

Российское
психологическое
общество

ISSN 1812-1853 (Print)
ISSN 2411-5789 (Online)

Том 17 № 3

РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ

Издательство
КРЕДО

Москва

2020

Российский психологический журнал

Учредитель – Общероссийская общественная организация «Российское психологическое общество»

Главный редактор – д. пс. н. Зинченко Ю. П. (МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, РФ)

Заместитель главного редактора – д. биол. н. Ермаков П. Н. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)

Редакционный совет

д. пс. н. Акопов Г. В. (СГСПУ, Самара, РФ)
д. пс. н. Асмолов А. Г. (МГУ, Москва, РФ)
д. биол. н. Бабенко В. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. биол. н. Безруких М. М. (ИВФ РАО, Москва, РФ)
д. пс. н. Богоявленская Д. Б. (ПИ РАО, Москва, РФ)
д. биол. н. Григорьев П. Е. (СевГУ, Севастополь, РФ)
д. пс. н. Донцов А. И. (МГУ, Москва, РФ)
д. пс. н. Карабущенко Н. Б. (РУДН, Москва, РФ)
д. пс. н. Караяни А. Г. (Военный университет, Москва, РФ)

д. пс. н. Лабунская В. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. пед. н. Малофеев Н. Н. (ИКП РАО, Москва, РФ)
д. пс. н. Митина Л. М. (ПИ РАО, Москва, РФ)
д. пед. н. Реан А. А. (НИУ ВШЭ, Москва, РФ)
д. пс. н. Рыбников В. Ю. (ФГБУ ВЦЭРМ, Санкт-Петербург, РФ)
д. пед. н. Скуратовская М. Л. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. пс. н. Тхостов А. Ш. (МГУ, Москва, РФ)
д. пед. н. Федотова О. Д. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. пс. н. Черноризов А. М. (МГУ, Москва, РФ)
д. пс. н. Яницкий М. С. (КемГУ, Кемерово, РФ)

Редакционная коллегия

д. пс. н. Александров Ю. И. (ВШЭ, Москва, РФ)
д. филол. н. Белянин В. П. (Университет Торонто, Канада)
д. пс. н. Берберян А. С. (РАУ, Ереван, Армения)
д. пс. н. Богомаз С. А. (ТГУ, Томск, РФ)
Ph. D. Bernard R. M. (Конкордия, Монреаль, Канада)
Ph. D. Бороховский Е. (Конкордия, Монреаль, Канада)
д. пс. н. Величковский Б. М. (ТУ, Дрезден, Германия)
д. пс. н. Воробьева Е. В. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. пс. н. Долгова В. И. (ЮУрГГПУ, Челябинск, РФ)
Ph. D. Granhag Pär-Anders (University of Gothenburg, Sweden)
Sc. D. Кроник А. А. (Институт каузометрии, Вашингтон, США)

Ph. D. Kalmus V. (University of Tartu, Estonia)
д. пед. н. Манжелей И. В. (ТюмГУ, Тюмень, РФ)
д. пед. н. Масалимова А. Р. (КФУ, Казань, РФ)
д. пед. н. Повзун В. Д. (СурГУ, Сургут, РФ)
д. биол. н. Полевая С. А. (ПИМУ, Нижний Новгород, РФ)
Ph. D. Sequeira H. (Lille 1 University, Лилль, Франция)
Dr. Стошич Л. (Institute of management and knowledge, Скопье, Македония)
д. пед. н. Хайруллина Э. Р. (КНИТУ, Казань, РФ)
д. пс. н. Хотинец В. Ю. (УдГУ, Ижевск, РФ)
д. пс. н. Цветкова Л. А. (СПбГУ, Санкт-Петербург, РФ)
д. пед. н. Шайдуллина А. Р. (АГНИ, Альметьевск, РФ)

Ответственный секретарь – Алексеева Д. С.

Редактор английской части – Панасенко Е. С.

Выпускающий редактор – Буняева М. В.

Технический редактор – Проненко Е. А.

Адрес редакции:
344006, Российская Федерация,
г. Ростов-на-Дону,
ул. Пушкинская, д. 140,
ком. 114
E-mail: editor@rpj.ru.com

Адрес издательства:
129366, Российская Федерация,
г. Москва, ул. Ярославская, д. 13
Тел./ факс (495) 283-55-30
E-mail: izd.kredo@gmail.com

Адрес учредителя:
125009, Российская Федерация,
г. Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9
E-mail: russpsysoc@gmail.com

Каталог Роспечати «Газеты, Журналы»
Подписной индекс 46723
Цена свободная

© Российское психологическое общество, 2020

© ООО "КРЕДО", 2020

Веб-сайт: rpj.ru.com

Концепция, миссия, цель и задачи Российского психологического журнала

Российский психологический журнал – научное рецензируемое издание, открытое для международного сотрудничества и публикующее оригинальные научные статьи и обзоры по психологии и педагогике. Журнал основан Российским психологическим обществом в 2004 году, выпускается 4 раза в год. С 2019 года издается на русском и английском языках.

Миссия журнала – в повышении качества и открытости психологической науки. Журнал стремится к поддержанию высокого уровня психологических исследований и повышению доступности научного знания для всех категорий читателей.

Цель журнала заключается, с одной стороны, в вовлечении российских исследователей в международное научное пространство, что обеспечивается внедрением современных международных издательских практик, с другой стороны, в содействии научной коллаборации российских и зарубежных авторов за счет знакомства иностранных исследователей с российскими научными разработками, не имеющими аналогов за рубежом.

Задачи журнала:

- 1) предоставление качественных научных результатов для начинающих и опытных ученых;
- 2) предоставление возможности исследователям публиковать и делиться своими работами в научных кругах по всему миру;
- 3) продвижение статей журнала в международном научном пространстве через вхождение в авторитетные международные базы данных и каталоги;
- 4) повышение международной кооперации авторов;
- 5) повышение видимости, цитирования, доверия и авторитета российских научных работ в мировом научном пространстве.

В журнале осуществляется двойное слепое рецензирование, каждая рукопись оценивается не менее чем двумя экспертами.

Журнал придерживается международных стандартов издательской этики в соответствии с рекомендациями Комитета по этике научных публикаций (COPE).

Читательская и авторская аудитория журнала

Читательская аудитория Российского психологического журнала состоит из нескольких категорий.

Наибольший интерес статьи журнала представляют для академического сообщества, исследователей в сфере психологии и педагогики; на страницах журнала публикуются передовые исследования в актуальных областях науки.

Студенты и аспиранты могут найти необходимый материал, который послужит опорой в обучении и который поможет начать собственные исследования. Также статьи журнала будут полезны широкому кругу читателей, интересующихся конкретными или новыми темами в сфере психологии и педагогики.

Авторскую аудиторию журнала составляют сотрудники университетов (преподаватели, доценты, профессора), научные сотрудники научно-исследовательских организаций, активные исследователи различных областей психологии и педагогики, практикующие специалисты, а также аспиранты и соискатели ученой степени – им предоставляется возможность публиковать статьи высокого качества.

Журнал входит в Перечень ВАК (по предметным областям психологии и педагогики), включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), Ulrichsweb, ResearchBib, Directory of Open Access Journals (DOAJ) и другие базы и каталоги научных журналов.
Журнал является членом ассоциаций АНПИ, EASE, CrossRef.



Материалы журнала доступны по лицензии Creative Commons «Attribution» 4.0 Всемирная.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № 77-16511 от 13 октября 2003 года.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Дмитриева П. Р.

Смыслжизненные ориентации у людей с разным уровнем страха смерти 5

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Муллер О. Ю., Ротова Н. А.

Социально-психологическая адаптация студентов к обучению
в педагогическом вузе 18

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

Буравлева Н. А., Богомаз С. А.

Готовность студентов технических вузов к инновационной деятельности 30

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Барыкина А. И.

Представления о понятии «служение» представителей различных
профессиональных групп 44

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Махмутова Е. Н., Чуганская А. А., Воевода Е. В.

Специфика факторной структуры межкультурной компетентности студентов
международного профиля в гендерном аспекте 60

Одинцова М. А., Радчикова Н. П., Степанова Л. В.

Оценка пандемии COVID-19 россиянами с разным уровнем жизнестойкости 76

СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИЙ 89

ДМИТРИЕВА П. Р.

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СТРАХА СМЕРТИ

Российский психологический журнал, 2020, Т. 17, № 3, 5–17. doi: 10.21702/rpj.2020.3.1

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9.072.43 doi: [10.21702/rpj.2020.3.1](https://doi.org/10.21702/rpj.2020.3.1)

Оригинальная научная статья

Смысложизненные ориентации у людей с разным уровнем страха смерти

Полина Р. Дмитриева

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

E-mail: misspolls@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4590-2089>

Аннотация

Введение. Целью статьи стало описание смысловых ориентаций у людей с разным уровнем страха смерти. Статья содержит теоретический обзор феномена смерти в контексте исследований смысловых ориентаций. Основная проблема заключается в недостаточной разработанности в отечественной психологической науке проблемы отношения к смерти и его взаимосвязи с ценностно-смысловой сферой. Автором доказывается актуальность изучения феномена смерти в контексте изучения осмысленности жизни и формирования осознанного отношения к ней. Новизна исследования заключается в изучении взаимосвязи между осмысленностью и удовлетворенностью жизни с отношением к смерти у людей, для которых вопрос смерти не является актуальным в их текущей жизненной ситуации.

Методы. В разделе описываются методы проведенного эмпирического исследования, в котором использовались психодиагностические методики (опросник «Удовлетворенность жизнью», методика Д. А. Леонтьева «Смысловые ориентации»), «Профиль установок по отношению к смерти» в адаптации Т. А. Гавриловой) и методы математической статистики для обработки полученных данных (методы описательной статистики, коэффициент линейной корреляции Пирсона, квартилирование, критерий Манна – Уитни).

Результаты. Раздел содержит данные эмпирического исследования, проведенного на выборке из 148 человек в возрасте 18–50 лет. Автор приводит данные, согласно которым люди с высоким уровнем страха смерти характеризуются более низким уровнем жизненной включенности и осмысленности жизни.

Обсуждение результатов. Благодаря полученным результатам была выявлена связь между уровнем страха смерти и смысловыми ориентациями, выявлены значимые различия между людьми с разными уровнями страха смерти, заключающиеся в различном уровне осмысленности жизни, включенности в жизнь, отношении к смерти. В заключение делается вывод о том, что отношение к смерти напрямую связано с осмысленностью и удовлетворенностью жизни.

Ключевые слова

смысловые ориентации, страх смерти, нейтральное принятие, приближающее принятие, избегание, избавляющее принятие, танатическая тревога, суицидология, удовлетворенность жизнью, осмысленность жизни

Основные положения

- отношение к смерти связано с уровнем осмысленности и удовлетворенности жизнью;
 - люди с высоким уровнем страха смерти характеризуются более низким уровнем осмысленности и удовлетворенности жизнью, чем люди с низким уровнем страха смерти;
 - у людей с высоким уровнем страха смерти доминирует также отношение приближающего принятия – т. е. веры в загробную жизнь, в то время как у людей с низким уровнем страха смерти доминирующим типом отношения является нейтральное принятие, т. е. принятие смерти как неизбежной ступени в развитии человека.
-

Для цитирования

Дмитриева, П. Р. (2020). Смысложизненные ориентации у людей с разным уровнем страха смерти. *Российский психологический журнал*, 17(3), 5–17. doi: 10.21702/rpj.2020.3.1

Дата получения рукописи: 15.05.2020

Дата окончания рецензирования: 08.07.2020

Дата принятия к публикации: 15.07.2020

Введение

В последние десятилетия активно развивается экзистенциальное направление исследований в психологии. Получаемые результаты имеют не только большую научную значимость, но также важнейшее значение для психотерапевтической практики. Широко распространены исследования отношения к жизни, определения смысложизненных стратегий и ориентаций, метафорической репрезентации образа мира и себя в нем (Абульханова-Славская, 1991; Леонтьев, 2003; Абдулгалимова, 2011; Абакумова, Ермаков и Рудакова, 2014; Коромыслов, 2019; и др.). Однако понятие жизни неразрывно связано с понятием смерти. Стоит отметить, что проблематика смерти в работах отечественных и зарубежных исследователей представлена, как правило, работами в области паллиативной медицины, теории горя, суицидологии (Кюблер-Росс, 2001; Гнездилов, 2002; Липецкий, 2013; Чистопольская и др., 2014; Баканова, 2015; Кукина, 2015; Пинегина, 2017; и др.). Тем не менее, смерть – событие, с которым сталкивается каждый человек, причем не только в случае тяжелой болезни или сложной жизненной ситуации. Таким образом, очевидна проблема несоответствия узкой специализации исследования феномена смерти в рамках отдельных групп населения, для которых вопрос смерти актуален в текущей жизненной ситуации (тяжелая болезнь – своя или близких; попытка суицида; потеря близких; старение; пребывание в ситуации, несущей угрозу жизни; и др.), объективной широте этого феномена и охвату абсолютно всех категорий населения, независимо от возраста, состояния здоровья, уровня благосостояния и любых других факторов.

Вопрос смерти – один из важнейших экзистенциальных вопросов, которым задаются люди не только в период сложных жизненных ситуаций. И особенности ответа на него могут оказывать влияние на все сферы жизни человека, в частности ценностно-смысловой, однако по большей части исследование этого вопроса представлено в смежных с психологией областях (антропологии, социологии, культурологии) и недостаточно разработано в отечественной психологической науке в контексте исследования отношения к смерти людей вне сложной жизненной ситуации. Тем не менее, анализ работ отечественных и зарубежных исследователей дает основание для изучения феномена смерти в контексте смысложизненных ориентаций.

Согласно ряду исследователей – психологов, социологов, антропологов, культурологов (Арьес, 1992; Гроф, 2002; Wong, 2013; Горьковая и Баканова, 2014; Кленина и Песков, 2015; Мохов, 2016; Солдатова и Жукова, 2018) – именно отношение к смерти является маркером зрелости личности и общества, в котором приняты те или иные типы отношения к смерти и их символическая репрезентация в виде ритуалов, обрядов, памятников и символов. Отсюда рождается вывод о том, что показателем психологической зрелости и здоровья является отношение к смерти в виде принятия.

В то же время, выдвинутая Greenberg, Pyszczynski, & Solomon (1986) теория управления страхом смерти предполагает наличие и поддержание в обществе страха смерти через ее игнорирование и отрицание, что обуславливает осознание человеком ценности жизни и делает смерть инструментом регламентации жизни общества. Таким образом, речь идет о том, что приемлемым типом отношения к смерти для здорового человека является избегание мыслей о смерти. Эта идея находит отражение и в ряде современных исследований (Корнев и Смирнов, 2018; Андриевская, 2017).

Психоаналитическая сторона придерживается мнения о присутствии у здорового человека страха смерти, который, однако, может лежать в основе большинства неврозов и невротических состояний.

Франкл (1990), Арьес (1992), Фейфел (2001), Фромм (2006) и другие исследователи говорят о том, что современное общество отрицает смерть, в то время как осознание смерти является сильнейшим стимулом жизни. Таким образом, подавляя мысли о смерти, человек лишает себя «катализатора, без которого радость и энтузиазм утрачивают интенсивность и глубину» (Фромм, 2006, с. 250).

Таким образом, возникает вопрос, какой тип отношения к смерти является более «здоровым» и соответствует более зрелому состоянию личности, более высокому уровню осмысленности и осознанности. Научная новизна исследования состоит в изучении в рамках психологической науки особенностей отношения к смерти у категории людей, для которых вопрос смерти не является актуальным в настоящий момент в контексте их жизненной ситуации и их смысложизненных ориентаций.

Общим для всех указанных работ является признание страха как основной эмоции по отношению к смерти. Отсюда рождается вопрос: связаны ли страх смерти и его признание и принятие с уровнем осознанности, осмысленности и удовлетворенности жизнью.

Исходя из вышеизложенного, была сформулирована гипотеза: страх смерти связан с уровнем осмысленности и удовлетворенности жизнью.

Целью исследования стало выявление наличия или отсутствия связи между страхом смерти и уровнем осмысленности и удовлетворенности жизнью и, при ее наличии, определение типа отношения к смерти, соответствующего более высокому уровню осмысленности и удовлетворенности жизнью.

Методы

В качестве методов исследования было выбрано анкетирование с помощью психодиагностических методик (опросник «Удовлетворенность жизнью» (Мельникова, 2004), методика Д. А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации» (Леонтьев, 2006), «Профиль аттитюдов по отношению к смерти» в адаптации Т. А. Гавриловой (Гаврилова, 2011)) и методы математической статистики (методы описательной статистики, коэффициент линейной корреляции

Пирсона, квартилирование, критерий Манна – Уитни).

В исследовании приняли участие 148 человек в возрасте 18–50 лет (из них 89 девушек (61 %), 57 юношей (39 %), средний возраст респондентов – 25,9 лет, стандартное отклонение – 6,8), граждане Российской Федерации, жители Ростова-на-Дону и Ростовской области. С помощью критерия Манна – Уитни было проведено сравнение мужчин и женщин по шкалам «Профиля аттитюдов по отношению к смерти». Значимых различий обнаружено не было, что свидетельствует об отсутствии разницы в отношении к смерти у представителей разных полов и позволяет объединить их в одну группу. Корреляций с возрастом и значимых отличий между возрастными группами обнаружено не было, что также позволяет объединить респондентов в одну группу.

Результаты

С помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона были выявлены прямые и обратные значимые связи шкалы «страх смерти» со шкалами: «жизненная включенность» ($R = -0,259$), «беспокойство о будущем» ($R = -0,381$), «общая удовлетворенность жизнью» ($R = -0,330$), «цели» ($R = -0,272$), «процесс» ($R = -0,224$), «результат» ($R = -0,234$), «локус контроля – Я» ($R = -0,372$), «локус контроля – жизнь» ($R = -0,280$), «осмысленность жизни» ($R = -0,309$), «избегание темы смерти» ($R = 0,550$), «нейтральное принятие» ($R = -0,266$), «приближающее принятие» ($R = 0,469$), «избавляющее принятие» ($R = 0,300$) – связи при уровне значимости $p = 0,01$, а также связь со шкалой «разочарование в жизни» ($R = -0,211$) при уровне значимости $p = 0,05$. Из всех типов отношения к смерти, представленных в «Профиле аттитюдов по отношению к смерти», страх смерти показал наибольшее количество связей по силе и уровню значимости с другими шкалами.

Исходя из этого, с помощью процедуры квартилирования выборка была поделена на три группы в зависимости от результатов по шкале «страх смерти» (опросник «Профиль аттитюдов по отношению к смерти»):

- группа с низким уровнем страха смерти (37 человек);
- группа с высоким уровнем страха смерти (32 человека);
- группа со средним уровнем страха смерти (79 человек).

Выделенные группы попарно сравнивались с помощью критерия Манна – Уитни, благодаря чему были получены следующие результаты (табл. 1).

Между группами с низким и средним уровнем страха смерти значимые различия наблюдаются по шкалам «беспокойство о будущем» (уровень значимости $p = 0,01$), «локус контроля – Я» (уровень значимости $p = 0,05$), «избегание темы смерти», «нейтральное принятие», «приближающее принятие» (уровень значимости $p = 0,01$).

Между группами со средним и высоким уровнем страха смерти были обнаружены значимые различия по шкалам «жизненная включенность», «беспокойство о будущем», «общая удовлетворенность жизнью» (уровень значимости $p = 0,05$), «цели», «локус контроля – Я», «осмысленность жизни», «избегание темы смерти», «приближающее принятие» (уровень значимости $p = 0,01$).

Между группами с низким и высоким уровнем страха смерти были обнаружены значимые различия почти по всем шкалам: «жизненная включенность» (уровень значимости $p = 0,01$), «разочарование в жизни» (уровень значимости $p = 0,05$), «беспокойство о будущем», «общая удовлетворенность жизнью», «цели», «процесс», «результат», «локус контроля – Я», «локус

контроля – жизнь», «осмысленность жизни», «избегание темы смерти», «нейтральное принятие», «приближающее принятие», «избавляющее принятие» (уровень значимости $p = 0,01$).

Таблица 1

Результаты попарного сравнения значений в группах с различным уровнем страха смерти с помощью критерия Манна – Уитни

| Шкала | Значение | Высокий – низкий уровень | Средний – низкий уровень | Высокий – средний уровень |
|----------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Жизненная включенность | U Манна – Уитни | 380.000 | 1357.000 | 881.000 |
| | Асимптотическая знач. (2-сторонн.) | 0.010 | 0.532 | 0.012 |
| Разочарование в жизни | U Манна – Уитни | 409.500 | 1181.500 | 1122.000 |
| | Асимптотическая знач. (2-сторонн.) | 0.026 | 0.093 | 0.351 |
| Усталость от жизни | U Манна – Уитни | 437.500 | 1330.000 | 1029.500 |
| | Асимптотическая знач. (2-сторонн.) | 0.056 | 0.423 | 0.120 |
| Беспокойство о будущем | U Манна – Уитни | 281.500 | 1010.000 | 910.000 |
| | Асимптотическая знач. (2-сторонн.) | 0.000 | 0.007 | 0.019 |
| Общая удовлетворенность | U Манна – Уитни | 316.500 | 1196.000 | 882.500 |
| | Асимптотическая знач. (2-сторонн.) | 0.001 | 0.112 | 0.012 |
| Цель | U Манна – Уитни | 327.500 | 1176.500 | 832.500 |
| | Асимптотическая знач. (2-сторонн.) | 0.001 | 0.091 | 0.005 |
| Процесс | U Манна – Уитни | 377.000 | 1229.500 | 972.000 |
| | Асимптотическая знач. (2-сторонн.) | 0.010 | 0.169 | 0.057 |

| | | | | |
|---|------------------------------------|----------------|-----------------|----------------|
| Результат | U Манна – Уитни | 357.000 | 1182.000 | 992.500 |
| | Асимптотическая знач. (2-сторонн.) | 0.005 | 0.097 | 0.076 |
| Локус контроля – Я | U Манна – Уитни | 253.500 | 1073.000 | 758.000 |
| | Асимптотическая знач. (2-сторонн.) | 0.000 | 0.021 | 0.001 |
| Локус контроля – жизнь | U Манна – Уитни | 321.500 | 1144.000 | 966.500 |
| | Асимптотическая знач. (2-сторонн.) | 0.001 | 0.060 | 0.052 |
| Общая осмысленность | U Манна – Уитни | 309.500 | 1184.500 | 858.500 |
| | Асимптотическая знач. (2-сторонн.) | 0.001 | 0.101 | 0.008 |
| Избегание темы смерти | U Манна – Уитни | 175.000 | 770.500 | 788.000 |
| | Асимптотическая знач. (2-сторонн.) | 0.000 | 0.000 | 0.002 |
| Нейтральное принятие | U Манна – Уитни | 296.500 | 863.000 | 1187.500 |
| | Асимптотическая знач. (2-сторонн.) | 0.000 | 0.000 | 0.617 |
| Приближающее принятие | U Манна – Уитни | 181.500 | 802.000 | 798.500 |
| | Асимптотическая знач. (2-сторонн.) | 0.000 | 0.000 | 0.002 |
| Избавляющее принятие | U Манна – Уитни | 378.000 | 1029.000 | 1110.500 |
| | Асимптотическая знач. (2-сторонн.) | 0.010 | 0.010 | 0.317 |
| <p>Примечание: полужирным шрифтом обозначены обнаруженные значимые различия между группами.</p> | | | | |

Результаты сравнения средних значений по шкалам каждого из опросников представлены в виде гистограмм (рис. 1–3).

