medical Students: A Meta-Analysis. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2019, vol. 16, no. 15, p. 2735. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152735>
32. Ramadianto A.S., Kusumadewi I, Agiananda F, Raharjanti NW. Symptoms of depression and anxiety in Indonesian medical students: association with coping strategy and resilience. *BMC Psychiatry*, 2022, vol. 22, no. 1, p. 92. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03745-1>
33. Saikia A.M., Das J., Barman P., Bharali M.D. Internet Addiction and its Relationships with Depression, Anxiety, and Stress in Urban Adolescents of Kamrup District, Assam. *J. Family Community Med.*, 2019, vol. 26, no. 2, pp. 108-112. https://doi.org/10.4103/jfcm.JFCM_93_18
34. Thang N.T., Linh D.T.D., Anh T.N. et al. Severe Symptoms of Mental Disorders Among Students Majoring in Foreign Languages in Vietnam: A Cross-Sectional Study. *Front Public Health*, 2022, vol. 10, p. 855607. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.855607>
35. Xie X., Cheng H., Chen Z. Anxiety predicts internet addiction, which predicts depression among male college students: A cross-lagged comparison by sex. *Front Psychol*, 2023, vol. 13, p. 1102066. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1102066>
36. Zhang M. W. B., Lim R. B. C, Lee C., Ho R. C. M. Prevalence of Internet Addiction in Medical Students: a Meta-analysis. *Acad Psychiatry*, 2018, vol. 42, no. 1, pp. 88-93. <https://doi.org/10.1007/s40596-017-0794-1>

References

1. Davydov E.L. Voprosy trevozhno-depressivnykh sostoyaniy u bol'nykh arterial'noy gipertoniey starshikh vozrastnykh grupp [Issues of anxiety-depressive states in patients with arterial hypertension of older age groups]. *Klinicheskaya gerontologiya* [Clinical Gerontology], 2016, vol. 22, no. 9-10, pp. 22-23.
2. Davydov E.L. Kachestvo zhizni u patsientov pozhilogo i starcheskogo vozrasta s arterial'noy gipertoniey [Quality of life in elderly and senile patients with arterial hypertension]. *Klinicheskaya gerontologiya* [Clinical Gerontology], 2018, vol. 24, no. 9-10, pp. 17-19.
3. Derevyannykh E.V., Balashova N.A., Yaskevich R.A., Moskalenko O.L. Vliyanie internet-addiktzii na pokazateli trevogi u studentov meditsinskogo

- vuza [The influence of Internet addiction on anxiety scores in medical students]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2022, vol. 13, no. 4, pp. 133-150. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-4-133-150>
4. Derevyannykh E.V., Balashova N.A., Yaskevich R.A., Moskalenko O.L. Chastota i vyrazhennost' trevozhno-depressivnykh narusheniy u studentov meditsinskogo vuza [Frequency and severity of anxiety-depressive disorders in medical students]. *V mire nauchnykh otkrytiy* [In the world of scientific discoveries], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 10-28. <https://doi.org/10.12731/wsd-2017-1-10-28>
 5. Kolesnikov V.N., Mel'nik Yu.I., Teplova L.I. Internet-aktivnost' i problemnoe ispol'zovanie interneta v yunosheskom vozraste [Internet activity and problematic use of the Internet in youth]. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal* [National Psychological Journal], 2019, no. 1(33), pp. 34-46. <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0104>
 6. Konovalov A.A., Bozhkova E.D. Vliyaniye sovremennoy tsifrovoy sredy na psikhicheskoe zdorov'e [Influence of the modern digital environment on mental health]. *Meditsinskiy al'manakh* [Medical almanac], 2021, vol. 1, no. 66, pp. 6-15.
 7. Kozlov E.V., Derevyannykh E.V., Balashova N.A. i dr. Urovni situativnoy i lichnostnoy trevozhnosti u bol'nykh s khronicheskoy obstruktivnoy boleznyu legkikh v usloviyakh komorbidnosti [Levels of situational and personal anxiety in patients with chronic obstructive pulmonary disease in conditions of comorbidity]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2022, vol. 13, no. 3, pp. 167-190. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-3-167-190>
 8. Kochergina K.N., Yaskevich R.A. Analiz urovnya lichnostnoy i situativnoy trevozhnosti u studentov meditsinskogo universiteta [Analysis of the level of personal and situational anxiety among students of a medical university]. *Mezhdunarodnyy studencheskiy nauchnyy vestnik* [International Student Scientific Bulletin], 2017, no. 6, pp. 13.
 9. Kravtsova A.G., Ivanova M.D. Aktual'nost' trevozhnosti v yunosheskom vozraste pri obuchenii v meditsinskom vuze [The relevance of anxiety in adolescence when studying at a medical university]. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* [International Journal of Experimental Education], 2019, no. 3, pp. 102-106. <https://doi.org/10.17513/mjeo.11880>