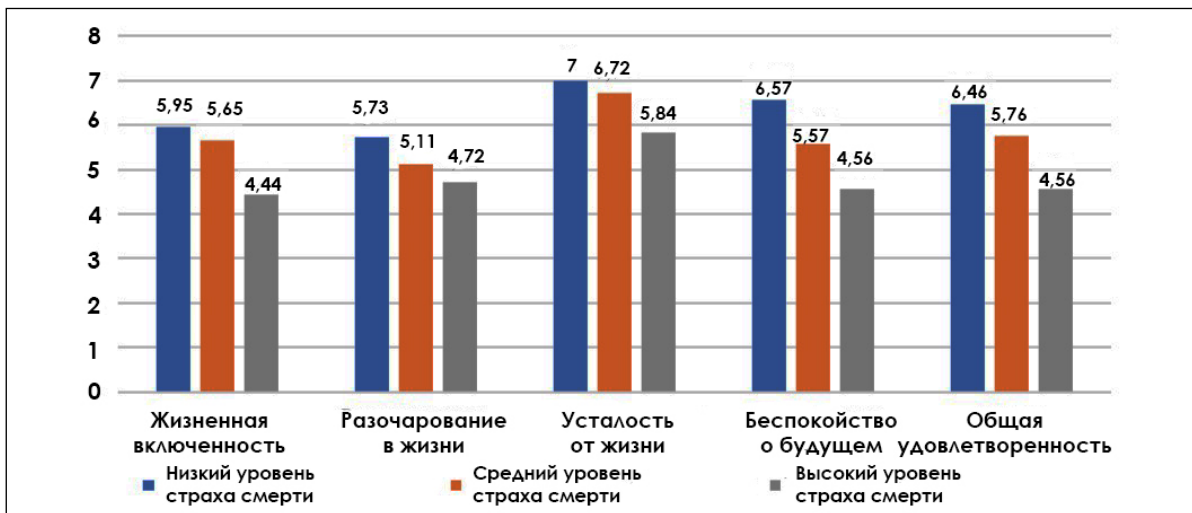


Рисунок 1. Гистограмма шкал опросника «Удовлетворенность жизнью»

Примечание: значимые различия обнаружены по шкалам «жизненная включенность», «общая удовлетворенность» (группы с низким и средним уровнем страха смерти значимо отличаются от группы с высоким уровнем страха смерти, $p = 0,01$), «разочарование в жизни» (группа с низким уровнем страха смерти значимо отличается от группы с высоким уровнем страха смерти, $p = 0,26$), «беспокойство о будущем» (все группы значимо отличаются друг от друга, $p = 0,01$); по шкале «усталость от жизни» значимых отличий обнаружено не было.

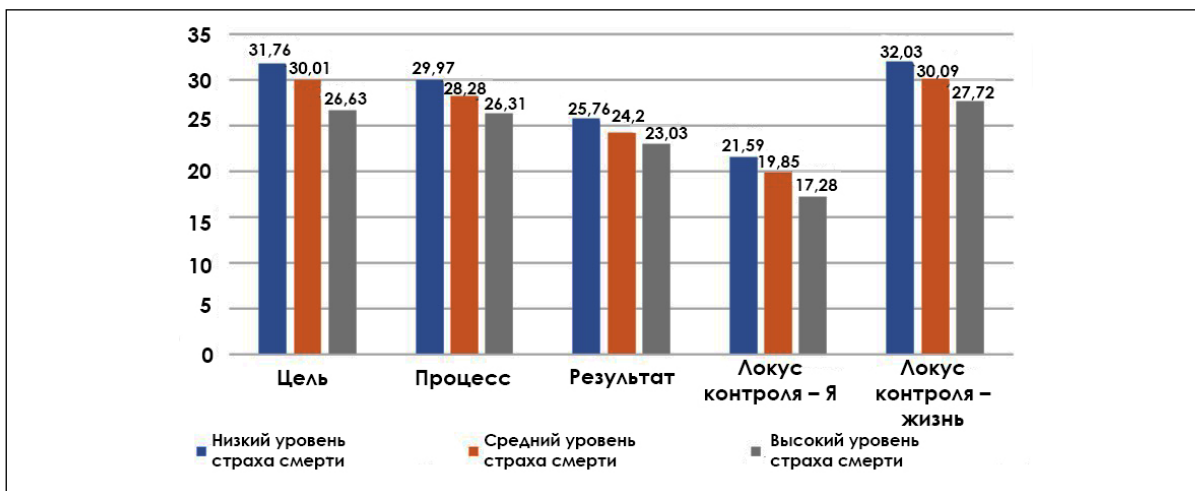


Рисунок 2. Гистограмма шкал опросника «Смысложизненные ориентации»

Примечание: значимые различия обнаружены по шкалам «цель» (группы с низким и средним уровнем страха смерти значимо отличаются от группы с высоким уровнем страха смерти, $p = 0,001$), «процесс», «результат», «локус контроля – жизнь» (группа с низким уровнем страха смерти значимо отличается от группы с высоким уровнем страха смерти, $p = 0,01$), «локус контроля – Я» (все группы значимо отличаются друг от друга, $p = 0,001$).

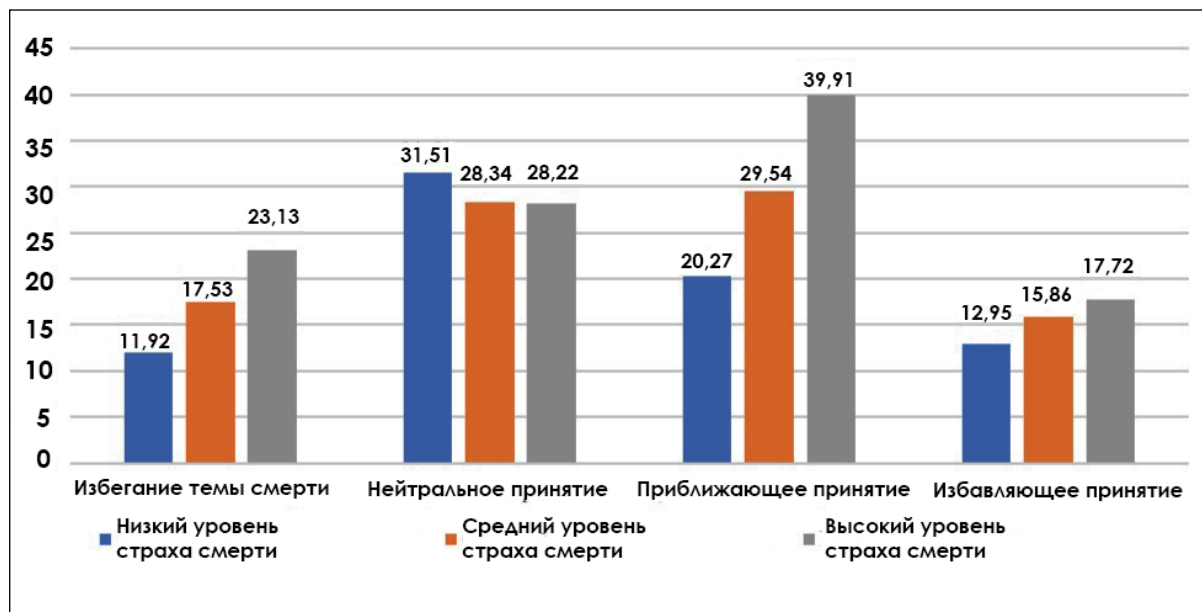


Рисунок 3. Гистограмма шкал опросника «Профиль аттитюдов по отношению к смерти»

Примечание: значимые различия обнаружены по шкалам «нейтральное принятие», «избавляющее принятие» (группы с высоким и средним уровнем страха смерти значимо отличаются от группы с низким уровнем страха смерти, $p = 0,001$), «избегание темы смерти» ($p = 0,01$), «приближающее принятие» (все группы значимо отличаются друг от друга, $p = 0,001$).

Исходя из полученных результатов, люди с высоким уровнем страха смерти характеризуются наиболее низким уровнем жизненной включенности как ощущения насыщенности и полноты жизни, активности, наличия и выраженности позитивных эмоциональных состояний. При этом люди с высоким уровнем страха смерти в меньшей степени испытывают разочарование от жизни как субъективное ощущение ее безрезультатности и беспокойство по поводу будущего как тревожных ожиданий неблагоприятных событий. Это может быть обусловлено низким уровнем жизненной включенности и осмысленности жизни, что влечет за собой отношения приближающего и избавляющего принятия смерти. Согласно авторам методики, последний тип отношения к смерти выражает тенденции к суицидальному и аутоагрессивному поведению.

Схожие данные имеются в исследовании Hayes, Ward, & McGregor (2016), связывающие неудовлетворенность жизнью, снижение ориентаций на будущее, пессимистическое отношение к жизни и танатическую тревогу. По всем шкалам опросника «Смысложизненные ориентации» результаты группы с высоким уровнем страха смерти оказались значимо ниже, чем у других групп, что показывает общую сниженность осмысленности жизни в субъективном переживании ее цели, процесса, результата, собственной способности и возможностей контроля и управления жизнью. При этом ведущим типом отношения к смерти, помимо страха, является приближающее принятие, что характеризуется П. Т. П. Вонгом и коллегами как вера в приятную «жизнь после смерти», т. е. смерть воспринимается как переход в другую жизнь (Wong, Reker, & Gesser, 1994). Таким образом, подтверждается мнение Feifel &

Branscomb (1973) и Желателева (2016) о том, что вера в загробную жизнь способствует невротизации и увеличению страха смерти как события, которое может привести к страданиям.

Полученные результаты представляют особый интерес, поскольку, согласно исследованиям Корнева и Смирнова (2018), Андриевской (2017), вера в загробную жизнь является одним из сильных методов борьбы со страхом смерти и соответствует нейтральному принятию смерти, а согласно исследованиям Harding, Flannelly, Weaver, & Costa (2005) и Nazarzadeh, Sarokhani, & Sayehmiri (2015), вера в существование Бога и в загробную жизнь отрицательно коррелирует с уровнем страха смерти. Результаты по шкале «приближающее принятие» наглядно представлены на графике (рис. 4).

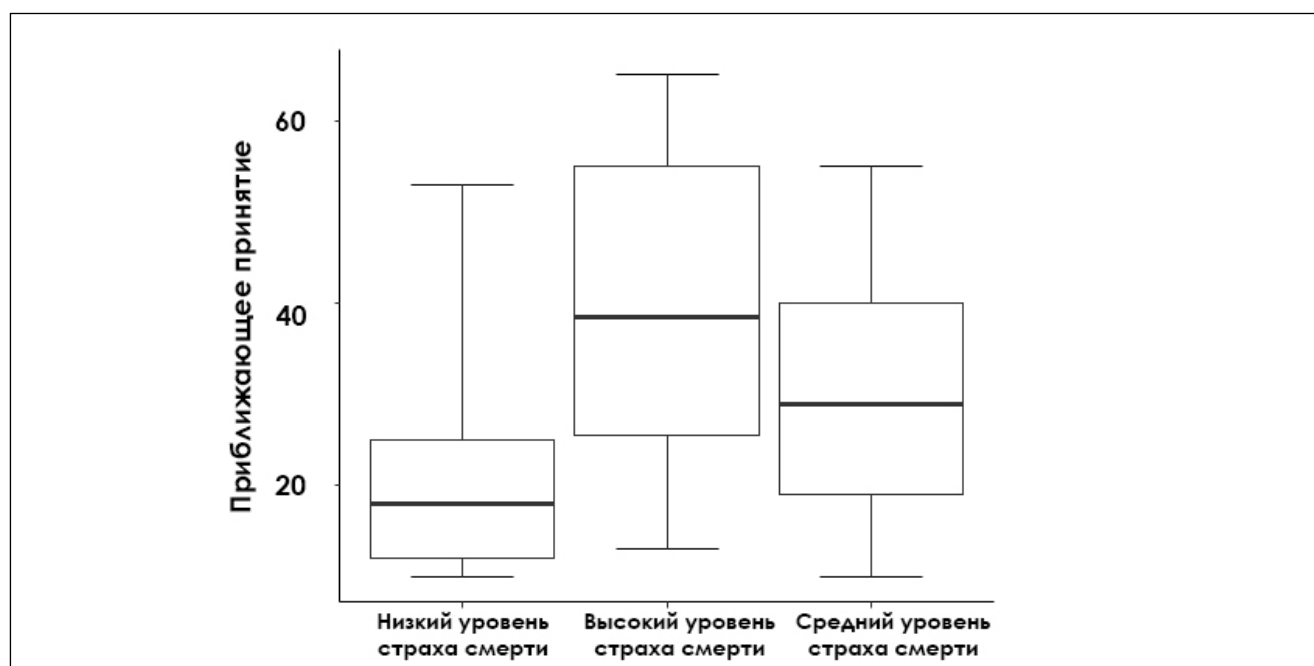


Рисунок 4. Диаграмма размаха результатов по шкале «приближающее принятие» у групп с разным уровнем страха смерти

Условные обозначения: ———— – медиана; □ – 25–75%; I – минимальные и максимальные значения.

Люди со средним уровнем страха смерти по исследуемым характеристикам наиболее приближены к людям с низкими показателями страха. Отличие наблюдается в более низких показателях по шкалам «беспокойство о будущем» и «локус контроля – Я», а также во всех шкалах, характеризующих отношение к смерти, где показатели по шкалам «избегание темы смерти», «приближающее принятие» и «избегающее принятие» повышены, а по шкале «нейтральное принятие» – понижены.

Люди с низким уровнем страха смерти характеризуются значимо более высокими показателями по уровню жизненной включенности и осмысленности жизни и входят в совокупность нормативных показателей, выявленных авторами методик. Значения среднего арифметического, стандартного отклонения и медианы этих и других шкал представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты значений описательной статистики для групп с различным уровнем страха смерти

| Шкала | Низкий уровень страха смерти | | | Средний уровень страха смерти | | | Высокий уровень страха смерти | | |
|----------------------------|---------------------------------|-------------|------|----------------------------------|----------|------|----------------------------------|-------------|------|
| | \bar{M} | σ | Me | \bar{M} | σ | Me | \bar{M} | σ | Me |
| | Жизненная включенность | 5,95 | 2,25 | 6 | 5,65 | 2,32 | 6 | 4,44 | 2,18 |
| Разочарование в жизни | 5,73 | 1,74 | 6 | 5,11 | 2,12 | 5 | 4,72 | 2,30 | 4,5 |
| Усталость от жизни | 7 | 2,38 | 8 | 6,72 | 2,37 | 8 | 5,84 | 2,55 | 5 |
| Беспокойство о будущем | 6,57 | 1,77 | 6 | <u>5,57</u> | 1,87 | 5 | 4,56 | 2,11 | 4,5 |
| Общая удовлетворенность | 6,46 | 1,98 | 7 | 5,76 | 2,20 | 6 | 4,56 | 2,30 | 4 |
| Цель | 31,76 | 7,54 | 32 | 30,01 | 6,17 | 30 | 26,63 | 5,26 | 27 |
| Процесс | 29,97 | 6,75 | 31 | 28,28 | 6,22 | 29 | 26,31 | 5,24 | 25,5 |
| Результат | 25,76 | 5,41 | 26 | 24,2 | 4,70 | 24 | 23,03 | 3,75 | 23 |
| Локус контроля – Я | <u>21,59</u> | 4,00 | 22 | <u>19,85</u> | 3,84 | 20 | 17,28 | 3,41 | 17 |
| Локус контроля – жизнь | 32,03 | 5,86 | 33 | 30,09 | 5,72 | 31 | 27,72 | 4,87 | 28 |
| Осмысленность жизни | 103,32 | 19,27 | 104 | 97,96 | 15,85 | 96 | 89,50 | 13,63 | 85 |
| Страх смерти | <u>13,49</u> | 2,78 | 14 | 25,87 | 4,41 | 27 | 38,78 | 4,14 | 38 |
| Избегание темы смерти | <u>11,92</u> | 7,35 | 10 | <u>17,53</u> | 7,39 | 17 | 23,13 | 8,23 | 24,5 |
| Нейтральное принятие | 31,51 | 3,88 | 32 | <u>28,34</u> | 4,94 | 29 | 28,22 | 4,20 | 29 |
| Приближающее принятие | 20,27 | 10,38 | 18 | <u>29,54</u> | 12,14 | 29 | 39,91 | 16,17 | 38,5 |
| Избавляющее принятие | 12,95 | 7,48 | 10 | <u>15,86</u> | 5,83 | 16 | 17,72 | 8,15 | 17,5 |

Примечание: разными типами шрифта обозначены обнаруженные значимые различия между группами – полужирным шрифтом обозначены обнаруженные значимые различия с группой с низким уровнем страха смерти; подчеркнутым шрифтом обозначены обнаруженные значимые различия с группой со средним уровнем страха смерти; курсивным шрифтом обозначены обнаруженные значимые различия с группой с высоким уровнем страха смерти.

Обсуждение результатов

Приведенные данные показывают взаимосвязь между страхом смерти и осмысленностью и удовлетворенностью жизнью. Согласно полученным данным, низкий уровень страха смерти соответствует большей жизненной включенности, целеустремленности, удовлетворенности процессом и результатом, уверенности в возможности управлять своей жизнью. В таком случае ведущим типом отношения к смерти является нейтральное принятие как признание и принятие человеком факта конечности собственного существования.

Высокий уровень страха смерти, напротив, соответствует меньшей удовлетворенности жизнью, меньшей включенности и осмысленности со сниженным уровнем беспокойства о будущем, что можно трактовать как отсутствие смысла и, соответственно, тревожных переживаний по поводу его реализации. Эти данные согласовываются с результатами исследования Bolt (1978), где была выявлена отрицательная корреляция между танатической тревогой и стремлением к смыслу жизни. Схожие данные мы встречаем и у П. Т. П. Вонга, который говорит о том, что наличие субъективного смысла жизни снижает уровень страха смерти (Wong, 2013). Ведущим типом отношения к смерти в этой группе людей, помимо страха, является приближающее принятие как вера в жизнь после смерти. Этот факт подтверждает мнение Feifel & Branscomb (1973) и Желателева (2016) о том, что вера в загробную жизнь способствует невротизации, и, напротив, опровергает позицию Корнева и Смирнова (2018) о том, что одним из самых сильных методов борьбы со страхом смерти является вера в жизнь после смерти. Результаты проведенного нами исследования показывают, что вера в загробную жизнь не способствует преодолению страха и повышению уровня удовлетворенности и осмысленности жизни.

Таким образом, отношение к смерти напрямую связано с удовлетворенностью и осмысленностью жизни. Этот факт может иметь большое практическое значение в психокоррекционных мероприятиях, в связи с чем показывает необходимость дальнейшего исследования отношения к смерти.

Литература

- Абакумова, И. В., Ермаков, П. Н. и Рудакова, И. А. (сост.). (2014). *Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика. Хрестоматия*. Москва: КРЕДО.
- Абдулгалимова, С. А. (2011). Понятие смысла жизни и смысложизненных парадигм. *Вестник Социально-педагогического института*, 2, 83–92.
- Абульханова-Славская, К. А. (1991). *Стратегия жизни*. Москва: Мысль.
- Андриевская, Г. В. (2017). Образ смерти: религиозный аспект. *Вестник науки и образования*, 2(6), 115–118.
- Арьес, Ф. (1992). *Человек перед лицом смерти* (В. К. Ронин, пер. с фр.). Москва: Прогресс, Прогресс – Академия.
- Баканова, А. А. (2015). Отношение к жизни, смерти и болезни ВИЧ-инфицированных 20–30 лет. *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.*, 2, 4. Доступ 15 мая 2020, источник <http://mprj.ru>
- Гаврилова, Т. А. (2011). Об адаптации опросника «Профиль установок по отношению к смерти – переработанный» (DAP-r), разработанного П. Т. П. Вонгом, Г. Т. Рикером и Дж. Гессер. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 4(1), 46–57.

- Гнездилов, А. В. (2002). *Психология и психотерапия потерь. Пособие по паллиативной медицине для врачей, психологов и всех интересующихся проблемой*. Санкт-Петербург: Речь.
- Горьковская, И. А. и Баканова, А. А. (2014). Осознаваемые компоненты страха смерти в зрелом возрасте. *Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина*, 5(3), 29–39.
- Гроф, С. (2002). *Человек перед лицом смерти. Тексты трансперсональной психологии*. Москва: АСТ.
- Желателев, Д. В. (2016). Представления о жизни и смерти и социально-психологическая адаптация личности. В *XX Юбилейные Царскосельские чтения* (с. 214–220). Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина.
- Кленина, Е. А. и Песков, А. Е. (2015). Отношение к смерти как условие формирования различных типов культуры. *Вестник Астраханского государственного технического университета*, 1, 73–77.
- Корнев, С. А. и Смирнов, В. В. (2018). Смысл жизни и страх смерти с точки зрения субъект-объектного подхода. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 24(3), 57–61.
- Коромыслов, В. В. (2019). Подход к пониманию смысла жизни с позиции конкретно-всеобщей теории развития. *Вестник Вятского государственного университета*, 3, 45–53. doi: [10.25730/VSU.7606.19.034](https://doi.org/10.25730/VSU.7606.19.034)
- Кукина, М. В. (2015). Взаимосвязь отношения к смерти и ценностно-смысловых характеристик сотрудников хосписа. *Бюллетень ВСНЦ СО РАМН*, 4, 58–62.
- Кюблер-Росс, Э. (2001). *О смерти и умирании* (К. Семенов, В. Трилис, пер. с англ.). Москва; Киев: София.
- Леонтьев, Д. А. (2003). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности* (2-е изд.). Москва: Смысл.
- Леонтьев, Д. А. (2006). *Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)* (2-е изд.). Москва: Смысл.
- Липецкий, Н. Н. (2013). Танатическая тревога и смысложизненные ориентации аутоагрессивной личности. В Г. А. Кайнова (отв. ред.), *Психология: проблемы практического применения: Материалы II Международной научной конференции* (с. 55–63). Казань: Издательство Молодой ученый.
- Мельникова, Н. Н. (2004). *Диагностика социально-психологической адаптации личности: учебное пособие*. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ.
- Мохов, С. В. (2016). Ситуация с «death studies» в современной науке. *Новое прошлое / The New Past*, 4, 229–236.
- Пинегина, Н. М. (2017). Отношение к смерти больных сахарным диабетом с разной жизненной стратегией. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журн.*, 4(1), 72–78. doi: [10.23888/humJ2017172-78](https://doi.org/10.23888/humJ2017172-78)
- Солдатова, Е. Л. и Жукова, Н. Ю. (2018). Теоретический обзор современных зарубежных исследований отношения к смерти. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*, 11(3), 13–23. doi: [10.14529/psy180302](https://doi.org/10.14529/psy180302)
- Фейфел, Г. (2001). Смерть – релевантная переменная в психологии. В Р. Мэй (ред.), *Экзистенциальная психология = Existential psychology* (М. Занадворов, Ю. Овчинникова, пер. с англ.) (с. 28–34). Москва: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс.
- Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*. Москва: Прогресс.

- Фромм, Э. (2006). *Бегство от свободы. Человек для себя*. Москва: АСТ.
- Чистопольская, К. А., Ениколопов, С. Н., Николаев, Е. Л., Семикин, Г. И., Храмелашвили, В. В., Казанцева, В. Н. и Журавлева, Т. В. (2014). Адаптация опросников «Отношение к смерти» и «Страх личной смерти» на русскоязычной выборке. *Суицидология*, 5(2), 60–69.
- Bolt, M. (1978). Purpose in life and death concern. *The Journal of Genetic Psychology*, 132(1), 159–160. doi: [10.1080/00221325.1978.10533327](https://doi.org/10.1080/00221325.1978.10533327)
- Feifel, H., & Branscomb, A. B. (1973). Who's afraid of death? *Journal of Abnormal Psychology*, 81(3), 282–288. doi: [10.1037/h0034519](https://doi.org/10.1037/h0034519)
- Greenberg, J., Pyszczynski, T., & Solomon, S. (1986). The causes and consequences of a need for self-esteem: A terror management theory. In R. F. Baumeister (Ed.), *Public self and private self* (pp. 189–212). New York: Springer. doi: [10.1007/978-1-4613-9564-5_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9564-5_10)
- Harding, S. R., Flannelly, K. J., Weaver, A. J., & Costa, K. G. (2005). The influence of religion on death anxiety and death acceptance. *Mental Health, Religion & Culture*, 8(4), 253–261. doi: [10.1080/13674670412331304311](https://doi.org/10.1080/13674670412331304311)
- Hayes, J., Ward, C. L. P., & McGregor, I. (2016). Why bother? Death, failure, and fatalistic withdrawal from life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110(1), 96–115. doi: [10.1037/pspp0000039](https://doi.org/10.1037/pspp0000039)
- Nazarzadeh, M., Sarokhani, M., & Sayehmiri, K. (2015). The relationship between religious attitudes, fear of death and dying with general health condition: A survey in college students. *Journal of Religion and Health*, 54, 1672–1680. doi: [10.1007/s10943-014-9903-6](https://doi.org/10.1007/s10943-014-9903-6)
- Wong, P. T. P., Reker, G. T., & Gesser, G. (1994). Death Attitude Profile-Revised: A multidimensional measure of attitudes toward death. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Death anxiety handbook: Research, instrumentation, and application* (pp. 121–148). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Wong, P. T. P. (2013). Meaning management theory and death acceptance. In A. Tomer, G. T. Eliason, & P. T. P. Wong (Eds.), *Existential and spiritual issues in death attitudes* (pp. 91–114). Psychology Press.

Конфликт интересов отсутствует

Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе

Ольга Ю. Муллер^{1*}, Наталья А. Ротова²

¹ Сургутский государственный университет, г. Сургут, Российская Федерация

² Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, Российская Федерация

* E-mail: olga_megion@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8938-5386>, <https://orcid.org/0000-0001-9792-7889>

Аннотация

Введение. В статье представлены результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы с целью выявления уровня адаптированности студентов-первокурсников к обучению в педагогическом вузе, характеристик успешности социально-психологической адаптации студентов-первокурсников в педагогическом вузе. Определены компоненты социально-психологической адаптации (успешность в учебной деятельности, успешность в коммуникации), выделены критерии и показатели для выявления адаптированности первокурсников: осознание новой роли студента, будущего педагога (проявляется через положительные результаты учебной деятельности) и взаимодействие с одногруппниками, преподавателями (проявляется через собственный стиль поведения, умение высказывать свою позицию и учитывать мнение собеседников; способность принять и поддержать взгляды и интересы одногруппников).

Теоретическое обоснование. Представлены ретроспектива взглядов на феномен адаптации, сравнительный анализ теоретических взглядов на понимание сущности понятия «адаптация». Новизна исследования состоит в уточнении понятия социально-психологической адаптации студентов в педагогическом вузе с учетом эффективности процесса общения первокурсников с преподавателями и одногруппниками, наличия собственного стиля поведения будущего педагога.

Результаты. Получены данные о высоком и среднем уровнях адаптации студентов к обучению в педагогическом вузе, что позволило сформулировать рекомендации для организации учебной деятельности с первокурсниками в педагогическом вузе, позволяющие студентам в более короткие сроки скоординировать свое поведение в соответствии с требованиями вуза.

Обсуждение результатов. Выявлены высокий уровень адаптации студентов в учебной группе и преобладающий средний уровень адаптированности к учебной деятельности. Следовательно, для преодоления сложностей при освоении некоторых учебных дисциплин необходимо организовать такую образовательную среду, в которой у студентов будет возможность оценивать результаты собственной учебной деятельности, задавать вопросы для самоанализа, развивать способность к самоорганизации собственной деятельности.

Заключение. Результаты исследования предлагается использовать в работе преподавателей со студентами-первокурсниками для выбора наиболее эффективных форм работы, таких как интерактивные, способствующие успешной адаптации к учебной деятельности.

Ключевые слова

адаптация, адаптированность, профессиональное самоопределение, самостоятельность, интерактивные методы, самоорганизованность, студенты-первокурсники, адаптационный период, личностные качества, профессиональные требования

Основные положения

- преподавателям, работающим в педагогическом вузе со студентами-первокурсниками, важно понимать сущность процесса адаптации, необходимость создания условий для успешного проявления возможностей и личных качеств студента в адаптационный период с целью его самоорганизации;
- для успешного преодоления сложностей при освоении учебных дисциплин студентам-первокурсникам в педагогическом вузе необходимо развивать самостоятельность и самоорганизованность студентов через использование интерактивных форм обучения;
- рассматривая период обучения в педагогическом вузе как этап профессионального самоопределения, необходимо использовать период адаптации для выстраивания первокурсниками своей профессиональной траектории развития с учетом соотнесения личностных качеств и профессиональных требований.

Для цитирования

Муллер, О. Ю. и Ротова, Н. А. (2020). Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе. *Российский психологический журнал*, 17(3), 18–29. doi: 10.21702/rpj.2020.3.2

Дата получения рукописи: 23.05.2020

Дата окончания рецензирования: 08.06.2020

Дата принятия к публикации: 13.06.2020

Введение

Жизненный этап человека – от рождения до смерти – идет рука об руку с непрерывным процессом адаптации (Росляков, 2003). Адаптация человека в обществе постоянных перемен проходит довольно сложно, человек не всегда успевает за быстро изменяющимися событиями (Налчаджян, 2008). В современном мире востребованы люди, способные осознать и понять свои ценности, использовать свой внутренний потенциал наиболее эффективно (Koeslag-Kreunen, Van der Klink, Van den Bossche, & Gijsselaers, 2018). Это во многом зависит как от самой личности, ее способности быстро реагировать на изменяющиеся условия, так и от внешних условий, например, среды педагогического вуза, специфика которой заключается в том, что для преподавателей важно понимать механизмы выстраивания процесса обучения, нацеленного на формирование у студентов профессиональных компетенций (Cabello, Sorrel, Fernández-Pinto, Extremera, & Fernández-Berrocal, 2016).

Эффективность обучения современных студентов, по мнению Бредун с соавт., определяется степенью развитости метапредметных компетенций, уровнем сформированности готовности и способности к самоорганизации собственной деятельности (Бредун, Баланёв, Ваулина, Краснорядцева и Щеглова, 2020). Лазарев (2011) рассматривает концептуальную модель формирования профессиональных умений, построенную на основе принципов деятельностного подхода, как эффективный механизм результативного обучения в вузе. Однако на эффективность

образовательного процесса, выстраиваемого со студентами-первокурсниками в педагогическом вузе, в первую очередь оказывает влияние их успешная адаптация (Спаустинайтис, 2015). Поэтому очевидна необходимость научного осмысления вопроса социально-психологической адаптации студентов к обучению в педагогическом вузе. Необходимо уточнить, когда процесс адаптации студентов-первокурсников в педагогическом вузе можно считать успешным, рассмотрев подробнее критерии и показатели их социально-психологической адаптации к обучению. При рассмотрении данного вопроса нужно учитывать, что процесс обучения в вузе многими учеными понимается как этап в профессиональном самоопределении будущих педагогов (Пряжникова и Пряжников, 2013).

Разграничивая эффективность адаптации и адаптированности, Толстых (2011) относит критерии адаптации, собственно, к процессу, а критерии эффективности адаптированности – к результату этого процесса. Исследователь доказывает взаимосвязь и взаимообусловленность уровня адаптированности первокурсников к обучению в вузе и эффективности системы адаптационных мероприятий, и приводит авторские критерии оценки результативности эффективности функционирования системы адаптационных мероприятий: удовлетворенность вузовским обучением, результативность обучения в вузе, активность в учебной и общественной жизни вуза, удовлетворенность собой как личностью.

Мы придерживаемся точки зрения Пряжниковой и Пряжникова (2013) и рассматриваем процесс обучения в вузе как этап профессионального самоопределения, который характеризуется следующими показателями: осознанием студентом своей новой социальной роли, осознанием смысла будущей профессии, соотносением своих желаний с возможностями, осознанием потребности в профессиональном развитии. Следовательно, в адаптационный период при организации работы с первокурсниками важно создать такие условия, которые бы способствовали проявлению у студентов этих качеств в полной мере. Исследователями Верченко и Гриневой (2015) при изучении адаптации первокурсников были выделены следующие критерии: уровень вхождения в новую среду, поведение в условиях учебного заведения и знание о профессии, ценностные ориентации.

Учитывая понимание нами содержания понятия социально-психологической адаптации студентов-первокурсников в педагогическом вузе и рассматривая процесс обучения в вузе как этап профессионального самоопределения, выделим критерии и показатели социально-психологической адаптации студентов-первокурсников (табл. 1).

| Таблица 1 Критерии и показатели социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в педагогическом вузе | | |
|--|--|---|
| <u>Компоненты адаптации</u> | <u>Критерии</u> | <u>Показатели</u> |
| Успешность в учебной деятельности | Осознание своей новой роли студента, будущего педагога | Положительные результаты учебной деятельности на основе понимания студентом обучения в вузе как нового жизненного этапа и поиска нового смысла в педагогическом труде |

Таблица 1

Критерии и показатели социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в педагогическом вузе

| Компоненты адаптации | Критерии | Показатели |
|---------------------------|---|---|
| Успешность в коммуникации | Взаимодействие с одногруппниками, преподавателями | Собственный стиль поведения на основе уверенности в правильности профессионального выбора; умение высказывать свою позицию, учитывать мнение собеседников; способность принять и поддержать взгляды и интересы одногруппников |

Теоретическое обоснование

В настоящее время проблема адаптации личности, особенно молодежи на первом этапе профессиональной подготовки, является актуальной (Artunduaga, Munoz, & Rojas, 2018). Адаптационным исследованиям посвящены работы таких зарубежных исследователей, как К. Роджерс, Р. Даймонд, А. Бандура, Г. Гартманн, А. Басс, Л. Берковитц, Г. Айзенк, К. Леви, К. Лоренц, З. Фрейд и др. Различные аспекты изучения социально-психологической адаптации рассмотрены в трудах отечественных психологов А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина, В. В. Грищенко, Н. Е. Шустовой, Т. В. Барлас, А. Г. Амбрумовой, А. Г. Асмолова. При рассмотрении социально-психологической адаптации мы опираемся на ряд концепций адаптации личности. В контексте гуманистического направления психологии проблемы адаптации анализируются с точки зрения идеального взаимодействия человека с окружающей средой (Beneyto-Seoane & Collet-Sabé, 2018). В работах Дж. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла цель адаптации состоит в достижении позитивного духовного здоровья и согласовании ценностей личности и общества. В гуманистической психологии представлены диспозиции идеального взаимодействия личности и среды в динамике (Kim & Klassen, 2018).

Обращаясь к разработанной Л. Филлипсом концепции интерактивной адаптации, Осницкий (2004) отмечает, что типы адаптации, отвечающие минимальным требованиям и социальным ожиданиям, могут быть вызваны факторами окружающей среды и внутриспсихическими факторами.

Гартман (2010), исследуя поведение личности в адаптационный период, отмечает, что между личностью и окружающей средой устанавливаются отношения адаптации, включающей в себя процессы, связанные с бесконфликтной сферой и конфликтными ситуациями.

Эффективность адаптации может быть представлена различными критериями. Среди многообразия представленных в психологической литературе критериев нам импонирует представление К. Мечковым и О. Ф. Гефеле таких критериев эффективной социально-психологической адаптации, как соизмеримость, своевременность, ответственность (Мечков, 1993) и моральная ориентация, принцип межличностных контактов, нервно-психическая устойчивость (Гефеле, 2003).

В идеях Маркаряна (1971) прослеживается мысль о том, что все общество является не только адаптивной (как биологическое общество), но и адаптивно-адаптирующей системой, поскольку

деятельность человека, по сути, трансформирующая. Э. Маркарян, опираясь на идеи американского исследователя У. Бакли, считает, что общество, являясь адаптивно-адаптирующей системой, в процессе развития приобретает способность к существенным структурно-функциональным изменениям в целях самосохранения. Адаптации он отводит ключевую роль в понимании законов самоорганизации всех живых систем и определении критериев оценки концепций самоорганизации.

Адаптивность является результатом процесса адаптации. Некоторые авторы разводят данные понятия, а некоторые считают их синонимичными. Например, Серева и Андонова (2016), рассматривая актуальную проблему адаптации студентов к новым условиям, разделяют адаптацию на две составляющие – социально-психологическую и профессионально-учебную.

Изучая особенности процесса адаптации первокурсников в педагогическом вузе, Ермаченко, Зайцева и Середа (2017) указывают на необходимость изучения и учета многочисленных факторов, влияющих на степень адаптации, – это индивидуально-психологические особенности студентов, личностные, деловые и поведенческие качества, ценностные ориентации, академическая успеваемость, состояние здоровья, социальное окружение и т. д. Авторы отмечают, что при определении уровней адаптации первокурсников в педагогическом вузе важно учитывать приспособление студентов к новой системе обучения, к изменению учебного режима.

Адаптивные способности во многом приобретают зависимость от психологических характеристик личности, которые определяют способность адекватно регулировать функциональные состояния организма в различных условиях жизнедеятельности. Чем выше адаптивность, тем выше вероятность нормального функционирования организма и эффективность деятельности при увеличении интенсивности воздействия психогенных факторов окружающей среды (Свешникова, 2019). По мнению авторов Лызь и Шостак (2016), результативность процесса адаптации напрямую зависит от условий обучения в конкретном вузе.

Решение проблемы социально-психологической адаптации к обучению в высшем учебном заведении определяется психологическим своеобразием юношеского возраста (Maltese, Simpson, & Anderson, 2018). В таком возрасте важно сформировать идеал будущей профессии и понять ее специфику (Cabello et al., 2016).

К сожалению, среди молодежи мы часто наблюдаем утрату доверия к окружающим, отсутствие межличностной поддержки, неуверенность в завтрашнем дне (Fan, 2016). В связи с этим процесс социально-психологической адаптации в вузе сопровождается психологическими трудностями: приспособление к вузовской системе обучения – самостоятельная организация учебы, усвоение большего объема информации, принятие новых ценностей и норм поведения, недостаток внимания (Власова, 2009).

Определение собственного видения мира содержит социальную направленность личности, организацию жизненных планов, формирование ценностных ориентаций и собственных интеллектуальных исследований (Semmler, Uchinokura, & Pietzner, 2018). Поэтому мы рассматриваем профессиональное самоопределение студентов как процесс, который направлен на проявление своей индивидуальности, на развитие способности к самообразованию и самовоспитанию и умения сделать свой собственный выбор, на формирование личностных и профессиональных качеств.

При формировании личностных качеств студенты стремятся к самостоятельной жизни (With, 2017). Они считают себя взрослыми и полноправными членами общества, участвуют практически во всех видах социальной деятельности и выполняют множество социальных ролей.

Начинается процесс адаптации к педагогической сфере, овладение и принятие этических норм, профессиональной деятельности, профессионального общения и осознания важности будущей профессии и их участия в ней (Ranga & Etkowitz, 2015).

Мы будем рассматривать социально-психологическую адаптацию студентов к обучению в педагогическом вузе как процесс внутренних изменений будущих педагогов, результат которого прослеживается через эффективное общение с преподавателями и сокурсниками на основе выстроенного собственного стиля поведения, что связано с успешностью профессионального самоопределения, осознанием личностью смысла в выбранной трудовой деятельности и своих потребностей в дальнейшем профессиональном развитии.

На основе понимания сущности социально-психологической адаптации студентов к обучению в педагогическом вузе рассматривают такие ее виды, как адаптация к условиям учебной деятельности, к группе и к будущей профессии (Taylor, 2017).

Результаты

Для определения характерных особенностей социально-психологической адаптации студентов первого курса педагогического вуза был проведен констатирующий этап опытно-экспериментальной работы. Результаты диагностического исследования представлены методическим инструментарием «Адаптированность студентов в вузе» (Дубовицкая и Крылова, 2010).

Диагностическая методика предназначена для выявления уровня адаптированности студентов в вузе по двум шкалам, включающим изучение адаптированности к учебной группе и адаптированности к учебной деятельности.

Эмпирическая выборка формировалась из студентов первого курса Сургутского государственного педагогического университета, факультета психологии и педагогики. Объем выборки составил 104 испытуемых, что составляет 87 % от общего количества всех первокурсников на факультете. Выводы о наличии достоверных характерных особенностей социально-психологической адаптации студентов первого курса педагогического вуза делались на основании процентного и количественного отношения по шкалам методик, результаты диагностики представлены на рисунках 1–4.

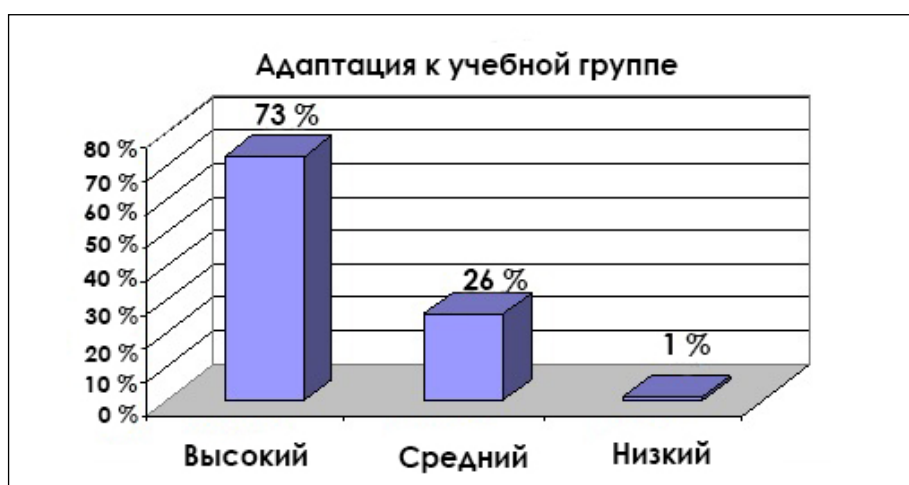


Рисунок 1. График распределения уровней адаптации к учебной группе в выборке испытуемых

Полученные данные диагностики свидетельствуют о том, что большая часть – 73 % (76 человек) студентов факультета показала высокую адаптированность к взаимодействию в учебной группе. Данные свидетельствуют о том, что студенты чувствуют себя комфортно, в случае необходимости им не составляет труда обратиться за помощью к одногруппникам, студенты достаточно активно высказывают свою позицию, что позволяет взять инициативу в свои руки в группе. Студенты групп факультета психологии и педагогики способны принять и поддержать взгляды и интересы одногруппников.

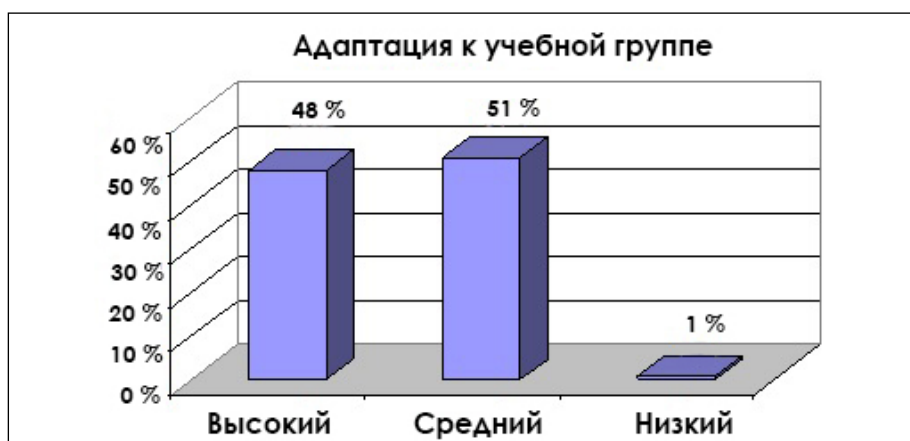


Рисунок 2. График распределения уровней адаптации к учебной деятельности в выборке испытуемых

Средний уровень адаптированности в учебной группе наблюдается у 26 % (27 человек) студентов, прошедших опрос. Особенности адаптированности характеризуются относительно комфортным ощущением студентов в группе. Кроме того, студентам присуще проявление сдержанности во взаимоотношениях, также наблюдается проявление сложностей в принятии решений в некоторых ситуациях.

Низкий показатель адаптированности в учебной группе выявлен лишь у 1 % (один человек) из числа опрошенных. Полученные данные свидетельствуют о том, что студент сдержан в общении, осторожен, не разделяет принятые в группе правила, и, соответственно, одногруппники не поддерживают его взгляды, в результате чего он не может обратиться к ним за помощью. Работа с таким студентом предполагает более пристальное внимание со стороны психологической службы, куратора, студенческой группы и преподавателей. Преподавателю следует обратить внимание на содержание той ситуации, в которой такой студент оказался в вузе. Причин может быть несколько: как недостаточный уровень знаний и умений, необходимых для усвоения учебных дисциплин в вузе и овладения профессиональными компетенциями, так и недостаточный уровень развития навыков самостоятельной работы, самоорганизованности, неумение спланировать собственные действия. Это приводит к непониманию студентом смысла учебной деятельности в вузе для овладения будущей профессией. Отсюда эмоциональное напряжение, недостаточно серьезное отношение к выполнению учебных заданий, расхождение во взглядах и интересах с одногруппниками, разочарование в совершенном профессиональном выборе. Помощь такому студенту может быть оказана как со стороны психологической службы, так и со стороны одногруппников, при выполнении заданий в группах на учебных

занятиях, и со стороны куратора учебной группы, который может включить в тематику кураторских часов необходимую информацию по тайм-менеджменту собственной деятельности, и со стороны преподавателя, которому необходимо давать более четкие инструкции при организации самостоятельной работы студентов.