10. Kravtsova A.G. Aktual'nost' psikhologicheskogo fenomena «trevozhnost'» u studentov-medikov na zavershayushchem etape obucheniya [The relevance of the psychological phenomenon “anxiety” among medical students at the final stage of education]. *Vestnik Pridnestrovskogo universiteta. Seriya: Mediko-biologicheskie i khimicheskie nauki* [Bulletin of the Pridnestrovian University. Series: Medico-biological and chemical sciences], 2019, no. 2 (62), pp. 45-52.
11. Kupriyanchuk E.V., Ladukhina M.V., Lisovtseva V.M. Individual'no-psikhologicheskie osobennosti podrostkov s internet-zavisimost'yu [Individual psychological characteristics of adolescents with Internet addiction]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [World of Science. Pedagogy and psychology], 2022, vol. 10, no. 4, pp. 1-11.
12. Malygin V.L., Feklisov K.A., Iskandirova A.B. et al. Internet-zavisimoe povedenie [Internet-dependent behavior]. *Kriterii i metody diagnostiki: Uchebnoe posobie* [Criteria and methods of diagnosis: Textbook]. M.: MGMSU, 2011, 32 p.
13. Moskalenko O.L., Yaskevich R.A. Trevozhnye rasstroystva sredi obuchayushchikhsya vysshikh meditsinskikh uchebnykh zavedeniy (obzor literatury) [Anxiety disorders among medical students (literature review)]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2022, vol. 13, no. 1-2, pp. 120-127. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-1-2-120-127>
14. Moskalenko O.L., Tereshchenko S.Yu., Yaskevich R.A. Vliyanie internet-addiktzii na pokazateli depressii u studentov meditsinskogo vuza [The influence of Internet addiction on depression indicators in medical students]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2022, vol. 13, no. 5, pp. 118-135. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2022-13-4-133-150>
15. Khanin Yu. L. *Kratkoe rukovodstvo k primeneniyu shkaly reaktivnoy i lichnostnoy trevozhnosti Ch. D. Spielbergera* [A brief guide to the use of the scale of reactive and personal anxiety Ch. D. Spielberger], L.: LNIITEK, 1976, 40 p.
16. Chizhkova M.B. Lichnostnye faktory adaptatsii studentov-pervokursnikov k obrazovatel'noy srede meditsinskogo vuza [Personal factors of adaptation of first-year students to the educational environment of a medical university]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Kemerovo State University], 2021, vol. 23, no. 4(88), p. 1005-1015. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2021-23-4-1005-1015>

17. Chizhkova M.B. Situativnaya i lichnostnaya trevozhnost' studentov meditsinskogo vuza s razlichnym kharakterom adaptatsii k obrazovatel'noy srede [Situational and personal anxiety of students of a medical university with a different nature of adaptation to the educational environment]. *Evropeyskiy zhurnal sotsial'nykh nauk* [European Journal of Social Sciences], 2018, no. 7-1, pp. 360-369.
18. Yaskevich N.A., Lychakov A.S., Yaskevich R.A., Moskalenko O.L. Otsenka roli khronobiologicheskogo tipa lichnosti v formirovaniy internet-addiktivnogo povedeniya u shkol'nikov [Evaluation of the role of the chronobiological personality type in the formation of Internet addictive behavior in schoolchildren]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2023, vol. 14, no. 1, pp. 173-193. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-1-173-193>
19. Yaskevich N.A., Rybin E.A., Yaskevich R.A., Moskalenko O.L. Otsenka vzaimosvyazi internet-addiktivnogo povedeniya i klipovogo myshleniya u shkol'nikov [Evaluation of the relationship between Internet addictive behavior and clip thinking in schoolchildren]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2023, vol. 14, no. 2, pp. 121-141. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-2-121-141>
20. Yaskevich R.A., Ignatova I.A., Shilov S.N. et al. Vliyanie trevozhno-depressivnykh rasstroystv na kachestvo zhizni slaboslyshashchikh migrantov Kraynego Severa v period readaptatsii k novym klimaticheskim usloviyam [Influence of anxiety-depressive disorders on the quality of life of hearing-impaired migrants of the Far North during the period of readaptation to new climatic conditions]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2014, no. 4, p. 279.
21. Yaskevich R.A., Kochergina K.N., Kasparov E.V. Vliyanie vyrazhennosti trevozhno-depressivnykh rasstroystv na kachestvo zhizni bol'nykh arterial'noy gipertoniei [The influence of the severity of anxiety-depressive disorders on the quality of life of patients with arterial hypertension]. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*, 2019, vol. 11, no. 5-2, pp. 146-151. <https://doi.org/10.12731/2658-6649-2019-11-5-2-146-151>
22. Yaskevich R.A., Moskalenko O.L. Affektivnye rasstroystva u zhenshchin, imeyushchikh arterial'nyu gipertoniyu v sochetanii s metabolicheskim sindromom [Affective disorders in women with arterial hypertension in

- combination with metabolic syndrome]. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*, 2022, vol. 14, no. 3, pp. 267-286. <https://doi.org/10.12731/2658-6649-2022-14-3-267-286>
23. Yaskevich R.A., Moskalenko O.L. Affektivnye rasstroystva u muzhchin, imeyushchikh arterial'nyu gipertoniyu v sochetanii s metabolicheskim sindromom [Affective disorders in men with arterial hypertension in combination with metabolic syndrome]. *Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture*, 2022, vol. 14, no. 4, pp. 126-145. <https://doi.org/10.12731/2658-6649-2022-14-4-126-145>
24. Chen S.H., Weng L.J., Su Y.J. et al. Development of a Chinese internet addiction scale and its psychometric study. *Chin. J. Psychol.*, 2003, no. 45, pp. 279-294. <https://doi.org/10.1037/t44491-000>
25. Digital 2022: Global Overview Report. Global Digital Insights. 2023. URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>
26. Diotaiuti P., Mancone S., Corrado S. et al. Internet addiction in young adults: The role of impulsivity and codependency. *Front Psychiatry*, 2022, vol. 13, p. 893861. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.893861>
27. Evren C., Evren B., Dalbudak E. et al. Relationships of internet addiction and internet gaming disorder symptom severities with probable attention deficit/hyperactivity disorder, aggression and negative affect among university students. *Atten. Deficit Hyperact. Disord*, 2019, vol. 11, pp. 413-421. <https://doi.org/10.1007/s12402-019-00305-8>
28. Lai A.Y., Yeung W.F. Editorial: Mental health of higher education students. *Front Psychiatry*, 2022, vol. 13, p. 1089877. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1089877>
29. Lozano-Blasco R., Quilez Robres A., Soto Sánchez A. Internet addiction in young adults: A meta-analysis and systematic review. *Computers in Human Behavior*, 2022, vol. 130, p. 107201. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107201>
30. Mirza A.A., Baig M., Beyari G.M. et al. Depression and Anxiety Among Medical Students: A Brief Overview. *Adv. Med. Educ. Pract.*, 2021, vol. 12, pp. 393-398. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S302897>
31. Quek T.T., Tam W.W., Tran B.X. et al. The Global Prevalence of Anxiety Among Medical Students: A Meta-Analysis. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2019, vol. 16, no. 15, p. 2735. <https://doi.org/10.3390/ijerph16152735>