Одним из важнейших условий успешной социально-психологической адаптации студентов в педагогическом вузе является их удовлетворенность организацией учебного процесса, дающего возможность полноценного получения знаний в рамках педагогического направления подготовки.

Высокие результаты диагностики по шкале адаптированности к учебной деятельности продемонстрировали 48 % (50 человек). Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что этим студентам достаточно легко дается освоение учебных предметов, они вовремя и успешно выполняют задания по учебным дисциплинам; в случае необходимости им легко обратиться к преподавателю за помощью, они могут свободно выражать свои мысли, проявлять свои способности на занятиях.

Средний уровень адаптированности к учебной деятельности продемонстрировал 51 % студентов (53 человека). Это проявляется в том, что освоение некоторых учебных дисциплин вызывает у них определенные сложности (не могут выразить свои мысли, трудно отвечать на занятиях).

Полученные данные низкого показателя адаптированности к учебной деятельности, а это 1 % (1 человек), свидетельствуют о затруднениях у этого студента во взаимодействии с преподавателями, сложностях при освоении учебных дисциплин, и, как следствие, студенту некомфортно на занятиях. Ему необходимы дополнительные консультации, с таким студентом необходимо планировать индивидуальную работу, т. к. он не может проявить свои способности на учебных занятиях.

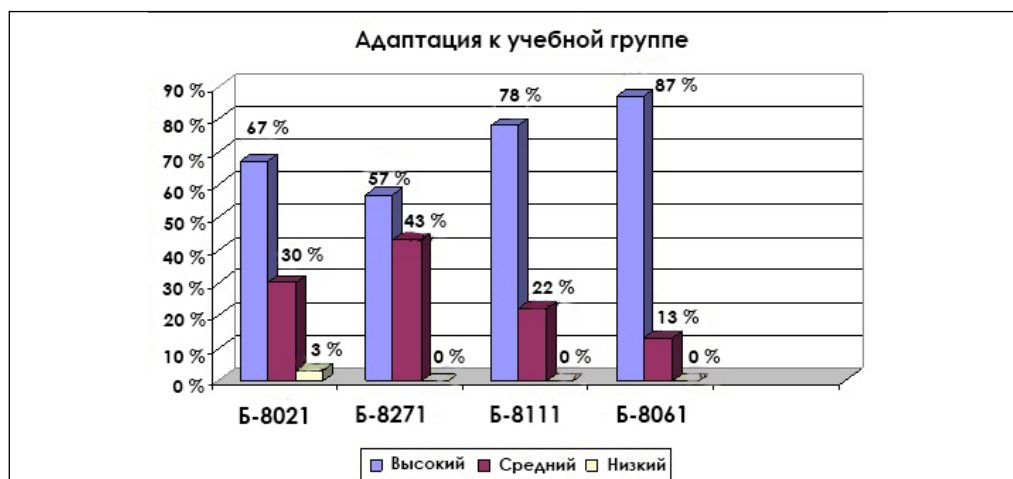


Рисунок 3. График распределения уровней адаптации к учебной группе в разных группах

Самый высокий уровень адаптированности к учебной группе у студентов группы Б-8061 (направление «Дошкольное образование»); менее всего по высоким показателям, но более всего по средним адаптировалась группа Б-8271 (направление «Психолого-педагогическое образование»).



Рисунок 4. График распределения уровней адаптации к учебной деятельности в разных группах

На самых высоких уровнях адаптировались к учебной деятельности студенты групп Б-8021 (направление «Начальное образование») и Б-8061 (направление «Дошкольное образование»); менее всего, по количеству низких показателей, адаптировалась группа Б-8271.

Таким образом, анализ полученных данных показал, что у студентов первого курса факультета психологии и педагогики выявлены в целом высокий и средний уровни адаптации, как к учебной группе, так и к учебной деятельности. Эти студенты активны на занятиях, задают вопросы, активно включаются в диалог как с преподавателем, так и сокурсниками; данный результат объясняется тем, что учебная группа – это группа объединенных одним профессиональным интересом людей, поэтому они легко взаимодействуют, им интересны учебные дисциплины, студенты пытаются представить себя на профессиональном поприще. Диагностические показатели адаптации к учебной группе в целом более высокие, по сравнению с адаптацией к учебной деятельности. Однако присутствуют студенты с низким уровнем адаптации. С данными студентами запланирована работа по активизации внутренних ресурсов и повышению уровня адаптационных возможностей, организует которую, в первую очередь, куратор учебной группы, включая самого студента в активное взаимодействие с одногруппниками через кураторские часы, контролируя учебную деятельность студента.

Обсуждение результатов

Использование диагностических методик в ходе экспериментальной работы позволило подтвердить характерные особенности процесса социально-психологической адаптации студентов к обучению в педагогическом вузе, связанные с адаптацией к учебной деятельности и с адаптацией к учебной группе. Это позволяет сделать вывод о том, что адаптированность студентов педагогического вуза проявляется в их умении выстраивать собственный стиль поведения, а это обусловлено уверенностью студента в правильности совершенного профессионального выбора, активным поиском смысла в выбранной трудовой деятельности. Следует

отметить, что поиск смысла в труде человек осуществляет всю жизнь, однако с первокурсниками именно в период адаптации необходимо организовать психологическое сопровождение, которое поможет осознанию ими смысла профессионального самоопределения.

Выявленные результаты экспериментальной работы дают основание для следующих выводов и направлений их практического применения:

1. Адаптированность студентов к обучению в педагогическом вузе есть результат социально-психологической адаптации; проявляется через сформированность положительного отношения к выбору профессии, саморганизованность.

2. Высокий и средний уровни социально-психологической адаптации студентов к обучению в педагогическом вузе играют ключевую роль в их самоорганизации.

3. При успешной социально-психологической адаптации студентов к обучению в педагогическом вузе необходимо применение преподавателями интерактивных форм взаимодействия в образовательном процессе, что дает студентам возможность поиска собственного смысла в выбранном педагогическом труде, повышает внутреннюю мотивацию к педагогическому направлению подготовки, самостоятельность в принятии решений (Rotova, 2018).

4. Успешность социально-психологической адаптации характеризуется тем, насколько эффективно студенты смогут выстроить общение с преподавателями и сокурсниками на основе собственного стиля поведения, что, на наш взгляд, дает возможность выявить степень осознанности студентом собственного отношения к его профессиональному выбору. Преподаватель в период адаптации, анализируя характер коммуникации со стороны студента-первокурсника, может наблюдать, какой смысл приобретает для него выбранная профессия, насколько велика вероятность самореализации в выбранной профессии, и, следовательно, характер мотивов к будущей профессиональной деятельности.

5. Успешная социально-психологическая адаптация формирует способность студента к преодолению трудностей в учебной деятельности, к самоорганизации.

Заключение

Следовательно, от успешности процесса социально-психологической адаптации зависит и итог процесса профессионального самоопределения студентов в педагогическом вузе. Именно социально-психологическая адаптация, которая имеет структуру и логику развития, условия успешного протекания, активизирует весь потенциал личностных качеств студентов, является важной причиной, оказывающей влияние на организацию учебной деятельности в педагогическом вузе. Предлагаемые мероприятия по повышению уровня адаптационных возможностей студентов в педагогическом вузе могут быть следующими: вовлечение первокурсников в работу студенческих объединений; включение в волонтерскую деятельность; согласованная работа кураторов и психологической службы вуза; проведение тренингов специалистами психологической службы для сплочения первокурсников; привлечение сокураторов из числа студентов старших курсов; проведение тематических кураторских часов по тайм-менеджменту, эффективной коммуникации; использование преподавателями в работе с первокурсниками интерактивных форм занятий (Sedova, 2017); привлечение студентов-первокурсников к активной профориентационной работе со старшеклассниками в рамках профориентационных мероприятий, таких как мастер-классы во время проведения Дней открытых дверей, что позволит преодолеть трудности в адаптационный период.

Литература

- Бредун, Е. В., Баланёв, Д. Ю., Ваулина, Т. А., Краснорядцева, О. М. и Щеглова, Э. А. (2020). Темпоральные особенности студентов как когнитивные диагностические характеристики: контекст адаптивного образования. *Российский психологический журнал*, 17(1), 60–73. doi: [10.21702/rpj.2020.1.5](https://doi.org/10.21702/rpj.2020.1.5)
- Верченко, И. А. и Гринева, К. Ю. (2015). Оценка успешности адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 9, 131–135.
- Власова, Т. А. (2009). Социально-психологическая адаптация студентов младших курсов к условиям обучения в вузе. *Вестник ЧГПУ*, 1, 13–22.
- Гартман, Э. (2010). *Сущность мирового процесса, или Философия бессознательного: Метафизика бессознательного* (А. А. Козлов, пер. с нем.). Москва: КРАСАНД.
- Гефеле, О. Ф. (2003). Социальная адаптация личности в ситуациях неопределенности. В *Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов* (с. 56–59). Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та.
- Дубовицкая, Т. Д. и Крылова, А. В. (2010). Методика исследования адаптированности студентов в вузе. *Психологическая наука и образование*, 2. Доступ 03 июля 2020, источник https://psyjournals.ru/files/27814/psyedu_ru_2010_2_Dubovitskaya_Krilova.pdf
- Ермаченко, Н. А., Зайцева, О. В. и Середа, В. А. (2017). Исследование особенностей адаптации первокурсников к условиям обучения в педагогическом вузе. *Педагогическое образование в России*, 2, 39–45.
- Лазарев, В. С. (2011). Концептуальная модель формирования профессиональных умений у студентов. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*, 2 (13), 5–13.
- Лызь, Н. А. и Шостак, А. А. (2016). Роль ресурсов образовательной компетентности школьников в адаптации к обучению в вузе. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*, 8(4), 30–36. doi: [10.14529/ped160404](https://doi.org/10.14529/ped160404)
- Маркарян, Э. (1971). *Общество как универсальная адаптивно-адаптирующая система и узловые проблемы генезиса социокультурного типа самоорганизации жизни*. Доступ 03 июля 2020, источник https://emarkaryan.info/society_2/
- Мечков, К. (1993). *Психиката: Същност, структура, организация, дезорганизация*. Велико Търново: Пик.
- Налчаджян, А. А. (2008). *Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии)*. Ереван.
- Осницкий, А. К. (2004). Определение характеристик социальной адаптации. *Психология и школа*, 1, 43–56.
- Пряжникова, Е. Ю. и Пряжников, Н. С. (2013). *Профорентация: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии*. Москва: Академия.
- Росляков, А. Е. (2003). *Социально-психологическая адаптация студентов в условиях вуза МПС* (кандидатская диссертация). Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова, Ярославль.
- Свешникова, С. Л. (2019). *Временная перспектива как фактор социально-психологической адаптации* (кандидатская диссертация). Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова, Ярославль.
- Серева, Д. О. и Андонова, А. Н. (2016). Об адаптации иностранных студентов к поликультурной образовательной среде вуза. *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*, 3, 72–82.

- Спаустинайтис, Е. Г. (2015). Социально-психологическая адаптация студентов и развитие эмоционального интеллекта. В *Высшая школа: проблемы и перспективы: 12-я Междунар. науч.-метод. конф. В 2 ч. Ч. 2* (с. 85–89). Минск, 2015.
- Толстых, Ю. И. (2011). Критерии оценки успешности адаптации студентов-первокурсников в вузе. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*, 4 (20), 137–142.
- Artunduaga, A., Muñoz, D., & Rojas, A. (2018). Impact of pedagogical reflection in the teaching practicum from Caquetá practitioners' perspective: A literature review. *Educación y Humanismo*, 20(35), 57–73. doi: [10.17081/eduhum.20.35.2658](https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.2658)
- Beneyto-Seoane, M., & Collet-Sabé, J. (2018). Análisis de la actual formación docente en competencias TIC. Por una nueva perspectiva basada en las competencias, las experiencias y los conocimientos previos de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 91–110. doi: [10.30827/profesorado.v22i4.8396](https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8396)
- Cabello, R., Sorrel, M. A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52(9), 1486–1492. doi: [10.1037/dev0000191](https://doi.org/10.1037/dev0000191)
- Fan, J. (2016). The role of thinking styles in career decision-making self-efficacy among university students. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 63–73. doi: [10.1016/j.tsc.2016.03.001](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.03.001)
- Kim, L. E., & Klassen, R. M. (2018). Teachers' cognitive processing of complex school-based scenarios: Differences across experience levels. *Teaching and Teacher Education*, 73, 215–226. doi: [10.1016/j.tate.2018.04.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.006)
- Koeslag-Kreunen, M. G. M., Van der Klink, M. R., Van den Bossche, P., & Gijsselaers, W. H. (2018). Leadership for team learning: The case of university teacher teams. *Higher Education*, 75, 191–207. doi: [10.1007/s10734-017-0126-0](https://doi.org/10.1007/s10734-017-0126-0)
- Maltese, A. V., Simpson, A., & Anderson, A. (2018). Failing to learn: The impact of failures during making activities. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 116–124. doi: [10.1016/j.tsc.2018.01.003](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.01.003)
- Ranga, M., & Etzkowitz, H. (2015). Triple Helix systems: An analytical framework for innovation policy and practice in the Knowledge Society. In *Entrepreneurship and knowledge exchange* (pp. 117–158). New York: Routledge. doi: [10.4324/9781315795638](https://doi.org/10.4324/9781315795638)
- Rotova, N. A. (2018). Development of independence among future primary school teachers by applying interactive learning methods. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(2), 118–121. doi: [10.20448/journal.509.2018.52.118.121](https://doi.org/10.20448/journal.509.2018.52.118.121)
- Sedova, K. (2017). A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change. *Teaching and Teacher Education*, 67, 278–290. doi: [10.1016/j.tate.2017.06.018](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.018)
- Semmler, L., Uchinokura, Sh., & Pietzner, V. (2018). Comparison of German and Japanese student teachers' views on creativity in chemistry class. *Asia-Pacific Science Education*, 4, 9. doi: [10.1186/s41029-018-0025-4](https://doi.org/10.1186/s41029-018-0025-4)
- Taylor, S. P. (2017). What is innovation? A study of the definitions, academic models and applicability of innovation to an example of social housing in England. *Open Journal of Social Sciences*, 5(11). doi: [10.4236/jss.2017.511010](https://doi.org/10.4236/jss.2017.511010)
- With, M. L. (2017). Are teachers increasingly leaving the profession? *Professions and Professionalism*, 7(2), e1723. doi: [10.7577/pp.1723](https://doi.org/10.7577/pp.1723)

Конфликт интересов отсутствует

Готовность студентов технических вузов к инновационной деятельности

Наталья А. Буравлева^{1*}, Сергей А. Богомаз²

¹ Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Российская Федерация

² Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация

* E-mail: buravljova-nata-bn@rambler.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5176-7533>, <http://orcid.org/0000-0002-8955-5621>

Аннотация

Введение. В статье рассмотрена проблематика готовности студенческой молодежи, обучающейся в технических вузах, к инновационной деятельности. Актуальность исследования определяется тем, что именно с инновациями в настоящее время во многом связывают успешность осуществления прорывных преобразований в стране.

Методы. В процессе исследования были использованы: методики Ш. Шварца, Р. Инглхарта, направленные на изучение ценностей личности; опросники самоорганизации деятельности, стилей реагирования на изменения; шкалы самооценки инновативных качеств личности, потребности в автономии, компетентности и связанности с другими людьми, удовлетворенности жизнью, академической мотивации; шкала «Открытость» опросника «Большая пятерка»; индекс личностной готовности к деятельности. Проведены факторный и регрессионный анализ результатов диагностики. Объем выборки составил 160 студентов томских технических университетов.

Результаты. В эмпирическом исследовании выявлены наиболее значимые факторы, влияющие на проявление инновативных характеристик обучающихся. К ним относятся, прежде всего, ценности личности, стили реагирования на изменения, открытость опыту. При изучении ценностей как значимого предиктора инновационной деятельности установлены неоднородность ценностной системы молодых людей, обучающихся в технических университетах, проявление у них одновременно традиционных ценностей, ценностей выживания, а также ценностей открытости изменениям, самотрансцендентности, самоопределения. Регрессионный анализ показал, что инновационный стиль реагирования на изменения не свойственен студентам.

Обсуждение результатов. Новизна экспериментального исследования заключается в том, что в нем выявлены основные психологические характеристики, влияющие на проявление инновативности студентов технических вузов, а также параметры их личностной готовности к инновационной деятельности. Личностные характеристики молодых людей в контексте их готовности к инновационной деятельности отличаются противоречивостью, хотя и наблюдаются положительные тенденции к саморазвитию, профессиональному совершенствованию. Результаты исследования отражают транзитивность социальной реальности в обществе, а также актуализируют необходимость создания образовательной среды, ориентированной на развитие личности, инновационных компетенций студентов.

Ключевые слова

инновативность, инновационная деятельность, развитие личности, открытость опыту, ценности, мотивация, студенты вуза, предиктор, индекс инновативности, личность

Основные положения

- ведущими показателями, с точки зрения готовности студентов к инновационной деятельности, являются «открытость опыту», «индекс личностной готовности к деятельности», «индекс инновативности»;
- выявлена противоречивость в ценностной системе молодых людей как предикторе инновационной деятельности;
- студенты, получающие образование по техническим специальностям, по своим психологическим характеристикам не в полной мере готовы осуществлять инновационную деятельность;
- инновационный стиль реагирования на изменения не является преимущественным для студентов при оценке их личностной готовности к инновационной деятельности.

Для цитирования

Буравлева, Н. А. и Богомаз, С. А. (2020). Готовность студентов технических вузов к инновационной деятельности. *Российский психологический журнал*, 17(3), 30–43. doi: 10.21702/rpj.2020.3.3

Дата получения рукописи: 12.06.2020

Дата окончания рецензирования: 07.08.2020

Дата принятия к публикации: 10.08.2020

Введение

Ключевой стратегической целью страны в ближайшее время является переход на инновационную модель развития. Стремительные темпы изменений, вызовы современности, носящие сложный мультидисциплинарный характер, сосредотачивают внимание исследователей различных отраслей знаний на проблеме инноваций.

При всей важности организационной, экономической, технологической составляющих преобразований не менее значимы вопросы, связанные с влиянием человеческого фактора, социокультурных основ общества в целом на процесс внедрения инноваций (Лебедева и Ясин, 2009). В этой ситуации особую весомость приобретает социальный заказ к высшему образованию по качеству подготовки специалистов к профессиональной деятельности в условиях перехода страны на инновационный путь развития. Принципиально важными становятся направления психологических исследований личностных характеристик молодежи с точки зрения их готовности к инновационной деятельности.

В последние годы мы стали свидетелями проведения нескольких исследований специфики инновационной деятельности, инновационного поведения. Их основой является мысль о том, что готовность к деятельности – одна из интегральных характеристик личности как субъекта деятельности, проявление индивидуальных качеств личности, обеспечивающих эффективность деятельности (Леонтьев, 2005; Деркач, 2004; Yuan & Woodman, 2017; Atamanova, Bogomaz, & Filippova, 2018; Buravleva, Prokhorenko, & Budakova, 2019; Перикова, Атаманова и Богомаз, 2020). Готовность к деятельности свидетельствует, с одной стороны, о принятии человеком

решения о деятельности, а с другой – о наличии ресурсов, которые обеспечивают выполнение принятого решения (Тыкляк, 2007; Scott & Bruce, 2017).

По мнению Краснорядцевой (2012), психологическая готовность к инновационной деятельности отражает динамические характеристики многомерного жизненного мира человека. Клочко и Галажинский (2009), рассматривая в своих исследованиях различные стороны инновационного поведения, считают, что оно осуществляется путем выхода за пределы сложившихся установок и поведенческих стереотипов, а его «значимой психологической характеристикой является инновационный потенциал личности, под которым понимается интегральная системная характеристика человека, определяющая его способность, во-первых, генерировать новые формы поведения и деятельности... и, во-вторых, обеспечивать режим саморазвития» (Клочко и Краснорядцева, 2010, с. 154).

Понукалин (2010) подчеркивает, что психология инновационной деятельности обращена, прежде всего, к личностным качествам человека, субъекту инновационной деятельности, и практические задачи подготовки профессионала как инновационной личности вытекают из основных структур модели личности инноватора.

Исследование психологических характеристик студенческой молодежи, с точки зрения их готовности к инновационной деятельности, необходимо для расширения подходов к прогнозированию успешности предполагаемых преобразований в стране. Оно поможет адекватно ответить на многие вопросы, связанные со стоящими перед российским обществом задачами, позволит подойти к оценке человеческого капитала в инновационном развитии страны, в изучении социокультурной динамики общества. Особую актуальность приобретают исследования личностных характеристик студентов технических вузов, которым предстоит создавать высокотехнологичное оборудование, работать в сфере искусственного интеллекта, проводить технические усовершенствования.

В связи с этим целью нашего исследования было изучить готовность студентов технических вузов к инновационной деятельности. Для ее осуществления мы считали необходимым выявить наиболее значимые предикторы инновационной деятельности, а также психологические характеристики студентов, с точки зрения их готовности к инновационной деятельности.

Методы

В исследовании были использованы следующие методики:

- шкала самооценки инновативных качеств личности (СИКЛ) с показателями: «креативность», «склонность к риску», «ориентация на будущее», «индекс инновативности» (Лебедева и Татарко, 2009);
- опросник «Стили реагирования на изменения» с показателями: «инновационный стиль», «консервативный стиль», «реактивный стиль» и «реализующий стиль» (Базаров и Сычева, 2012; Колантаевская, Гришина и Базаров, 2016);
- опросник самоорганизации деятельности с показателями: «целеполагание» и «планирование» (Мандрикова, 2010);
- шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер, в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина) с показателем «удовлетворенность жизнью» (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Осин и Леонтьев, 2020);
- индекс личностной готовности к деятельности, который представляет собой среднее арифметическое значение нормативных показателей «целеполагание», «планирование», «рефлексия»

- и «удовлетворенность жизнью» (Богомаз, 2014);
- шкала «открытость» опросника «Большая пятерка» (Big Five Questionnaire, BFQ – G. V. Caprara, C. Barbaranelli, L. Borgogni, M. Perugini) с показателями: «открытость знаниям (культуре)», «открытость опыту», «индекс открытости» (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Perugini, 1993; Осин, Рассказова, Неяскина, Дорфман и Александрова, 2015);
 - шкала «Потребность в автономии, компетентности и связанности с другими людьми» (К. М. Sheldon, J. C. Hilpert, в апробации Д. А. Леонтьева) с «индексом самодетерминации», который вычисляется как среднее арифметическое этих трех показателей (Sheldon & Hilpert, 2012);
 - шкалы академической мотивации (The Academic Motivation Scale (AMS), Т. О. Гордеева, О. А. Сычев и Е. Н. Осин, на основе «Шкалы академической мотивации» Валлеранда) с показателями: «мотивация познания», «мотивация достижения», «мотивация саморазвития», «мотивация самоуважения», «интроецированная мотивация», «экстернальная мотивация», «амотивация», «индекс мотивации» (Гордеева, 2016);
 - модифицированный опросник ценностей Р. Инглхарта (адаптированный Р. К. Хабибулиным) с показателями «традиционные ценности – рационально/секулярные ценности (ценности модернизма)» (T/S-RV) и «ценности выживания – ценности самовыражения» (S/S-EV) (Хабибулин, 2015);
 - методика Ш. Шварца «Портретный ценностный опросник – пересмотренный» (Portrait Values Questionnaire-Revised – PVQ-R) (Schwartz et al., 2012) (модификация К. В. Сугоняева) с метаценностями: «открытость», «самоутверждение», «сохранение» и «самоопределение» (Schwartz et al., 2012; Карандашев, 2004; Schwartz et al., 2017; Сугоняев, 2018).