32. Ramadianto A.S., Kusumadewi I, Agiananda F, Raharjanti NW. Symptoms of depression and anxiety in Indonesian medical students: association with coping strategy and resilience. *BMC Psychiatry*, 2022, vol. 22, no. 1, p. 92. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03745-1>
33. Saikia A.M., Das J., Barman P., Bharali M.D. Internet Addiction and its Relationships with Depression, Anxiety, and Stress in Urban Adolescents of Kamrup District, Assam. *J. Family Community Med.*, 2019, vol. 26, no. 2, pp. 108-112. https://doi.org/10.4103/jfcm.JFCM_93_18
34. Thang N.T., Linh D.T.D., Anh T.N. et al. Severe Symptoms of Mental Disorders Among Students Majoring in Foreign Languages in Vietnam: A Cross-Sectional Study. *Front Public Health*, 2022, vol. 10, p. 855607. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.855607>
35. Xie X., Cheng H., Chen Z. Anxiety predicts internet addiction, which predicts depression among male college students: A cross-lagged comparison by sex. *Front Psychol*, 2023, vol. 13, p. 1102066. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1102066>
36. Zhang M.W.B., Lim R.B.C, Lee C., Ho R.C.M. Prevalence of Internet Addiction in Medical Students: a Meta-analysis. *Acad Psychiatry*, 2018, vol. 42, no. 1, pp. 88-93. <https://doi.org/10.1007/s40596-017-0794-1>

ДАНИЕ ОБ АВТОРАХ

Яскевич Роман Анатольевич, доцент кафедры пропедевтики внутренних болезней и терапии с курсом ПО, ведущий научный сотрудник группы патологии сердечно-сосудистой системы, доктор медицинских наук, доцент
ГБОУ ВПО «КрасГМУ им. проф. Ф.В. Войно-Ясенецкого» МЗ РФ; Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Научно-исследовательский институт медицинских проблем Севера»
ул. Партизана Железняка, 1а, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация; ул. Партизана Железняка, 3г, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация cardio@impr.ru

Москаленко Ольга Леонидовна, старший научный сотрудник, кандидат биологических наук, НИИ медицинских проблем Севера

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Научно-исследовательский институт медицинских проблем Севера»

ул. Партизана Железняка, 3г, г. Красноярск, 660022, Российская Федерация gre-ll@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Roman A. Yaskevich, associate professor at department of propedeutics of internal diseases and therapy with a course of postgraduate education, leading researcher of the group pathology of the cardio-vascular system, doctor of medical science, docent

State budget institution of higher professional education “Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voino-Yasenezkiy” Ministry of Health of the Russian Federation; Federal State Budgetary Scientific Institution «Scientific Research Institute of medical problems of the North»

1a, P. Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation; 3g, P. Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation cardio@impn.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4033-3697>

Scopus Author ID: 56335744200

Researcher ID: E-2876-2018

Olga L. Moskalenko, Senior Researcher, Candidate of Biological Sciences, Scientific Research Institute of Medical Problems of the North Federal State Budgetary Scientific Institution «Scientific Research Institute of medical problems of the North»

3g, P. Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation gre-ll@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4268-6568>

Scopus Author ID: 57221448825

Researcher ID: H-4076-2017

Поступила 11.05.2023

После рецензирования 25.05.2023

Принята 08.06.2023

Received 11.05.2023

Revised 25.05.2023

Accepted 08.06.2023

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

(<http://rjep.ru>)

В журнале публикуются оригинальные статьи на русском и английском языках, содержащие результаты фундаментальных и теоретико-прикладных исследований в области психологии и педагогики, а также обзорные статьи ведущих специалистов по тематике журнала.

Требования к оформлению статей

Объем рукописи	7–24 страницы формата А4, включая таблицы, иллюстрации, список литературы; для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук – 7–10.
Поля	все поля – по 20 мм
Шрифт основного текста	Times New Roman
Размер шрифта основного текста	14 пт
Межстрочный интервал	полуторный
Отступ первой строки абзаца	1,25 см
Выравнивание текста	по ширине
Автоматическая расстановка переносов	включена
Нумерация страниц	не ведется
Формулы	в редакторе формул MS Equation 3.0
Рисунки	по тексту
Ссылки на формулу	(1)
Ссылки на литературу	[2, с. 5], цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упоминания

**ЗАПРЕЩАЕТСЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ
ССЫЛКИ-СНОСКИ ДЛЯ УКАЗАНИЯ
ИСТОЧНИКОВ**

Обязательная структура статьи

УДК

ЗАГЛАВИЕ (на русском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на русском языке)

Аннотация (на русском языке)

Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой
(на русском языке)

ЗАГЛАВИЕ (на английском языке)

Автор(ы): фамилия и инициалы (на английском языке)

Аннотация (на английском языке)

Ключевые слова: отделяются друг от друга точкой с запятой
(на английском языке)

Текст статьи (на русском языке)