Таким образом, в нашем исследовании мы оригинально использовали 10 методик, с помощью которых изучали 26 показателей и индексов.

Для статистической обработки полученных данных мы применили факторный и регрессионный анализ (метод главных компонент) с использованием пакета программ Statistica и SPSS.

В эмпирическом исследовании участвовали студенты Инженерной школы неразрушающего контроля и безопасности Национального исследовательского Томского политехнического университета и факультета систем управления Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники (средний возраст $19,0 \pm 0,7$ лет; среди них девушек – 32 %, юношей – 68 %; N = 160).

Результаты

В соответствии с задачами нашего исследования результаты диагностики респондентов были подвергнуты факторному анализу. Критериями качества анализа являлись процент дисперсии исходной корреляционной матрицы, число переменных, критерий «каменистая осыпь» Р. Кеттелла и количество респондентов. В итоге мы выявили факторную структуру, включившую 160 наблюдений с применением метода главных компонент с ротацией факторов “Varimax”; число переменных – 14; количество факторов – 5, объясняющих 64,5 % дисперсии исходной корреляционной матрицы. В качестве критерия значимости показателя была использована факторная нагрузка более 0,40. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1
Результаты факторного анализа

| Показатели и индексы | Фактор 1 | Фактор 2 | Фактор 3 | Фактор 4 | Фактор 5 |
|---|---------------|--------------|---------------|--------------|--------------|
| Инновационный стиль | 0,944 | 0,042 | 0,157 | 0,014 | 0,015 |
| Консервативный стиль | -0,944 | -0,042 | -0,157 | -0,014 | -0,015 |
| Индекс инновативности | 0,482 | 0,306 | 0,439 | 0,267 | 0,150 |
| Индекс открытости | 0,433 | 0,443 | 0,244 | 0,394 | -0,101 |
| Самоопределение | -0,071 | 0,839 | 0,124 | 0,128 | -0,205 |
| Открытость изменениям | 0,354 | 0,771 | 0,257 | 0,066 | 0,075 |
| Самоутверждение | 0,199 | 0,609 | -0,099 | 0,155 | 0,503 |
| Сохранение | -0,398 | 0,575 | -0,082 | 0,455 | 0,039 |
| Реактивный стиль | -0,177 | -0,087 | -0,960 | -0,070 | 0,055 |
| Реализующий стиль | 0,177 | 0,087 | 0,960 | 0,070 | -0,055 |
| Традиционные ценности | -0,103 | -0,007 | -0,002 | 0,769 | 0,257 |
| Индекс мотивации | 0,182 | 0,138 | 0,020 | 0,747 | -0,091 |
| Индекс личностной готовности к деятельности | 0,058 | 0,319 | 0,327 | 0,691 | -0,046 |
| Ценности выживания | -0,011 | -0,078 | -0,036 | 0,030 | 0,917 |

В самом значимом факторе соединились *инновационный стиль реагирования на изменения* (0,944; здесь и далее в скобках указана факторная нагрузка), *индекс инновативности* (0,482), *индекс открытости* (0,433), а также *консервативный стиль реагирования на изменения* (-0,944). Ведущими факторами в контексте личностной готовности к инновационной деятельности являются *инновационный стиль реагирования на изменения*, *индекс инновативности*, *индекс открытости*, и отрицательное значение имеет *консервативный стиль реагирования на изменения*.

Фактор 2 объединил метаценности, определяемые по методике Ш. Шварца (модификация К. Сугоняева): *самоопределение* (0,839), *открытость изменениям* (0,771), *самоутверждение* (0,609), *сохранение* (0,575), а также *индекс открытости* (0,443). Значимыми факторами в контексте личностной готовности к инновационной деятельности студентов являются *ценности* и *индекс открытости*. При этом первостепенный вклад имеют ценности самоопределения и открытости изменениям.

В факторе 3 наиболее значимыми оказались: *реализующий стиль реагирования на изменения* (0,960), *индекс инновативности* (0,439), а также *реактивный стиль реагирования на изменения* (-0,960).

Фактор 4 соединил *традиционные ценности* (0,769), *мотивацию* (0,747), *индекс личностной готовности к деятельности* (0,691), *ценности сохранения* (0,455).

По фактору 5 было выявлено, что для студентов важны *ценность выживания* (0,917) и *ценность самоутверждения* (0,503).

Таким образом, факторный анализ и факторная структура показали, что наиболее значимыми в описании инновационной деятельности у вузовской молодежи, обучающейся по техническим специальностям, являются *инновационный стиль реагирования на изменения, индекс открытости, ценности личности*: самоопределение, открытость изменениям, самоутверждение, сохранение.

Кроме изучения факторной структуры нами был проведен регрессионный анализ, поскольку он позволяет выделить степень детерминированности зависимой переменной от предикторов и определяет вклад каждой независимой переменной в вариацию зависимой. Для этого нами использовалась прямая пошаговая регрессия с включением. В ходе регрессионного анализа мы установили, что ведущими параметрами являются «открытость опыту» (скоррект. $R^2 = 0,567$), «индекс личностной готовности к деятельности» (скоррект. $R^2 = 0,489$) и «индекс инновативности» (скоррект. $R^2 = 0,380$). Именно эти параметры рассматривались нами последовательно в качестве зависимых переменных.

В регрессионном анализе при рассмотрении зависимой переменной «открытость опыту» обнаружено 4 значимых предиктора: «открытость изменениям», «индекс личностной готовности к деятельности (ЛГД)», «индекс инновативности личности», «консервативный стиль реагирования на изменения». Итоговая регрессионная модель с 4-мя предикторами представлена в таблице 2.

Таблица 2

Результаты регрессионного анализа

| Показатели и индексы | БЕТА | Ст. оц. | B | Ст. оц. | t (155) | p-знач. |
|--|--------|---------|--------|---------|---------|---------|
| Св. член | | | 6,193 | 3,206 | 1,932 | 0,055 |
| Открытость изменениям (методика Ш. Шварца) | 0,409 | 0,063 | 3,713 | 0,571 | 6,503 | 0,000 |
| Индекс ЛГД | 0,241 | 0,062 | 2,130 | 0,544 | 3,917 | 0,000 |
| Индекс инновативности личности | 0,174 | 0,069 | 1,560 | 0,623 | 2,502 | 0,013 |
| Консервативный стиль реагирования на изменения | -0,189 | 0,061 | -0,255 | 0,082 | -3,104 | 0,002 |

Примечание: зависимая переменная – открытость опыту.

Регрессионная модель оказалась значимой ($F(4, 155) = 53,0$; $p < 0,000000$), объясняя 56,7% дисперсии (скорректированный R^2). В данном случае «открытость опыту» имеет среднее значение дисперсии. Результаты регрессионного анализа показали, что 56,7% дисперсии зависимой переменной «открытость опыту» объясняются значимыми предикторами метаценности «открытость изменениям» (имеет наибольший коэффициент $\beta = 0,409$), «индекс личностной готовности к деятельности» ($\beta = 0,241$), «индекс инновативности личности» ($\beta = 0,174$), «консервативный стиль реагирования на изменения» с отрицательным значением ($\beta = -0,189$).

Далее мы проанализировали регрессионную модель, где в качестве зависимой переменной использовали «индекс личностной готовности к деятельности». Итоговая регрессионная модель с 7-ю предикторами представлена в таблице 3.

| Показатели и индексы | БЕТА | Ст. ош. | B | Ст. ош. | t (152) | p-знач. |
|---|--------|---------|--------|---------|---------|---------|
| Св. член | | | 0,506 | 0,357 | 1,418 | 0,158 |
| Индекс инновативности | 0,315 | 0,073 | 0,321 | 0,075 | 4,293 | 0,000 |
| Традиционные ценности | 0,286 | 0,064 | 0,189 | 0,042 | 4,488 | 0,000 |
| Открытость опыту | 0,277 | 0,075 | 0,031 | 0,009 | 3,684 | 0,000 |
| Индекс мотивации | 0,146 | 0,065 | 0,030 | 0,013 | 2,243 | 0,026 |
| Сохранение | 0,117 | 0,068 | 0,130 | 0,076 | 1,724 | 0,087 |
| Инновационный стиль реагирования на изменения | -0,140 | 0,072 | -0,021 | 0,011 | -1,960 | 0,052 |
| Ценности выживания | -0,131 | 0,058 | -0,099 | 0,044 | -2,263 | 0,025 |

Примечание: зависимая переменная – индекс личностной готовности к деятельности.

Регрессионная модель оказалась значимой ($F(7, 152) = 44,7; p < 0,00000$). Результаты регрессионного анализа свидетельствуют, что 48,9% дисперсии зависимой переменной «индекс личностной готовности к деятельности» объясняется предикторами: «индекс инновативности» ($\beta = 0,315$), «традиционные ценности» ($\beta = 0,286$), «открытость опыту» ($\beta = 0,277$), «индекс мотивации» ($\beta = 0,146$), «сохранение» ($\beta = 0,117$). На проявление личностной готовности к деятельности отрицательно влияет приверженность личности ценностям «выживание» ($\beta = -0,131$) и «инновационный стиль реагирования на изменения» ($\beta = -0,140$).

Далее мы проанализировали регрессионную модель, где в качестве зависимой переменной мы использовали «индекс инновативности». Итоговая регрессионная модель представлена в таблице 4.

| Показатели и индексы | БЕТА | Ст. ош. | B | Ст. ош. | t (157) | p-знач. |
|---|-------|---------|-------|---------|---------|---------|
| Св. член | | | 1,277 | 0,215 | 5,929 | 0,000 |
| Открытость опыту | 0,462 | 0,070 | 0,051 | 0,008 | 6,635 | 0,000 |
| Реализующий стиль реагирования на изменения | 0,260 | 0,070 | 0,037 | 0,010 | 3,741 | 0,000 |

Примечание: зависимая переменная – индекс инновативности.

Регрессионная модель оказалась значимой ($F(2, 157) = 49,7; p < 0,00000$). При проведении регрессионного анализа, где в качестве зависимой переменной рассматривался «индекс инновативности», выяснилось, что 38,0 % дисперсии объясняется предикторами: «открытость опыту» ($\beta = 0,462$), «реализующий стиль реагирования на изменения» ($\beta = 0,260$), т. е. *индекс инновативности* определяется выраженностью таких характеристик, как «открытость опыту» и «реализующий стиль реагирования на изменения».

Обсуждение результатов

При изучении результатов исследования мы считали необходимым выявить максимальное количество показателей вариативности анализируемого ряда. При этом они организовались в 5 факторов. Факторный анализ выявил в качестве значимых факторов, с точки зрения готовности студентов технических специальностей к инновационной деятельности, прежде всего *стили реагирования на изменения, индекс открытости, ценности личности, индексы инновативности, личностной готовности к деятельности, мотивации*.

Проведенный нами регрессионный анализ позволил выделить в качестве ведущих показателей готовности студентов к инновационной деятельности «открытость опыту», «индекс личностной готовности к деятельности», «индекс инновативности».

То, что именно открытость опыту является в регрессионном анализе наиболее значимой составляющей в исследуемом вопросе, мы объясняем характеристиками этого параметра. Они свидетельствуют о способности человека воспринимать новые идеи, комфортно чувствовать себя в непривычной среде, о предпочтении разнообразия и интеллектуального любопытства, широте круга интересов, способности ориентироваться и принимать решения в ситуациях неопределенности.

Результаты регрессионного анализа показали, что «открытость опыту» во многом определяется ценностью «открытость изменениям», «индексом личностной готовности к деятельности», «индексом инновативности личности», т. е. стремлением к преобразованиям, новизне, самостоятельности мышления и выбору способов действия, творчеству, исследовательской активности, потребности в независимости и самоуправлении. Именно эти параметры определяют чувствительность к проблемным ситуациям, поиск, выделение и формулирование проблемы, генерирование гипотез, нахождение решений. При этом проявлению *открытости* препятствует *консервативный стиль реагирования на изменения*.

Регрессионная модель с зависимой переменной «индекс инновативности» выявила значимые предикторы «открытость опыту» и «реализующий стиль реагирования на изменения». Обращает внимание на себя тот факт, что по результатам диагностики *открытость опыту* более весома, чем *открытость знаниям*. На наш взгляд, это свидетельствует о потребности обучающихся получать опыт решения профессиональных задач, развивать компетенции, необходимые в работе специалиста. Открытость опыту значима в процессе самодвижения субъекта к профессиональному и личностному развитию. В контексте исследуемой темы это дает основания для положительного прогноза относительно способности молодых людей воспринимать новые идеи, личностного развития и становления как специалиста.

Важность *реализующего стиля реагирования на изменения* в регрессионном анализе при рассмотрении индекса инновативности в качестве зависимой переменной можно объяснить такими характеристиками этого стиля, как активная позиция, быстрый переход от плана к действию, «пошаговая» реализация планов, доведение проекта до завершения, ориентация

на результат, готовность менять ситуацию, чтобы прийти к запланированному итогу.

При анализе регрессионной модели, где в качестве зависимой переменной мы использовали «индекс личностной готовности к деятельности», было выявлено, что он зависит от следующих параметров: «индекс инновативности», «традиционные ценности», «открытость опыту», «индекс мотивации», «сохранение». На проявление личностной готовности к деятельности отрицательно влияет приверженность личности ценностям выживания.

Обращает на себя внимание тот факт, что *индекс личностной готовности к деятельности* студентов имеет отрицательную связь с *инновационным стилем реагирования на изменения*. Мы интерпретируем этот результат следующим образом. В составляющие параметра «индекс инновативности» входит самооценка респондентами таких характеристик, как «креативность», «риск ради успеха», «ориентация на будущее». Здесь наблюдается положительная взаимосвязь «индекса личностной готовности к деятельности» и «индекса инновативности». Вместе с тем, на уровне стиля реагирования на изменения у студентов, в арсенал личностной готовности к деятельности инновационный стиль реагирования на изменения не входит. Если учесть, что стиль реагирования на изменения обозначает привычную, характерную для субъекта модель поведения, то мы можем утверждать, что студенты в ситуации выбора не предпочитают инновационный стиль реагирования, т. е. для них в деятельности всё-таки важнее стабильность, заданность правил. Им сложно быть инициаторами изменений, справляться с неизвестностью и неопределенностью. Регрессионный анализ свидетельствует о том, что инновационный стиль реагирования на изменения не является преимущественным для студентов при оценке их личностной готовности к деятельности.

Результаты исследования показывают противоречивость в параметрах, разнонаправленность характеристик, определяющих личностную готовность к деятельности. Наряду с индексом инновативности, открытостью опыту и мотивацией, значимыми являются традиционные ценности и ценности сохранения, т. е. нетерпимость к инакомыслию, выбор стандартов и социального конформизма, принятие авторитаризма. Характер взаимосвязи показателей в этой регрессии свидетельствует о том, что ориентация на традиционные ценности, ценности сохранения сочетается с мотивацией, которая во многом определяет эффективность и качество деятельности. Люди, которым присущи характеристики традиционных ценностей, ценностей сохранения, редко видят необходимость в изменениях, негативно реагируют на преобразования, для них стабильность превыше всего. Инновационное поведение для этой категории личностей затруднительно.

Изучив значительное количество личностных характеристик студентов технических специальностей относительно их готовности к инновационной деятельности, мы можем сказать, что они отличаются противоречивостью, хотя и наблюдаются положительные тенденции.

Результаты исследования показывают, что инновативность не является ведущим параметром, а всего лишь важной переменной, а инновационный стиль реагирования на изменения вообще не входит в разряд важных переменных в регрессионном анализе. Видимо, инновационный стиль реагирования на изменения у студентов технических специальностей, участвовавших в исследовании, – редкий феномен и не является предпочтительным в ситуациях выбора действий.

Размышляя над этим, мы не можем не согласиться с тем, что появление инноваций, новых технологий и продуктов во многом определяется той средой, социальными установками и воззрениями, которые распространены среди людей (Лебедева, 2008; Лебедева и Ясин, 2009). Так, например, Манохина (2011) считает, что преобладающие в массовом сознании

россиян традиционные ценности – следование привычному, боязнь перемен, патерналистские ожидания – не способствуют формированию сознания с ориентацией на инновативные изменения. Они оказывают деформирующее влияние на деятельность людей и являются «институциональной ловушкой» психологической неготовности общества к инновациям. Она подчеркивает, что «серьезные намерения государства наталкиваются на не менее серьезные ловушки инновационного развития, многие из которых имеют достаточно глубоко лежащие психологические причины» (Манохина, 2011, с. 47). В основе их лежат ценности, которые складываются продолжительное время и не могут измениться в одночасье. Традиционные ценности, ценности выживания, которые выявлены как преобладающие в нашем обществе в нескольких исследованиях (Inglehart, Foa, Peterson, & Welzel, 2008; Инглхарт, 2018; Лебедева и Ясин, 2009; Атаманова и Богомаз, 2018), отражаются как фактор, в том числе при изучении личностной готовности молодежи к инновационной деятельности, и можно предположить, что они будут служить препятствием в ее осуществлении.

Одновременно присутствующие у студентов характеристики биполярной направленности отражают транзитивность социальной реальности (Марцинковская, 2018). Можно сказать, что личностные характеристики молодежи являются своего рода психологическими маркерами перемен, происходящих в обществе, культуре, экономике, когда сохраняются наиболее значимые черты предыдущего периода и, в то же время, начинают проявляться черты следующего, еще не наступившего этапа (Чагдурова, 2014). Они отражают происходящие изменения, а также одновременно стабильность и консерватизм традиционных ценностей. Вместе с тем, как утверждает Гусельцева (2017), в ценностях современных молодых людей отражается транснациональный тренд – движение от ценностей безопасности к ценностям развития, от ценностей выживания к ценностям самореализации. Об этом свидетельствуют выявленные в ходе регрессионного анализа значимые предикторы «открытость опыту», «открытость изменениям», «индекс инновативности личности», которые говорят о том, что у молодых людей существует сильный и устойчивый запрос на самореализацию, профессиональное совершенствование, активное участие в преобразованиях социума.

Выводы

Результаты исследования свидетельствуют о том, что студенты, получающие образование по техническим специальностям, по своим психологическим характеристикам не в полной мере готовы по окончании университета осуществлять инновационную деятельность. При рассмотрении диагностических параметров выявлено, что инновационный стиль реагирования на изменения не является преимущественным для студентов при оценке их личностной готовности к деятельности. Мы считаем, что этот факт необходимо учитывать при обсуждении вопросов качественных изменений в стране, ее перехода на инновационный путь развития, т. к. значимы не только организационно-экономические составляющие преобразований, но и психологические характеристики личности будущих специалистов.

К наиболее значимым факторам, влияющим на проявление инновативных характеристик личности, относятся, прежде всего, ценности респондентов, стили реагирования на изменения, открытость опыту.

Проведенный нами регрессионный анализ позволил выделить в качестве ведущих показателей, с точки зрения готовности студентов к инновационной деятельности, «открытость опыту», «индекс личностной готовности к деятельности», «индекс инновативности».

При анализе ценностей как значимого предиктора инновационной деятельности установлены неоднородность ценностной системы молодых людей, обучающихся в технических университетах, проявление у них одновременно ценностей выживания, традиционных ценностей, а также ценностей открытости изменениям, самотрансцендентности, выхода за пределы своего Я. Эти результаты отражают, на наш взгляд, транзитивность социальной реальности в нашем обществе, присутствие в личностных характеристиках молодежи черт предыдущего периода развития общества и в то же время следующего, еще не наступившего этапа, что неизбежно, на наш взгляд, будет сказываться в последующей профессиональной деятельности молодых людей, их личностной самореализации.

Вместе с тем, выявленные в ходе исследования в качестве значимых предикторов инновационной деятельности ценности самотрансцендентности, открытости изменениям свидетельствуют о том, что у молодых людей есть стремление к саморазвитию, профессиональному совершенствованию, активному участию в преобразованиях.

Результаты исследования актуализируют необходимость создания образовательной среды, направленной на развитие инновационных компетенций студентов вузов, поиск моделей подготовки специалистов, соответствующих требованиям времени (Bogomaz, Kozlova, & Atamanova, 2015). Они могут послужить психологической основой программ проектирования профессионального становления будущих специалистов (Atamanova, Bogomaz, & Filippova, 2018; Богомаз, Клочко, Краснорядцева и Подойницина, 2018).

Кроме этого результаты исследования свидетельствуют о важности развития личности в профессиональном образовательном процессе, значимости психолого-педагогического сопровождения развития личностного потенциала студентов, формирования опыта инновационной деятельности будущего специалиста в условиях высшего профессионального образования.

Результаты исследования могут быть полезны при изучении социокультурной динамики общества, служить прогностическими параметрами грядущих изменений при рассмотрении перспектив будущего, т. к. именно молодым людям предстоит осуществлять планы модернизации страны.

Благодарности

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-013-00781.

Литература

- Атаманова, И. В. и Богомаз, С. А. (2018). Инновативность современной молодежи и культурные факторы социально-экономического развития. В Т. А. Нестик, Ю. В. Ковалева (ред.), *Социальная и экономическая психология. Сборник научных трудов. Сер. «Труды Института психологии РАН»* (с. 281–288). Москва: Институт психологии РАН.
- Базаров, Т. Ю. и Сычева, М. П. (2012). Создание и апробация опросника «Стили реагирования на изменения». *Психологические исследования*, 5(25), 12. Доступ 07 июня 2020, источник <http://psystudy.ru>
- Богомаз, С. А. (2014). Инновационный потенциал личности и его оценка. В Н. И. Леонов (ред.), *Социальный мир человека. Сер. "Lingua Socialis"* (с. 275–279). Издательский дом ERGO.
- Богомаз, С. А., Клочко, В. Е., Краснорядцева, О. М. и Подойницина, М. А. (2018). Стратегии самоосуществления у студенческой молодежи. *Вопросы психологии*, 1, 49–58.