- 1. Введение.**
- 2. Цель работы.**
- 3. Материалы и методы исследования.**
- 4. Результаты исследования и их обсуждение.**
- 5. Заключение.**
- 6. Информация о конфликте интересов.**
- 7. Информация о спонсорстве.**
- 8. Благодарности.**

Список литературы

Библиографический список по ГОСТ Р 7.05-2008

References

Библиографическое описание согласно требованиям журнала

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: улица, дом, город, индекс, страна (на русском языке)

Электронный адрес

SPIN-код в SCIENCE INDEX:

DATA ABOUT THE AUTHORS

Фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученая степень, ученое звание

Полное название организации – место работы (учебы) в именительном падеже без составных частей названий организаций, полный юридический адрес организации в следующей последовательности: дом, улица, город, индекс, страна (на английском языке)

Электронный адрес

RULES FOR AUTHORS

(<http://rjep.ru>)

The journal publishes original articles in Russian and English, containing the results of fundamental and theoretical and applied research in the field of psychology and pedagogy, as well as review articles by leading experts on the subject of the journal.

Requirements for the articles to be published

Volume of the manuscript	7–24 pages A4 format, including tables, figures, references; for post-graduates pursuing degrees of candidate and doctor of sciences – 7–10.
Margins	all margins –20 mm each
Main text font	Times New Roman
Main text size	14 pt
Line spacing	1.5 interval
First line indent	1,25 cm
Text align	justify
Automatic hyphenation	turned on
Page numbering	turned off
Formulas	in formula processor MS Equation 3.0
Figures	in the text
References to a formula	(1)
References to the sources	[2, p. 5], references are given in a single list at the end of the manuscript in the order in which they appear in the text

DO NOT USE FOOTNOTES
AS REFERENCES

Article structure requirements

TITLE (in English)

Author(s): surname and initials (in English)

Abstract (in English)

Keywords: separated with semicolon (in English)

Text of the article (in English)

- 1. Introduction.**
- 2. Objective.**
- 3. Materials and methods.**
- 4. Results of the research and Discussion.**
- 5. Conclusion.**
- 6. Conflict of interest information.**
- 7. Sponsorship information.**
- 8. Acknowledgments.**

References

References text type should be Chicago Manual of Style

DATA ABOUT THE AUTHORS

Surname, first name (and patronymic) in full, job title, academic degree, academic title

Full name of the organization – place of employment (or study) without compound parts of the organizations' names, full registered address of the organization in the following sequence: street, building, city, postcode, country

E-mail address

SPIN-code in SCIENCE INDEX:

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ Н.А. Дмитриенко, С.И. Ершова	7
ЭФФЕКТИВНОЕ ПРИМЕНЕНИЕ АЛГОРИТМОВ МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАННЕЙ ДИАГНОСТИКИ НАРУШЕНИЙ ОБУЧАЕМОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Т.В. Васильева, Г.В. Васильев	30
РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МАГИСТРАТУРЫ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ С.Н. Валеева, В.В. Максимов, М.Р. Шайдуллин	45
СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ОДНА ИЗ КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА 21 ВЕКА Д.А. Алексеева, М.А. Исайкина, С.А. Шилова	56
ИНФОГРАФИКА КАК МЕТОД ВИЗУАЛИЗАЦИИ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА Е.Е. Алексеева	75
СУЩНОСТНОЕ ОБОБЩЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ К ПРАВОТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Л.Ю. Наумова	86

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ ВЛИЯНИЯ УРОВНЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ВУЗА НА ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ САМООТНОШЕНИЯ
Т.А. Бусыгина 106
- ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦИИ
И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ
1 КУРСА В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ К СЕССИИ
В.А. Капустина, П.П. Бондарева 122
- ВКЛАД ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ В ФОРМИРОВАНИЕ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У РАБОТАЮЩИХ
СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГОВ
**С.В. Велиева, О.С. Пиняева,
О.И. Григорьев, Н.Ю. Ярабаева** 139
- ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ
СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ
ТИПОМ КУЛЬТУРНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
Ю.И. Востокова, И.Н. Дворникова, А.С. Шпыркова 157
- ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О СЧАСТЬЕ У РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП
К.В. Лопандин 171
- ОЦЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА СТУДЕНТАМИ-
ПСИХОЛОГАМИ
М.А. Магюшина 187
- ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
ПРИ ПОДГОТОВКЕ И ПРОХОЖДЕНИИ ДЕМОСТРАЦИОННОГО
ЭКЗАМЕНА ПО СТАНДАРТАМ WORLDSKILLS РОССИЯ
М.А. Акопова 201