- Гордеева, Т. О. (2016). Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации. *Сибирский психологический журнал*, 62, 38–53. doi: [10.17223/17267080/62/4](https://doi.org/10.17223/17267080/62/4)
- Гусельцева, М. С. (2017). Идентичность в транзитивном обществе: трансформация ценностей. *Психологические исследования*, 10(54), 5. Доступ 07 июня 2020, источник <http://psystudy.ru>
- Деркач, А. А. (2004). *Акмеологические основы развития профессионала*. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК.
- Инглхарт, Р. (2018). *Культурная эволюция: как изменяются человеческие мотивации и как это меняет мир*. Москва: Мысль.
- Карандашев, В. Н. (2004). *Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство*. Санкт-Петербург: Речь.
- Клочко, В. Е. и Галажинский, Э. В. (2009). Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст. *Вестник Томского государственного университета*, 325, 146–151.
- Клочко, В. Е. и Краснорядцева, О. М. (2010). Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности». *Вестник ТГУ*, 339, 151–154.
- Колантаевская, А. А., Гришина, Н. В. и Базаров, Т. Ю. (2016). Стилевые особенности самодетерминации в ситуации жизненных изменений. *Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика*, 4, 51–62. doi: [10.21638/11701/spbu16.2016.404](https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2016.404)
- Краснорядцева, О. М. (2012). Психологическая готовность к инновационной деятельности учащихся и педагогов как характеристика образовательной среды. *Вестник Томского государственного университета*, 358, 152–157.
- Лебедева, Н. М. (2008). Ценности культуры, экономические установки и отношение к инновациям в России. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 5(2), 68–88.
- Лебедева, Н. М. и Татарко, А. Н. (2009). Методика исследования отношения личности к инновациям. *Альманах современной науки и образования*, 4, часть 2, 89–96.
- Лебедева, Н. М. и Ясин, Е. Г. (2009). Культура и инновации. К постановке проблемы. *Форсайт*, 2, 16–26.
- Леонтьев, А. Н. (2005). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл.
- Мандрикова, Е. Ю. (2010). Разработка Опросника самоорганизации деятельности (ОСД). *Психологическая диагностика*, 2, 59–83.
- Манохина, Н. В. (2011). «Институциональные ловушки» и институциональный вакуум в российской инновационной среде. *Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета*, 5, 44–48.
- Марцинковская, Т. Д. (2018). Транзитивное общество как психологический феномен. В А. Г. Асмолов (ред.), *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* (с. 150–165). Москва: Издательский дом ЯСК.
- Осин, Е. Н. и Леонтьев Д. А. (2020). Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, 1, 117–142. doi: [10.14515/monitoring.2020.1.06](https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06)
- Осин, Е. Н., Рассказова, Е. И., Неяскина, Ю. Ю., Дорфман, Л. Я. и Александрова, Л. А. (2015). Операционализация пятифакторной модели личностных черт на российской выборке. *Психологическая диагностика*, 3, 80–104.
- Перикова, Е. И., Атаманова, И. В. и Богомаз, С. А. (2020). Специфика психологической готовности к инновационной деятельности молодежи Санкт-Петербурга и Томска. *Science for Education Today*, 1, 62–78. doi: [10.15293/2658-6762.2001.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.04)

- Понукалин, А. Ал. (2010). Социально-психологические проблемы инновационной деятельности. *Ученые записки педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика*, 2, 24–27.
- Сугоняев, К. В. (2018). Исследование психометрических характеристик «Опросника ценностных портретов» Ш. Шварца в адаптации В. Карандашева и его доработка. В С. Е. Таразевич (ред.), *Актуальные проблемы эргономики, обитаемости и психологического сопровождения персонала объектов специального назначения: материалы II межотраслевой научно-практической конференции* (с. 186–198). Королев: ПСТМ.
- Тыклюк, Н. В. (2007). Готовность к деятельности как акмеологический феномен. *Акмеология*, 1, 18–21.
- Хабибулин, Р. К. (2015). *Характеристики авторитета российской государственной власти в сознании граждан* (кандидатская диссертация). Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург.
- Чагдурова, Э. Д. (2014). «Транзитивность» как объект философского осмысления. *Вестник Бурятского государственного университета*, 6(1), 24–28.
- Atamanova, I., Bogomaz, S., & Filippova, T. (2018). Modern youth's value orientations and activity in a cross-cultural context. In *7th International Interdisciplinary Scientific Conference "Society. Health. Welfare": Contemporary Social Dynamics and Welfare: Urban and Rural Development Perspectives* (pp. 20). Riga: Rīga Stradiņš University. Retrieved from <http://society-health-welfare.rsu.lv/pdf/abstracts.pdf>
- Bogomaz, S., Kozlova, N., & Atamanova, I. (2015). University students' personal and professional development: The socio-cultural environment effect. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 214, 552–558. doi: [10.1016/j.sbspro.2015.11.759](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.759)
- Buravleva, N., Prokhorenko, D., & Budakova, A. (2019). Study of students motivation and values orientation. In *Book of Abstracts: XVI European Congress of Psychology (ECP 2019)* (pp. 1747). Moscow: Moscow University Press.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Perugini, M. (1993). The "big five questionnaire": A new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 15(3), 281–288. doi: [10.1016/0191-8869\(93\)90218-R](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90218-R)
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. doi: [10.1207/s15327752jpa4901_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Inglehart, R., Foa, R., Peterson, C., & Welzel, C. (2008). Development, freedom, and rising happiness: A global perspective (1981–2007). *Perspectives on Psychological Science*, 3(4), 264–285. doi: [10.1111/j.1745-6924.2008.00078.x](https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00078.x)
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). doi: [10.9707/2307-0919.1116](https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116)
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., ... Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663–688. doi: [10.1037/a0029393](https://doi.org/10.1037/a0029393)
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Torres, C., Dirilen-Gumus, O., & Butenko, T. (2017). Value tradeoffs propel and inhibit behavior: Validating the 19 refined values in four countries. *European Journal of Social Psychology*, 47(3), 241–258. doi: [10.1002/ejsp.2228](https://doi.org/10.1002/ejsp.2228)
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (2017). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3). doi: [10.5465/256701](https://doi.org/10.5465/256701)

БУРАВЛЕВА Н. А., БОГОМАЗ С. А.

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Российский психологический журнал, 2020, Т. 17, № 3, 30–43. doi: 10.21702/rpj.2020.3.3

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

Sheldon, K. M., & Hilpert, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36, 439–451. doi: [10.1007/s11031-012-9279-4](https://doi.org/10.1007/s11031-012-9279-4)

Yuan, F., & Woodman, R. W. (2017). Innovative behavior in the workplace: The role of performance and image outcome expectations. *Academy of Management Journal*, 53(2). doi: [10.5465/amj.2010.49388995](https://doi.org/10.5465/amj.2010.49388995)

Конфликт интересов отсутствует

Представления о понятии «служение» представителей различных профессиональных групп

Анастасия И. Барыкина

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Российская Федерация

E-mail: aicher2466@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1125-6143>

Аннотация

Введение. В статье представлены результаты исследования особенностей представлений о понятии «служение» представителей различных профессиональных групп: госслужащих, военнослужащих национальной гвардии Российской Федерации, пожарных и спасателей Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (МЧС РФ).

Методы. Использован метод экспертных оценок, направленный на получение информации (мнений экспертов) и позволяющий восполнить и упорядочить сведения о служении. В качестве экспертов выступили специалисты, чья деятельность (служба, служение) направлена на благо страны и общества: госслужащие, военнослужащие национальной гвардии РФ, пожарные и спасатели МЧС. Метод контент-анализа позволил выполнить качественный и количественный анализ содержания ответов экспертов о понятии «служение».

Результаты и их обсуждение. Выделенные лингвистические единицы анализа ответов экспертов объединены в 5 контент-аналитических категорий: «отношение к труду», «исполнение гражданского, служебного долга», «помощь людям», «черты личности», «богослужение». В представлении госслужащих служение относится к категориям «помощь людям», «отношение к труду», «исполнение гражданского, служебного долга». Военнослужащие характеризуют служение категориями «исполнение гражданского, служебного долга» и «отношение к труду». Категории «черты личности», «помощь людям», «отношение к труду», «исполнение гражданского, служебного долга» являются наиболее значимыми в представлении пожарных и спасателей МЧС о понятии «служение». Все эксперты представляют служение как профессиональную деятельность, направленную на оказание помощи людям и исполнение гражданского, служебного долга, обусловленную эмоционально-ценностным отношением к труду. Различия в понимании служения представителями различных профессиональных групп обусловлены спецификой и содержанием их профессиональной деятельности. Новизна результатов исследования заключается в расширении знаний о служении как психологическом феномене и в возможности их использования в психологическом и мотивационном обеспечении профессиональной деятельности специалистов.

Ключевые слова

служение, понимание служения, представление о служении, профессиональные группы, эксперты, лингвистические единицы, госслужащие, военнослужащие, пожарные, спасатели

Основные положения

- в представлениях о понятии «служение» представителей различных профессиональных групп имеются сходства и различия, обусловленные спецификой и содержанием их профессиональной деятельности;
- категории «отношение к труду», «исполнение гражданского, служебного долга» и «помощь людям» являются основными в представлении экспертов о понятии служения;
- госслужащие, военнослужащие, пожарные и спасатели МЧС представляют служение как профессиональную деятельность, обусловленную эмоционально-ценностным, положительным к ней отношением, направленную на исполнение гражданского, служебного долга и помощь людям личностью, обладающей определенными качествами;
- исследование социальных представлений о служении расширяет знания о служении как психологическом феномене.

Для цитирования

Барыкина, А. И. (2020). Представления о понятии «служение» представителей различных профессиональных групп. *Российский психологический журнал*, 17(3), 44–59. doi: 10.21702/rpj.2020.3.4

Дата получения рукописи: 02.06.2020

Дата окончания рецензирования: 03.08.2020

Дата принятия к публикации: 09.08.2020

Введение

Актуальность исследования служения обусловлена ограниченностью ресурсов и эффективности воздействия монетарной мотивации сотрудников в социально значимых профессиональных сферах и востребованностью поиска методов нематериальной мотивации профессиональной деятельности, в частности на основе актуализации мотива служения.

Обзор литературы показал недостаточность разработанности теоретических и практических аспектов проблемы служения. В отечественных теоретических научных исследованиях служение преимущественно рассматривается представителями религиоведческого, исторического, философского знания в контексте традиций отечественной благотворительности и практики социального служения (Антонова, 2009; Дойникова, 2006; Зубанова, 2012, 2013; Зубанова, Степанов, Патюлина и Рузанова, 2013; Краснобаева, 2013; Левченко и Черкасова, 2013; Степанов, 2012; Субаева, 2004; Устиненко, 2008; и др.). Зарубежный опыт также говорит о распространенности социального служения преимущественно такими некоммерческими объединениями, как People Serving People Foundation (<https://www.pspfoundation.org/>), People Serving People (<https://www.peopleservingpeople.org/>) и частными лицами (McNeely, n.d.).

Также известны работы, отражающие феномен служения профессии представителей различных сфер профессиональной деятельности: библиотекарей, ученых, лесничих, поэтов, юристов, музыкантов, медработников, агрономов и др. (Золотухина и Смирнова, 2013; Стуков, Осяева и Шашкина, 2013; Кулик, 2017; Селиховкин, 2009; Решетняк, 2017; Панюшкин, 1997; Карпов, 2013; Blozen, 2018; Hurst-Wahl, 2014; Khan, 2017; Langsley, 1989; Sims & Openshaw, 1980). В работе Malik, Yamamoto, Souares, Malik, & Sauerborn (2010) показано, что внутренние и социокультурные факторы, такие как служение, являются важными мотивами профессиональной деятельности врачей.

Актуальность изучения социальных представлений о служении обусловлена сочетанием популярности понятия «служение» в общеупотребительной практике россиян с многообразием и неоднозначностью определений понятия служения, с неустойчивостью содержательного восприятия и представлений о данном понятии, а также отсутствием научного психологического взгляда на этот феномен (Barykina & Shutova, 2018). Исследование социальных представлений о служении может открыть новые возможности и для изучения самого феномена служения, и для прогнозирования процессов, происходящих в ценностно-смысловой сфере различных профессиональных групп и общества в целом.

Теория социальных представлений Московичи (1995) предполагает, что социальные представления – это любые формы убеждений, идеологических взглядов, знаний членов социальной группы по отношению к изменяющейся жизни. Социальные представления являются потенциально осознаваемыми, широко разделяются членами определенной социально-культурной группы, выполняют особую роль в поддержании и регуляции внутригрупповых отношений (Мустафина, 2012). Работа в русле концепции социальных представлений предоставляет возможности изучить то, как наши современники понимают служение, и сформулировать авторское определение этого понятия.

На сегодняшний день имеется недостаточное количество психологических исследований, посвященных проблематике служения как психологического феномена, что подчеркивает актуальность настоящей работы.

Цель исследования

В этой связи нами было проведено исследование с целью выявления особенностей представлений о служении представителей различных профессиональных групп: госслужащих, военнослужащих национальной гвардии Российской Федерации (далее – военнослужащие), пожарных и спасателей МЧС.

Методы

Исследование осуществлялось с применением *метода экспертных оценок*, заключающегося в организации работы со специалистами-экспертами, направленной на получение информации (мнений экспертов), выраженной в количественной и/или качественной форме, ее обработку, анализ и обобщение результатов в соответствии с поставленной целью. Метод экспертных оценок, позволяющий в сочетании с другими математико-статистическими методами упорядочить информацию об исследуемом объекте, выявить его специфику, получил распространение как в отечественной (Артюхов и др., 2012; Карпова, Сочивко и Пастушеня, 2019; Максименкова, 2018), так и в зарубежной психологической науке (Benini et al., 2017; Neal & Grisso, 2014; Zondervan-Zwijnenburg, van de Schoot-Hubeek, Lek, Hoijtink, & van de Schoot, 2017).

Участники исследования

При формировании группы экспертов были соблюдены требования к их количественному составу и качественной однородности. В качестве экспертов были приглашены наиболее квалифицированные представители профессиональных групп с опытом работы не менее 5 лет. Были сформированы 6 групп экспертов, состоящих из специалистов, чья деятельность предполагает работу (службу, служение) на благо страны и общества:

1. Госслужащие – 30 экспертов (из них 67 % женщин и 33 % мужчин; образование высшее и среднее специальное; средний стаж 12 лет).
2. Военнослужащие – 28 экспертов (из них 11 % женщин и 89 % мужчин; образование высшее; средний стаж 24 года).
3. Пожарные и спасатели МЧС – 32 эксперта (из них 3 % женщин и 97 % мужчин; образование высшее; средний стаж 17 лет).

Общее число экспертов составило 90 человек. Возраст экспертов от 24 до 59 лет (ср. знач. – 42,7, станд. отклон. = 9,98; 27 % женщин и 73 % мужчин).

Процедура проведения исследования

Карту экспертного опроса (анкеты) разрабатывали с учетом требований к качеству составления, предусмотрев наличие инструкции, в которой обозначены цель проведения экспертизы и порядок работы с анкетой.

В карту экспертного опроса был включен вопрос открытого типа: «Под “служением” я понимаю...». Вопрос направлен на исследование представлений о понятии «служение».

Процедура проведения опроса являлась классической: каждый эксперт после ознакомления с инструкцией самостоятельно заполнял карту экспертной оценки, ставил дату и подпись. Подписью эксперты подтверждали свое согласие на участие в опросе и хранение данных.

При проведении исследования незначительная часть экспертов (2 человека, 1,08 %) испытывала затруднение в определении понятия служения, но большинство участников исследования чутко уловили смысл задания и дали полные ответы на вопросы.

Всего было проанализировано 90 карт экспертного опроса. Все анкеты были признаны действительными.

Для анализа ответов экспертов на вопросы карты экспертного опроса были применены метод контент-анализа (от англ. contents – содержание) и методы математической статистики с использованием χ^2 Пирсона.

Система категоризации, положенная в основу метода контент-анализа, позволила выполнить качественный и количественный анализ содержания ответов экспертов на вопросы анкеты (Денисенко и Чеботарева, 2008).

Проведенное исследование можно назвать способом «извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания» (Базаров, Ерофеев и Шмелев, 2014). Признавая обусловленность ответов экспертов профессиональной направленностью, в данном исследовании предполагалось описать представления экспертов о понятии служения как социальное творчество, обладающее потенциалом отражения профессиональной культуры.

Этапы исследования

При проведении контент-анализа ответов экспертов были соблюдены требуемые *этапы*:

1. Определена система контент-аналитических категорий (категорий анализа) – наиболее общие, ключевые понятия, соответствующие исследовательской задаче.
2. Выделены единицы анализа – лингвистические единицы (элементы содержания текста).
3. Подсчитаны частоты встречаемости лингвистических единиц, относящихся к той или иной контент-аналитической категории анализа (табл. 1). Последний этап предусматривал обобщение полученных результатов и формулирование выводов по результатам исследования (Байбородова и Чернявская, 2018).

Выделенные 98 лингвистических единиц анализа (элементы содержания текста) объединены в 5 контент-аналитических категорий (табл. 1):

- 1) отношение к труду (25 лингвистических единиц, 26 %);
- 2) исполнение гражданского, служебного долга (27 лингвистических единиц, 27 %);
- 3) помощь людям (25 лингвистических единиц, 26 %);
- 4) черты личности (18 лингвистических единиц, 18 %);
- 5) богослужение (3 лингвистических единицы, 3 %).

Результаты и их обсуждение

Полученные результаты и анализ представлений о понятии «служение» экспертов – представителей различных профессиональных групп, а именно госслужащих, военнослужащих, пожарных и спасателей МЧС, представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

| Эксперты, чел. | | Контент-аналитические категории анализа | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|--|---|-----|-------------------|-----|---|-----|--------------|-----|----------------|-----|--------------|
| | | Частота лингвистических единиц | | Отношение к труду | | Исполнение гражданского, служебного долга | | Помощь людям | | Черты личности | | Богослужение |
| | | ед. | ед. | % | ед. | % | ед. | % | ед. | % | ед. | % |
| Госслужащие, n = 30 | | 28 | 9 | 32 | 6 | 22 | 11 | 39 | 2 | 7 | 0 | 0 |
| Военнослужащие, n = 28 | | 31 | 9 | 29 | 14 | 45 | 5 | 16 | 2 | 7 | 1 | 3 |
| Пожарные и спасатели МЧС, n = 32 | | 39 | 7 | 18 | 7 | 18 | 9 | 23 | 14 | 36 | 2 | 5 |
| Сумма частот | | 98 | 25 | 26 | 27 | 28 | 25 | 26 | 18 | 18 | 3 | 3 |

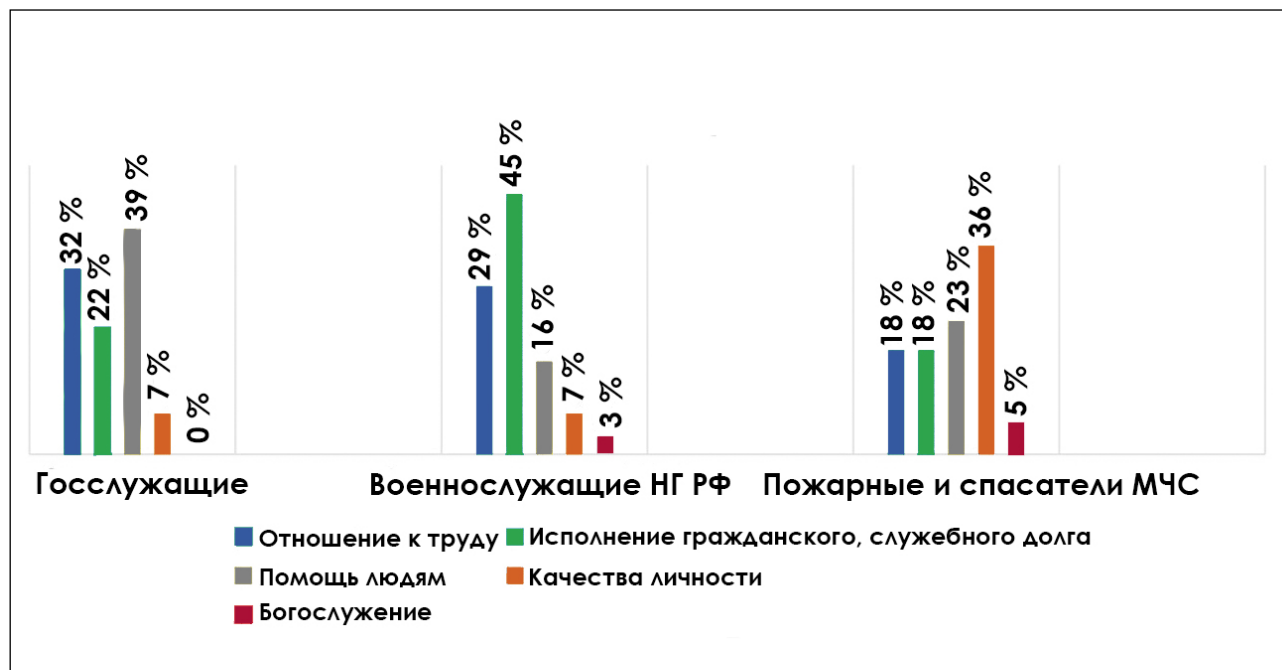


Рисунок 1. Частота встречаемости лингвистических единиц в ответах экспертов о понимании служения и распределение их по контент-аналитическим категориям, %

Анализ показал, что частота встречаемости лингвистических единиц (элементов содержания текста) (табл. 1) в категории **«отношение к труду»** составляет 25 единиц, или 26 % от общего количества ответов. К ней отнесены следующие лингвистические единицы: «доброкачественно выполнять свое дело»; «посвящение себя какой-либо цели, идее»; «посвящать себя деятельности»; «качественно выполнять поставленные задачи»; «добросовестно, ответственно относиться к работе»; «профессиональная отдача личности»; «любимая работа»; «честь и достоинство профессии»; «выполнение приказов»; «подчиняться по собственной воле другому человеку»; «беспрекословно подчиняться приказам или указаниям»; «подчинение»; «дисциплина»; «порядок»; «деятельность, реализующая нравственные ценности»; «следовать этическим и правовым нормам» и др.

Для категории **«исполнение гражданского, служебного долга»** (частота встречаемости – 27 лингвистических единиц, или 27 %) были выбраны следующие лингвистические единицы анализа: «отдавать долг Родине»; «отдавать свой гражданский долг государству»; «выполнять долг перед кем-либо»; «выполнять свой долг»; «исполнять гражданский, государственный, воинский, служебный долг Родине, Отечеству»; «долг перед страной»; «определенный долг государству и обществу»; «защищать Родину»; «верность Родине»; «служить Отечеству»; «отдавать себя, все свои силы»; «не щадя себя, положить души за Отечество»; «не щадя своей жизни, положить души на алтарь Отечества»; «работать во благо Родины»; «работа на государство»; «работать на благо Родины, себя и своей семьи»; «воинский долг»; «воинская служба»; «служба в армии»; «работа в опасных условиях»; «выполнять поставленные мне задачи от руководства»; «выполнять служебно-боевые задачи»; «выполнять все поставленные задачи» и др.

К категории **«помощь людям»** были отнесены 25 лингвистических единиц анализа, или 26 % из числа ответов: «помогать, оказывать помощь людям»; «делать добро»; «отдавать людям»; «улучшать жизни людей»; «приносить пользу»; «работать для людей»; «защищать людей»; «служить народу»; «соблюдать интересы человека»; «действовать на благо общества»; «участие в улучшении условий жизни людей»; «быть ответственным за жизнь и спокойствие других»; «уважать людей, которым служу»; «безвозмездная самоотверженная помощь» и др.

К категории **«черты личности»** (18 %, или 18 лингвистических единиц) были отнесены названные экспертами в качестве понимания служения черты личности человека: *ответственность, честность, честь, совесть, достоинство, гордость, неподкупность, профессионализм, патриотизм* и др.

Отдельно была выделена категория **«богослужение»**, в которую вошли высказывания «служение Богу», «процесс служения церкви», «богослужение, храм». То есть 3 лингвистические единицы, или 3 % от общего количества ответов экспертов.

Анализ представлений о понятии «служение» государственных служащих

При анализе представлений о понятии «служение» государственных служащих ($n = 30$) выявлена лингвистическая иерархия, доминирующую позицию в которой занимали ответы из нескольких категорий: «помощь людям» (39 % высказываний), «отношение к труду» (32 % высказываний) и «исполнение гражданского, служебного долга» (22 % высказываний). Самыми редкими оказались высказывания, отнесенные к категории «черты личности» (7 % высказываний), а лингвистические единицы из категории «богослужение» в лексиконе экспертов отсутствовали вовсе (0 %) (табл. 1; рис. 1).

Анализ выявил статистически значимые различия по критерию χ^2 Пирсона ($\chi^2 = 5,455$; $p < 0,05$) между категориями «помощь людям», «отношение к труду», «исполнение гражданского, служебного долга» (условно отнесены к 1-му уровню) и категорией «черты личности» (условно отнесена ко 2-му уровню) (табл. 2). Таким образом, к 1-му уровню отнесены категории, с которыми госслужащие более всего соотносят понятие «служение», а ко 2-му уровню – менее всего. Между категориями внутри уровней статистически значимые различия отсутствуют (табл. 2).

| Уровни значимости категорий | |
|---|---|
| 1-й уровень значимости | 2-й уровень значимости |
| Помощь людям | Исполнение гражданского, служебного долга |
| Отношение к труду | Черты личности |
| Исполнение гражданского, служебного долга | |

Примечание: $p < 0,05$.

Анализ показал, что госслужащие чаще всего определяли понятие служения как *«деятельность на благо общества»*, *«участие в улучшении условий жизни людей»*, *«ответственный подход к выполнению стоящих передо мной задач»*, *«упрощение получения государственных услуг»*, отнесенные к категории «помощь людям» (39 % высказываний). Под служением они также понимали возможность *«приносить пользу людям, обществу без цели личного обогащения»*, *«работу на благо народа»*, персональные усилия по улучшению жизни народа (*«мои усилия направлены на улучшение жизни граждан»*), личное отношение к работе (*«мое отношение к работе, которую я выполняю ответственно и добросовестно»*) и т. д. (категория «отношение к труду»).

Особое место в сознании государственных служащих, согласно результатам опроса, принадлежит определениям понятия служения, отнесенным к контент-аналитической категории «исполнение гражданского, служебного долга» (22 % высказываний). Результаты математического анализа показали, что отсутствуют статистически значимые различия между лингвистическими единицами этой группы и выражениями, относящимися к категориям «помощь людям» и «отношение к труду» (по критерию χ^2 Пирсона, при $p < 0,05$).

Вместе с тем статистическая разница не выявлена между лингвистическими единицами, принадлежащими к категории «исполнение гражданского, служебного долга», и лексическими составляющими контент-аналитической категории «черты личности», которые существенно реже в понимании госслужащих определяют понятие «служение» (по критерию χ^2 Пирсона, $p < 0,05$).

По мнению некоторых экспертов-госслужащих, служение следует понимать как *«преданность работе»*, *«профессионализм в своем деле...»*, а субъектом служения считать *«человека слова и дела»*. Логично предположить, что обладание определенными личными чертами на фоне позитивного отношения к работе и при наличии компетенций, необходимых для успешного решения профессиональных задач, могло бы являться своеобразным психологическим ресурсом, который позволяет субъекту профессиональной деятельности исполнять свой гражданский и служебный долг и помогать окружающим. Но полученные от госслужащих данные позволяют интерпретировать служение, прежде всего, как персональную, личностно значимую активность работника, направленную на достижение общественно полезного результата. Такими активностями являются мотивированные определенным отношением помощь окружающим и исполнение долга, хотя последние можно также считать результатом сознательности и активности сотрудника. Применительно к труду государственных служащих и сама активность, деятельность, и ее результат выражаются в «защите прав и свобод человека и гражданина» (Федеральный закон от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ О государственной..., 2004; Федеральный закон от 27 мая 2003 г. № 58-ФЗ «О системе..., 2003; Christensen & Opstrup, 2018), заботе об их безопасности, создании условий для культурного развития и роста экономического благосостояния.

В сфере социальной защиты населения госслужащие участвуют в разработке, управлении и реализации программ, направленных на социальную защиту материнства и детства, занимаются демографической политикой, оказывают помощь, содействие гражданам в связи с возрастом, состоянием здоровья, социальным положением, недостаточной обеспеченностью средствами существования. Госслужащие оказывают социальную помощь (социальную защиту, социальное обеспечение) как нуждающимся социальным группам, так и конкретным семьям или людям. Часто она проявляется в форме обслуживания больных и престарелых,

заботы о детях, как адресная социальная помощь малоимущим, предоставление им льгот при решении жизненных проблем питания, здравоохранения, образования в виде пенсий, пособий, предоставления материальной помощи и т. д. В сфере культуры госслужащие организуют работу с детьми и молодежью, выявляют и поддерживают таланты, помогают людям искусства творить и продвигать свои произведения, поддерживают индустрию и предприятия.

Таким образом, анализ показал, что госслужащие под служением понимают помощь людям, отношение к труду, исполнение гражданского, служебного долга, т. е. персональную, лично значимую деятельность работника, направленную на достижение общественно полезного результата при соблюдении приоритета прав и свобод человека и гражданина, закрепленную профессиональными должностными обязанностями.

Анализ представлений о понятии «служение» военнослужащих

Анализ показал, что доминантную позицию в иерархии представлений о понятии служения военнослужащих ($n = 28$) занимают лингвистические единицы, отнесенные к категориям «исполнение гражданского, служебного долга» (45 % высказываний) и «отношение к труду» (29 % высказываний) (табл. 1; рис. 1).

Анализ частоты встречаемости лингвистических единиц в рамках категорий «исполнение гражданского, служебного долга», «отношение к труду», «помощь другим людям», «черты личности» и «богослужение» показал, что между этими категориями существуют статистически значимые различия (по критерию χ^2 Пирсона, при $p < 0,05$). Так, вышеуказанные категории были условно разделены на 3 уровня. К 1-му уровню отнесены категории, с которыми эксперты более всего соотносят понятие «служение», а к 3-му уровню – менее всего. Между категориями 1-го, 2-го и 3-го уровней иерархии существуют статистически значимые различия в частоте отнесения к понятию «служение» конкретных лингвистических единиц ($\chi^2 = 6,452$; $\chi^2 = 5,543$, при $p < 0,05$). Между категориями внутри каждого уровня статистически значимые различия отсутствуют (табл. 3).

| Таблица 3 | | | |
|--|------------------------|------------------------|--------------|
| Структура представлений военнослужащих о понятии «служение» ($n = 28$) | | | |
| Уровни значимости категорий | | | |
| 1-й уровень значимости | 2-й уровень значимости | 3-й уровень значимости | |
| Исполнение гражданского, служебного долга | Отношение к труду | Помощь людям | |
| Отношение к труду | | Черты личности | |
| | | Помощь людям | Богослужение |

Примечание: $p < 0,05$.

Анализ показал, что в 45 % понятие «служение» раскрывается военнослужащими через категорию «исполнение гражданского, служебного долга», т. е. через принятые на себя договорные и добровольные моральные обязательства (Щипаков, 2017). Например, военнослужащими о служении давались такие определения: «выполнение поставленных служебно-боевых задач»; «оказание помощи, польза государству»; «верность Отчизне»; «служить на благо Родине»; «верность воинскому долгу»; «выполнение воинского долга по защите Родины»; «выполнение кодекса русского офицера»; «неукоснительное выполнение своих обязанностей во благо государства»; «посвящение себя делу по защите интересов страны»; «защищать свою Родину»; «...защита своей Родины, мирное небо над головой»; «верность Отчизне, Родине». Другими словами, военнослужащие в своих ответах ставят знак равенства между анализируемым понятием служения и воинской службой, защитой государственных интересов.

При этом нельзя не учитывать данные ученых (Britt, Adler, & Castro, 2006; Castro & Hassan, 2016), что специфика и условия военной службы могут влиять на психическое здоровье и благополучие военнослужащих. В этой связи значимы результаты настоящего исследования, что военнослужащие понимают служение через категорию «отношение к труду» (29 % высказываний): «отдавая себя, все свои силы, не щадя своей жизни положить души на алтарь Отечества» и др.

В п. 1 Статьи 59 «Конституции Российской Федерации», принятой всенародным голосованием 04.07.2020 г., указывается, что «Защита Отечества является долгом и обязанностью гражданина Российской Федерации», причем исключительно важной и чрезвычайно почетной. Осознание значимости военной службы вызывает у военнослужащих чувства «гордости» и «патриотизма», желание «не щадя своей жизни, положить душу на алтарь Отечества», «честно и добросовестно служить, работать на благо страны, для укрепления нашего государства», «посвятить себя делу по защите интересов страны», которые, в свою очередь, начинают играть роль мотивов эффективной деятельности.

Мы разделяем мнение В. Я. Гожилова, что именно восприятие военной службы как почетной обязанности обуславливает особое отношение к процессу ее несения, т. е. как к чему-то очень важному: социокультурный и ценностно-смысловой императив служения (в формате военно-профессионального становления курсантов) проявляется в том, что военнослужащие как активные субъекты «не могут мыслить себя без ценностного отношения к офицерской службе, определяющей основания жизнедеятельности и являющейся системообразующим компонентом их личностно-профессиональной идентичности» (Гожилов, 2017, с. 64).

Таким образом, результаты исследования дают основания предполагать, что некоторая часть выборки усматривает связь между служением и эмоционально-ценностным отношением к деятельности, поскольку определяет понятие «служение», используя формулировки, отнесенные к категории «отношение к труду». Более того, один из экспертов предложил следующую дефиницию: «служение – это такой тип отношения человека к своей деятельности, при котором он ощущает себя ответственным, обязанным добросовестно выполнять свою работу, испытывает гордость».

Анализ также показал, что частота использования лингвистических единиц военнослужащими о понятии служения, отнесенных к категориям «помощь людям», «черты личности» и «богослужение», оказалась самой малочисленной: в 16 %, 7 %, и 3 % высказываний соответственно.

Применительно к задаче исследования представлений о понятии служения военнослужащими, значимыми являются результаты изучения Жилиевым (2017) имиджа и составляющих

положительного образа российского офицера: по данным автора, 30 % опрошенных офицеров считают, что истинный офицер должен служить Отечеству, защищать свободу человека и гражданина, охранять общественный порядок и обеспечивать безопасность граждан, приходить на помощь гражданам в трудной ситуации, а значит, должен быть смелым, решительным, мужественным, ответственным, дисциплинированным. Более того, именно такое поведение гражданское население связывает с положительным образом военнослужащего и ожидает от офицера войск национальной гвардии (Жиляев, 2017). Иными словами, автор проводит параллели между понятием «служение» и категориями «помощь людям» и «черты личности»: служить означает помогать Другим, защищать, проявлять мужество и героизм.

Таким образом, анализ показал, что военнослужащие характеризуют «служение» категориями «исполнение гражданского, служебного долга» и «отношение к труду», т. е. понимают служение как долг и обязанность гражданина Российской Федерации по защите Отечества, сопряженный с эмоционально-ценностным отношением к офицерской службе как системообразующим компонентом их личностно-профессиональной идентичности.

Анализ представлений о понятии «служение» пожарных и спасателей МЧС

Исследование ответов пожарных и спасателей МЧС (n = 32) показало, что наиболее часто эксперты данной профессиональной категории используют выражения о понятии служения, относящиеся к категориям «черты личности» (36 % высказываний), «помощь людям» (23 % высказываний); «исполнение гражданского, служебного долга» (18 % высказываний), «отношение к труду» (18 % высказываний). Менее всего выражений («служба в церкви», «служба Богу») вошло в категорию «богослужение» (5 % высказываний) (табл. 1; рис. 1).

| | |
|---|------------------------|
| Таблица 4 | |
| Структура представлений пожарных и спасателей МЧС о понятии «служение» (n = 32) | |
| <u>Уровни значимости категорий</u> | |
| 1-й уровень значимости | 2-й уровень значимости |
| Черты личности | |
| Помощь людям | |
| Отношение к труду | Богослужение |
| Исполнение гражданского, служебного долга | |
| Примечание: $p < 0,05$. | |

Анализ выявил статистически значимые различия по критерию χ^2 Пирсона ($\chi^2 = 5,379$; $p < 0,05$) между категориями «черты личности», «помощь людям», «отношение к труду», «исполнение гражданского, служебного долга» (условно отнесены к 1-му уровню) и категорией «богослужение» (условно отнесена ко 2-му уровню). Таким образом, к 1-му уровню отнесены категории, с которыми эксперты данной группы более всего соотносят понятие «служение», а ко 2-му уровню – менее всего. Между категориями внутри 1-го уровня статистически значимые различия отсутствуют (табл. 4).

Наибольшее количество ответов пожарных и спасателей МЧС о понимании термина «служение» было связано с категорией «черты личности»: «честь», «достоинство», «ответственность», «дисциплина», «отвага», «совесть», «профессионализм». Очевидно, что особенностями служебной деятельности пожарных и спасателей МЧС являются прямые угрозы жизни и здоровью сотрудников и слишком высокая цена профессиональных ошибок. Соответственно, для того, чтобы действовать эффективно, необходимы не только специальные знания, практические умения, но и определенные личностные профессионально важные черты, психические состояния, мотивация, обуславливающие качественную реализацию профессиональных задач по спасению людей и имущества, по оказанию первой помощи пострадавшим, по защите населения при возникновении чрезвычайных ситуаций и пр. (Федеральный закон «О пожарной безопасности»..., 1994). Кроме того, деятельность пожарных и спасателей регламентирована нормативными и уставными документами, которые определяют цели, задачи профессиональной деятельности, функциональные обязанности должностных лиц подразделений, контроль исполнения поставленных задач, права и обязанности служащих, предписывают способы поведения, жесткую субординацию в отношениях участников коллективной деятельности и взаимоотношения между ними.

Также пожарные и спасатели МЧС понимают служение через категорию «помощь людям» (23 % лингвистических единиц): «*быть ответственным за жизнь и спокойствие других*», «*спасать людей*», «*защищать людей*» и др. В 18 % высказываний экспертов понятие «служение» соотносится с «долгом», «служением Родине», «службой народу», «защитой населения», вошедших в категорию «исполнение гражданского, служебного долга». 18 % ответов представляют сущность понятия «служение» как «*труд, работа во имя кого-то или чего-то*», «*ответственное отношение к служебным обязанностям*» и др., отнесены к категории «отношение к труду». Существенную роль в поведении экспертов – пожарных и спасателей МЧС, на наш взгляд, играют высокая моральная ответственность и дисциплинированность, стрессоустойчивость, героическое начало, готовность и способность быстро мобилизоваться, идти на риск, продуманно действовать в условиях многозадачности, возможно, недостатка информации и дефицита времени, отношение к своим обязанностям как социально полезной деятельности и гражданскому, служебному долгу и пр. Вероятно именно поэтому, давая понятие служению, эксперты поставили знак равенства между категориями «черты личности», «помощь людям», «отношение к труду» и «исполнение гражданского, служебного долга» (статистически значимых различий по критерию χ^2 Пирсона не выявлено ($p < 0,05$)).

Так, анализ показал, что пожарные и спасатели МЧС под служением понимают регламентированную деятельность по спасению жизни людей в условиях чрезвычайных ситуаций, характеризующуюся наличием у человека определенных личностных качеств и эмоционально-ценностным отношением. Наиболее значимыми категориями в представлении пожарных и спасателей МЧС о понятии «служение» являлись категории «черты личности», «помощь людям», «отношение к труду», «исполнение гражданского, служебного долга».

Выводы

Таким образом, качественный и количественный анализ категориальных данных позволил установить, что представления экспертов о понятии «служение» имеют некоторые сходства и различия, обусловленные, вероятно, спецификой и содержанием их профессиональной деятельности, личностными характеристиками.

Согласно результатам опроса экспертов и данным статистического анализа, категории «отношение к труду», «исполнение гражданского, служебного долга» и «помощь людям» являются статистически наиболее употребляемыми дефинициями (26 %, 28 % и 26 % лингвистических единиц соответственно) и, как следствие, основными в представлении экспертов о понятии служения (табл. 1).

Остальные категории: «черты личности» (18 % ответов) и «богослужение» (3 % ответов) играют второстепенную роль и существенно реже используются в качестве определения понятия служения.

На основании полученных результатов делается вывод о том, что несмотря на специфику различных сфер деятельности, эксперты (госслужащие, военнотруженики, пожарные и спасатели МЧС) оказались близки в своем понимании служения, с одной стороны, как профессиональной деятельности, направленной на оказание помощи людям, обусловленной эмоционально-ценностным отношением к труду, а с другой – как процесса исполнения гражданского, служебного долга личностью.

Оригинальность и новизна результатов исследования заключаются в расширении пониманий и представлений о служении, в восполнении недостатков информации о феноменологических основах служения как психологической категории и в возможности их использования в практической деятельности психологических служб организаций по морально-психологическому и мотивационному обеспечению служебной деятельности, например, для актуализации мотива служения.

Литература

- Антонова, О. И. (2009). *Социальное служение религиозных общностей в современной России: опыт социологического исследования* (кандидатская диссертация). Уральская академия государственной службы, Екатеринбург.
- Артюхов, И. П., Горбач, Н. А., Бакшеева, С. Л., Большакова, И. А., Жарова, А. В., Лисняк, М. А. и Шерстяных, Д. М. (2012). Экспертные оценки: методология и практика применения. *Фундаментальные исследования*, 10, 11–15.
- Базаров, Т. Ю., Ерофеев, А. К. и Шмелев, А. Г. (2014). Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 1, 87–102.
- Байбородова, Л. В. и Чернявская, А. П. (2018). *Методология и методы научного исследования*. Москва: Юрайт.
- Гожиков, В. Я. (2017). Служение Отечеству как социально-психологический фактор военно-профессионального становления и личностного развития курсантов военных вузов. В А. Г. Караяни, В. Я. Гожиков, С. И. Данилов, А. В. Мымрин (ред.), *Психология служения: Материалы межрегиональной научно-практической конференции психологов силовых структур* (с. 62–71.) Москва: Военный университет.
- Денисенко, В. Н. и Чеботарева, Е. Ю. (2008). *Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации*. Москва: РУДН.

- Дойникова, Н. А. (2006). *Социальное служение Православной церкви во второй половине XIX – начале XX веков: на материалах Вологодской епархии* (кандидатская диссертация). Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва.
- Жиляев, А. А. (2017). Формирование мотивации служения у военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации. В А. Г. Караяни, В. Я. Гожиков, С. И. Данилов, А. В. Мымрин (ред.), *Психология служения: Материалы межрегиональной научно-практической конференции психологов силовых структур* (с. 72–77.) Москва: Военный университет.
- Золотухина, Н. Ф. и Смирнова, Т. М. (2013). Идеалы служения и проблемы обслуживания: (Об опыте взаимодействия НКО с библиотеками и организациями инфраструктуры науки и культуры Петербурга). В А. В. Андронов, Ш. С. Жабко (ред.), *Сто и один: язык, народ, культура в пространстве библиотеки: Материалы Международной научно-практической конференции* (с. 13–14). Санкт-Петербург: Российская нац. библиотека.
- Зубанова, С. Г. (2012). *Социальное служение волонтера*. Москва: Лица.
- Зубанова, С. Г. (2013). *Социальное служение в России: исторический опыт, теоретические основы, современная практика*. Москва: Российский государственный социальный университет.
- Зубанова, С. Г., Степанов, И. И., Патюлина, Н. Д. и Рузанова, Н. П. (2013). *Социальное служение Русской Православной Церкви: вопросы истории, теории, практики*. Москва: Лица.
- Карпов, П. Е. (ред.-сост.). (2013). А. А. Юрлов: *служение музыке: статьи-воспоминания о музыканте и педагоге*. Москва: Спутник+.
- Карпова, Г. С., Сочивко, Д. В. и Пастушеня, А. Н. (2019). Экспертная оценка профессионально-личностного роста сотрудников исправительных учреждений в процессе направленного психологического развития их профессиональной компетентности. *Прикладная юридическая психология*, 3, 90–98.
- Краснобаева, Ю. Е. (2013). *Понятие «служение» и институт диакона в раннем христианстве* (кандидатская диссертация). Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва.
- Кулик, Д. Ю. (2017). Творческий путь К. К. Платонова как пример служения военно-авиационной психологии. В А. Г. Караяни, В. Я. Гожиков, С. И. Данилов, А. В. Мымрин (ред.), *Психология служения: Материалы межрегиональной научно-практической конференции психологов силовых структур* (с. 310–314). Москва: Военный университет.
- Левченко, И. Е. и Черкасова, М. Ф. (сост.). (2013). *Социальное служение Русской православной церкви*. Екатеринбург: Уральский институт социального образования.
- Максименкова, А. С. (2018). Влияние темперамента на успешность учебной деятельности студентов. *Вопросы науки и образования*, 13, 107–110.
- Московичи, С. (1995). Социальное представление: исторический взгляд. *Психологический журнал*, 16(1), 3–18; 16(2), 3–14.
- Мустафина, Л. Ш. (2012). *Структура социальных представлений учащейся молодежи о со-вести* (кандидатская диссертация). Институт психологии РАН, Москва.
- Панюшкин, В. А. (ред.). (1997). *Служенье Истине: Научное наследие Л. Д. Кокорева: сб. ст.* Воронеж: Воронежский университет.
- Решетняк, Н. А. (2017). Служение словом и слову. В А. Г. Караяни, В. Я. Гожиков, С. И. Данилов, А. В. Мымрин (ред.), *Психология служения: Материалы межрегиональной научно-практической конференции психологов силовых структур* (с. 279–286). Москва: Военный университет.