УРОВНИ СИТУАТИВНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ЮНОШЕЙ С ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ Р.А. Яскевич, О.Л. Москаленко	221
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ	241

CONTENTS

EDUCATIONAL AND PEDAGOGICAL STUDIES

- MODEL OF FORMING STUDENTS' RESEARCH COMPETENCIES
IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT TECHNICAL UNIVERSITY
N.A. Dmitrienko, S.I. Ershova 7
- EFFECTIVE APPLICATION OF MACHINE LEARNING
ALGORITHMS FOR THE EARLY DIAGNOSIS OF LEARNING
DISABILITIES IN PRESCHOOL CHILDREN
T.V. Vasilieva, G.V. Vasiliev 30
- RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE FORMATION
AND DEVELOPMENT OF MAGISTRACY IN RUSSIA AND ABROAD
S.N. Valeeva, V.V. Maksimov, M.R. Shaidullin 45
- SOCIAL RESPONSIBILITIES AS ONE OF THE KEY PROFES-
SIONAL COMPETENCIES OF THE 21ST-CENTURY GRADUATES
D.A. Alexeeva, M.A. Isaikina, S.A. Shilova 56
- INFOGRAPHICS AS A METHOD OF VISUALIZING DIGITAL
EDUCATIONAL CONTENT
E.E. Alekseeva 75
- ESSENTIAL GENERALIZATION OF THE RESULTS OF THE EMPIRICAL
RESEARCH ON THE FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE
LAWYERS FOR LAW-MAKING ACTIVITIES
L.Yu. Naumova 86

PSYCHOLOGICAL STUDIES

- STUDY OF TRENDS IN THE INFLUENCE OF A UNIVERSITY
TEACHER'S LEVEL OF PROFESSIONAL IDENTIFICATION
ON THE FEATURES OF SELF-ATTITUDE MANIFESTATION
T.A. Busygina 106

CHARACTERISTICS OF MOTIVATION AND EMOTIONAL SPHERE OF THE PERSONALITY OF 1 ST YEAR STUDENTS DURING THE PREPARATION FOR THE SESSION V.A. Kapustina, P.P. Bondareva	122
THE CONTRIBUTION OF MENTAL STATES TO THE FORMATION OF EMOTIONAL BURNOUT AMONG WORKING STUDENTS AND TEACHERS S.V. Velieva, O.S. Pinyaeva, O.I. Grigorev, N.Yu. Yarabaeva	139
THE STUDY OF THE LEVEL OF SUBJECTIVE CONTROL OF STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF CULTURAL AND VALUE ORIENTATIONS Y.I. Vostokova, I.N. Dvornikova, A.S. Shpyrkova	157
GENDER SPECIFICITIES IN PERCEPTIONS OF HAPPINESS ACROSS AGE GROUPS K.V. Lopandin	171
ASSESSMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY BY PSYCHOLOGY STUDENTS M.A. Matyushina	187
THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES IN THE PREPARATION AND PASSING OF A DEMONSTRATION EXAM ACCORDING TO WORLDSKILLS STANDARDS RUSSIA M.A. Akopova	201
LEVELS OF SITUATIONAL AND PERSONAL ANXIETY IN YOUNG MEN WITH INTERNET ADDICTION STUDYING AT A MEDICAL UNIVERSITY R.A. Yaskevich, O.L. Moskalenko	221
RULES FOR AUTHORS	241

ДОСТУП К ЖУРНАЛУ

Доступ ко всем номерам журнала – постоянный, свободный и бесплатный.

Каждый номер содержится в едином файле PDF.

OPEN ACCESS POLICY

All issues of the Russian Journal of Education and Psychology

are always open and free access.

Each entire issue is downloadable as a single PDF file.

<http://rjep.ru/>

Подписано в печать 30.06.2023. Дата выхода в свет 30.06.2023. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 17,95. Тираж 5000 экз. Свободная цена. Заказ RJEP143/023.
Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии «Издательство
«Авторская Мастерская». Адрес типографии: ул. Пресненский Вал, д. 27
стр. 24, г. Москва, 123557 Россия.