- Селиховкин, А. В. (ред.). (2009). *Лисино. 200 лет служения лесам России*. Санкт-Петербург: СПбГАТА.
- Степанов, И. И. (2012). *Социальное служение Русской Православной Церкви в конце XIX – начале XX вв. (на примере Рязанской епархии)* (кандидатская диссертация). Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова, Москва.
- Стуков, В. И., Осяева, Т. Н. и Шашкина, М. Н. (сост.). (2013). *Их жизнь – служение науке: биографический справочник о докторов наук и профессорах Саратовского государственного аграрного университета имени Н. И. Вавилова: 1913–2013*. Саратов: Саратовский ГАУ.
- Субаева, О. Н. (2004). *Социальное служение как исторический феномен: 1701–2001 гг.* (докторская диссертация). Московский государственный социальный университет, Москва.
- Устиненко, В. Б. (2008). *Социальное служение религиозных организаций в контексте социальной политики современной России: на примере Санкт-Петербурга* (кандидатская диссертация). Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва.
- Федеральный закон «О пожарной безопасности» от 21.12.1994 № 69-ФЗ (последняя редакция) (1994). *КонсультантПлюс*. Доступ 06 августа 2020, источник http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5438/
- Федеральный закон от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ О государственной гражданской службе Российской Федерации (2004). *Российская газета*, 0(3539). Доступ 06 августа 2020, источник <https://rg.ru/2004/07/31/gossluzhba-dok.html>
- Федеральный закон от 27 мая 2003 г. № 58-ФЗ «О системе государственной службы Российской Федерации» (2003). *Российская газета*, 0(3217). Доступ 06 августа 2020, источник <https://rg.ru/2003/05/30/sluzhba-dok.html>
- Щипаков, В. Э. (2017). Мотивация служения – основа подготовки по специальности «психология служебной деятельности». В А. Г. Караяни, В. Я. Гожиков, С. И. Данилов, А. В. Мымрин (ред.), *Психология служения: Материалы межрегиональной научно-практической конференции психологов силовых структур* (с. 78–85). Москва: Военный университет.
- Barykina, A., & Shutova, N. (2018). The motive of service as a determinant of the psychological stability of the medical worker: statement of the problem. *KnE Life Sciences*, 4(8), 119–133. doi: [10.18502/kls.v4i8.3269](https://doi.org/10.18502/kls.v4i8.3269)
- Benini, A., Chataigner, P., Noumri, N., Parham, N., Sweeney, J., & Tax, L. (2017). *The use of expert judgment in humanitarian analysis – Theory, methods, applications*. Geneva, Assessment Capacities Project – ACAPS. Retrieved from https://www.acaps.org/sites/acaps/files/resources/files/acaps_expert_judgment_full_study_august_2017.pdf
- Blozen, B. B. (2018). *Serving the profession*. Retrieved from <https://www.myamericannurse.com/serving-profession/>
- Britt, T. W., Adler, A. B., & Castro, C. A. (2006). *Military life: The psychology of serving in peace and combat*. (Military culture, Vol. 4). Westport, PA: Praeger Security International.
- Castro, C. A., & Hassan, A. M. (2016). Military mental health and combat deployments. In H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of Mental Health* (pp. 137–143). Academic Press. doi: [10.1016/B978-0-12-397045-9.00253-6](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397045-9.00253-6)
- Christensen, J. G., & Opstrup, N. (2018). Bureaucratic dilemmas: Civil servants between political responsiveness and normative constraints. *Governance*, 31(3), 481–498. doi: [10.1111/gove.12312](https://doi.org/10.1111/gove.12312)
- Hurst-Wahl, J. (2014). *Serving the profession*. Retrieved from <http://hurstassociates.blogspot.com/2014/03/serving-profession.html>

- Khan, F. A. (2017). *Serving faith, profession, and community: Fifty years of Imana (1967–2017)*. Partridge Publishing.
- Langsley, D. G. (1989). Serving the public by serving the profession. Interview by Wes Curry. *Physician Executive*, 15(2), 2–7.
- Malik, A. A., Yamamoto, S. S., Souares, A., Malik, Z., & Sauerborn, R. (2010). Motivational determinants among physicians in Lahore, Pakistan. *BMC Health Services Research*, 10, 201. doi: [10.1186/1472-6963-10-201](https://doi.org/10.1186/1472-6963-10-201)
- McNeely, J. (n.d.). *Serving people is a privilege*. Retrieved from <https://www.globalrefuge.org/serving-people-is-a-privilege>
- Neal, T. M. S., & Grisso, T. (2014). Assessment practices and expert judgment methods in forensic psychology and psychiatry: An international snapshot. *Criminal Justice and Behavior*, 41(12), 1406–1421. doi: [10.1177/0093854814548449](https://doi.org/10.1177/0093854814548449)
- Sims, R., & Openshaw, M. D. (1980). Professional agronomists – solving problems, serving people. *Journal of Agronomic Education*, 9(1), 97–99. doi: [10.2134/jae.1980.0097](https://doi.org/10.2134/jae.1980.0097)
- Zondervan-Zwijnenburg, M., van de Schoot-Hubeek, W., Lek, K., Hoijtink, H., & van de Schoot, R. (2017). Application and evaluation of an expert judgment elicitation procedure for correlations. *Frontiers in Psychology*, 8, 90. doi: [10.3389/fpsyg.2017.00090](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00090)

Конфликт интересов отсутствует

Специфика факторной структуры межкультурной компетентности студентов международного профиля в гендерном аспекте

Елена Н. Махмутова¹, Анфиса А. Чуганская^{2*}, Елена В. Воевода¹

¹ МГИМО МИД России, г. Москва, Российская Федерация

² Институт системного анализа ФИЦ ИУ РАН, г. Москва, Российская Федерация

* E-mail: anfisa.makh@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2341-1131>, <http://orcid.org/0000-0001-9727-6406>,

<http://orcid.org/0000-0002-5141-8074>

Аннотация

Введение. Статья посвящена оценке межкультурной компетентности студентов-международников. Цель нашего исследования – определение особенностей межкультурной компетентности в группе российских женщин и мужчин, получающих высшее образование по специальности, связанной с межкультурным взаимодействием.

Методы. Исходным материалом для развития актуальности исследований межкультурной компетентности были взяты идеи документа Совета Европы о ключевых компетенциях, лежащих в основе культуры демократии. Нами были опрошены 54 студента-международника в возрасте 17–23 лет по методике М. Барретта, операционализировавшего эту концептуальную модель Совета Европы. Новизна исследования – в сравнении и анализе факторной структуры теоретической и эмпирической моделей межкультурной компетентности российских респондентов (с учетом их гендерной принадлежности) в отношении ценностей, поведенческих установок, практических навыков и необходимых знаний для межкультурного взаимодействия.

Результаты. Для российских респондентов была подтверждена гипотеза об отсутствии различий в количестве факторов теоретической и эмпирической моделей межкультурной компетентности. В группе россиянок рейтинг факторов межкультурной компетентности составил: 1 – практические навыки, 2 – толерантность, 3 – сопереживание, 4 – гражданское сознание. В группе российских мужчин рейтинг факторов межкультурной компетентности представлен: 1 – уважением и ответственностью, 2 – адаптивностью, 3 – сопереживанием, 4 – толерантностью.

Обсуждение результатов. При сохранении четырехфакторной структуры в теоретической и эмпирической моделях межкультурной компетентности содержание факторов по данным российской выборки существенно отличается от теоретической модели. В нашем исследовании респонденты проявили семантическое и инструментальное разнообразие в компонентах межкультурной компетентности: для женщин успешность межкультурного взаимодействия зависит от практических навыков, самообразования, умения слушать и понимать, готовности к сотрудничеству, толерантности; для мужчин – от уважения и ответственности, адаптивности, знаний и их критического осмысления. Концептуальная модель развития межкультурной компетентности должна совершенствоваться с учетом гендерной и профессиональной специфики и иметь реализацию в образовательных программах.

Ключевые слова

межкультурная компетентность, модель компетентности, межкультурное взаимодействие, образование, студенты-международники, гендер, факторный анализ, ценности, поведенческие установки, профессиональная деятельность

Основные положения

- проблема развития межкультурного взаимодействия является особенно актуальной для студентов, получающих образование международного профиля;
- существуют различные подходы к пониманию межкультурной компетентности;
- в рамках более операционализированной модели межкультурной компетентности, предложенной М. Барреттом, выделяются ее четыре фактора: ценности, установки, практические навыки, знания и их критическое осмысление;
- у российских студентов-международников выявлена четырехфакторная модель межкультурной компетентности, однако их смысловое наполнение отличалось от модели М. Барретта;
- в группе девушек выявлены факторы межкультурной компетентности: практические навыки, толерантность, сопереживание, гражданское сознание; в группе юношей: уважение и ответственность, адаптивность, сопереживание, толерантность.

Для цитирования

Махмутова, Е. Н., Чуганская, А. А. и Воевода, Е. В. (2020). Специфика факторной структуры межкультурной компетентности студентов международного профиля в гендерном аспекте. *Российский психологический журнал*, 17(3), 60–75. doi: 10.21702/rpj.2020.3.5

Дата получения рукописи: 29.04.2020

Дата окончания рецензирования: 28.05.2020

Дата принятия к публикации: 05.06.2020

Введение

В последние годы происходит трансформация теории профессионального образования, которая имеет далеко идущие последствия (Liferov & Kostikova, 2017; Гонина, 2017). В профессиональной культуре будущего специалиста считается очень важным аспектом межкультурного взаимодействия. Способность специалистов понимать людей с различными культурными традициями и самобытностью признается частью профессиональной культуры (Griffith, Wolfeld, Armon, Rios, & Liu, 2016; Воевода, 2016). Они должны уметь лучше интерпретировать и согласовывать явления в сфере своего профессионального общения (Костикова, 2018; Чуганская, 2018).

Миграция и глобальные процессы в мире вызывают научный интерес специалистов по межкультурному взаимодействию (Berry, 1997) и множество исследований по межкультурному измерению в высшем образовании (Lantz-Deaton, 2017). Всё больше внимания уделяется академической адаптации студентов-международников к культуре и образовательной среде университета. Психологические, социальные и лингвокультурные виды адаптации студентов-международников рассматриваются с различных точек зрения (Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard, & Philippou, 2014; Mahmutova, 2019).

В современном обществе можно отметить «тенденцию гендерной деполяризации», демонстрирующую изменчивость поведенческих моделей мужчин и женщин и различные

уровни реализации гендерных норм и ценностей (Айвазова, 2017; Клецина и Иоффе, 2017). Через ценности раскрывается истинный смысл гендерных ролей как в широком контексте на уровне больших социальных групп, так и в форме самореализации конкретного человека, его черт личности (Bartel-Radic & Giannelloni, 2017). В некоторых европейских странах гуманизации и взаимообогащению общественных отношений способствует сближение стандартов поведения мужчин и женщин на уровне исполнения определенных гендерных ролей (Bowen, 2020). Профессиональная деятельность, как важная часть жизни многих современных женщин наряду с исполнением семейных ролей, значительно расширила возможности личной самореализации и, соответственно, субъективного благополучия женщин (Радина, 2012). Таким образом, в исследованиях межкультурного взаимодействия, в рамках которого формируется межкультурная компетентность, обозначено влияние глобальных социальных, профессионального, образовательного, гендерного факторов.

Теоретический и методологический анализ литературы по моделям межкультурной компетентности показал, что исследования различаются по степени универсальности рассмотрения проблем межкультурного взаимодействия. В отечественной литературе основы концепций и теорий межкультурной компетентности заложены трудами Т. Г. Стефаненко, В. С. Агеева, Н. М. Лебедевой, Л. Г. Почебут, Г. У. Солдатовой, О. Е. Хухлаева и др. Если Т. Г. Стефаненко разрабатывала основы этой теории со стороны этнокультурной идентичности и путей совершенствования межкультурных коммуникаций (Стефаненко, 2009; Stefanenko & Kuravskaya, 2010), то в работах Л. Г. Почебут межкультурная компетентность рассматривается как часть общей коммуникативной компетентности личности с когнитивными, эмоциональными, поведенческими составляющими, выраженная в следующих компонентах: культурологические знания и умения, адекватность в кросс-культурных контактах, толерантность, ассертивность и сенситивность (Почебут, 2007, 2017).

При построении авторской комплексной модели межкультурной компетентности О. Е. Хухлаев с соавторами также отводит важную роль межкультурной коммуникации и взаимодействию (Хухлаев и Чибисова, 2010; Хухлаев и др., 2020). «Совокупность знаний, личностных особенностей, побуждений и конкретных навыков, способствующих эффективному достижению целей в межкультурном взаимодействии, получила название межкультурной компетентности» (Солдатова и Пантелеев, 2007, с. 12–13). Однако теории межкультурной компетентности рассматриваются либо как процессуальная сторона межкультурной коммуникации (Солдатова и Шайгерова, 2015), либо в их обосновании прочитывается утилитарное назначение такой теории как методической базы для конструирования различных программ межкультурных тренингов (Корнилова, 2012).

Современные диссертационные исследования межкультурной компетентности проводятся в широком спектре гуманитарных наук. Культурологи, социологи, политологи, педагоги, психологи при всем разнообразии теоретико-методологических подходов в качестве объекта исследований выделяют межкультурное взаимодействие либо в области межкультурных контактов (Садохин, 2009), либо любой профессиональной деятельности с введением понятия профессиональной межкультурной компетентности (Писаренко, 2011), либо педагогической деятельности, формирующей межкультурную компетентность как образовательный результат личностной интеграции (Янкина, 2006), либо в попытках диагностировать психологические показатели межкультурной компетентности с построением «психологических профилей межкультурной компетентности» (Гридунова, 2018). В отношении психологических составляющих

межкультурной компетентности во всех указанных исследованиях выделены те или иные аспекты, например, ценностные ориентации (Янкина, 2006), положительная устойчивая мотивация к межкультурному общению (Писаренко, 2011), самоконтроль, самосознание, локус контроля, эмпатия (Логашенко, 2015) и др. Современные российские психологи проявляют большой интерес к такому отношению, как терпимость к неоднозначности в контексте профессиональной культуры специалиста (Солдатов и Пантелеев, 2007). В межкультурных контекстах исследуются сложные ситуации и субъекты, которые хорошо работают в слабо прогнозируемых или экстремальных условиях, в позитивном и конструктивном ключе справляются с неопределенностью, чувствуют себя комфортно в незнакомых ситуациях (Oreshkin, Shlykov, Shevchenko, Kostikova, & Belogurov, 2019).

Толерантность к двусмысленности обычно анализируется в двух направлениях – принятие двусмысленных условий и избегание двусмысленности с целью достижения четкости; второй аспект сосредоточен на переменной непереносимости двусмысленности (Корнилова и Чумакова, 2014). Однако и на сегодняшний момент актуальной остается мысль В. С. Агеева о дефиците психологических знаний, специальных исследований и разработок в области регуляции межэтнического взаимодействия (Агеев, 1990, с. 134) – основы формирования межкультурной компетентности. Последовательная разработка проблем межкультурной компетентности со стороны анализа процессов аккультурации и межкультурных отношений проводится Н. М. Лебедевой с соавторами (Лебедева, Лунева, Стефаненко и Мартынова, 2003; Лебедева, Татарко и Берри, 2016). Исследованию различных навыков, важных для развития межкультурной компетентности, посвящены современные работы российских авторов. Так, для принятия решений в ситуациях диалога культур отмечаются навыки аналитического и критического мышления (Kostikova, Cherniavskaya, Balakhovskaya, & Zakharchenko, 2019); для достижения целей профессиональной деятельности в поликультурном обществе выделяются навыки сотрудничества, достижения консенсуса и поддержки оптимистичного настроения других членов группы (Stepanov, Andreev, Gavzov, Novikov, & Kostikova, 2019).

Более детальный анализ научных работ по проблемам межкультурной компетентности показывает наличие в их теоретических подходах и исследовательских позициях следующих особенностей. Во-первых, межкультурная компетентность рассматривается в общем объектном поле межкультурного взаимодействия с обозначением культурологической, педагогической, психологической и других профессиональных предметных ориентаций. Во-вторых, межкультурная компетентность представляется формой осуществления, следствием и результатом разнообразных процессов межкультурной коммуникации. В-третьих, не сформировано полномасштабное представление о психологических основаниях межкультурной компетентности. В-четвертых, в процессе научно-исследовательского поиска находится вопрос операционализации понятия межкультурной компетентности, а также ее компонентов и интегративных качеств.

Учитывая все обозначенные моменты, для разработки теоретических аспектов и расширения возможностей практического применения концепций межкультурной компетентности нами были изучены комплексные исследования британских психологов и педагогов, разрабатывающих идеи развития межкультурной компетентности в контексте гражданской идентичности и формирования гражданственности и демократической культуры (Barrett, 2018). Borghetti (2017) исследует необходимость учета этических проблем при оценке межкультурной компетентности. Byram (2008) показывает, как можно формировать межкультурную

компетентность и гражданственность посредством преподавания языков. Byram, Golubeva, Hui, & Wagner (2016) также исследуют различные практики в образовании, которые развивают межкультурную компетентность и гражданственность. В анализируемой литературе принципы демократического общества рассматриваются в значительной степени через идеи межкультурной компетентности и гражданственности (Deardorff, 2011; Porto & Byram, 2015). Такой подход является методологически оправданным, т. к. основан на согласованном международном документе Совета Европы «Компетенции для демократической культуры». В этом документе обоснована взаимозависимость между культурой демократии и культурным диалогом в обществе, характеризующимся социальным многообразием, где межкультурная компетентность как постоянный динамический процесс основывается на активно и гибко используемых психологических ресурсах индивидуумов с целью реагирования на новые обстоятельства и адаптации (Council of Europe, 2016). Разумеется, концепция культуры демократии, используемая в документе Совета Европы, не эквивалентна понятию и концепции межкультурной компетентности. Однако межкультурную компетентность можно рассматривать как часть комплекса основополагающих критериев демократического общества. Для российских авторов ссылка на этот документ Совета Европы стала отправной точкой разработки, например, ресурсного подхода к формированию межкультурной коммуникативной компетентности у студентов вуза (Большакова, 2019).

В нашем исследовании было важно показать в *теоретическом плане* связь межкультурной компетентности с другими факторами межкультурного взаимодействия, прежде всего с гендерным. При этом гендер понимается нами как социальный пол и соотносится с традиционными проявлениями мужских и женских гендерных ролей. *Практическая цель* нашего исследования состояла в операционализации положений документа Совета Европы и работ зарубежных исследователей применительно к российским студентам, получающим высшее образование по специальности, связанной с межкультурным взаимодействием, для более адекватной их профессиональной подготовки в вузе международного профиля.

В качестве наиболее полной и хорошо операционализированной была выбрана модель М. Барретта (оценку этой модели см., например, Barrett et al., 2014; Wagner, Perugini, & Byram, 2017). В своей работе он дает определение межкультурной компетентности как «набора ценностей, установок, навыков, знаний и их критического осмысления, которые необходимы для понимания и уважения тех, кто воспринимается как культурно отличные от нас, для осуществления эффективного взаимодействия и коммуникации с ними, для установления позитивных и конструктивных отношений с ними» (Barrett, 2018, p. 95). Автор выделил 20 основных высказываний, которые были объединены в 4 фактора: ценности, установки, практические навыки, знания и их критическое осмысление (Barrett, 2018).

Достижению цели нашего исследования способствовало предварительное использование методики оценки межкультурной компетентности российских студентов в более ранних отечественных работах. Исследователи изучали понимание учащимися культурных ценностей в контексте их профессиональной культуры (Ilyushina, Prishvina, Shevchenko, Kostikova, & Belogurov, 2018) и пришли к выводу о необходимости совершенствования высшего образования для содействия многогранному личностному и профессиональному развитию (Kostikova, Prishvina, Ilyushina, Fedotova, & Belogurov, 2018). Ориентированное на будущую работу преподавание обеспечивает формирование как межкультурной, так и профессиональной компетентности (Kostikova, Prishvina, Ilyushina, Krutova, & Fedotova, 2018).

Объект эмпирической части нашего исследования – межкультурная компетентность как социально-психологический феномен демократического общества.

Предмет исследования – особенности компонентов межкультурной компетентности в группе российских студентов (девушек и юношей). В качестве компонентов межкультурной компетентности рассматривались межкультурные компетенции.

Изучение особенностей межкультурных компетенций в группе российских юношей и девушек, получающих высшее образование по специальности, связанной с межкультурным взаимодействием, стало *целью* нашего исследования. Для реализации цели были сформулированы следующие *задачи*:

- разработать план исследования межкультурной компетентности для российской выборки;
- сформировать группу респондентов, отвечающих цели исследования;
- подготовить необходимые материалы для проведения опросов и бесед с респондентами;
- осуществить статистическую обработку полученных данных;
- интерпретировать полученные данные и сформулировать выводы.

В соответствии с целями и задачами исследования были выдвинуты следующие гипотезы:

Гипотеза 1: существуют различия в содержании факторов межкультурной компетентности между теоретической моделью М. Барретта и эмпирическими данными в двух группах российских студентов-международников юношей и девушек.

Гипотеза 2: существуют различия в содержании факторов межкультурной компетенции в группах российских студентов между юношами и девушками.

Методы

В основу эмпирического исследования межкультурных компетенций была положена модель М. Барретта (Barrett, 2018), разработанная по рекомендациям документа Совета Европы (Совет Европы, 2016). Такой выбор был обусловлен достаточной операционализацией модели межкультурной компетентности в предложенном М. Барретом опроснике, который содержит 20 утверждений с предложением их оценить по 10-балльной шкале. Это позволяет изучить степень выраженности у российских студентов каждого из 20 компонентов межкультурной компетентности. Респондентам была предложена русскоязычная версия опросника М. Барретта, которая ранее была использована в работах российских авторов (Ilyushina et al., 2018; Kostikova, Prishvina, Ilyushina, Fedotova, & Belogurov, 2018; Kostikova, Prishvina, Ilyushina, Krutova, & Fedotova, 2018). Инструкция была сформулирована следующим образом: «Уважаемые респонденты! Перед Вами 20 утверждений, представленных в 4 блоках, которые в той или иной степени характеризуют уровень развития Вашей межкультурной компетентности. Оцените Ваш уровень каждого из качеств по десятибалльной шкале, где 1 – наименьшее развитие и 10 – наибольшее развитие качества, и отметьте в таблице соответствующую оценку».

В исследовании приняли участие студенты 1-го курса факультета «Международные экономические отношения» Московского государственного института международных отношений (МГИМО МИД России). У этих студентов уже есть определенное понимание важности социального и межкультурного взаимодействия, которое они приобрели в рамках общего образования, но такое понимание еще не достигло уровня развития навыков межкультурного общения в форме профессиональных компетенций. Наше исследование было построено по принципу пилотажного исследования факторной структуры межкультурной компетентности в группе студентов-международников ввиду высокой значимости данных для развития

профессиональных навыков будущих специалистов в области международных отношений, в том числе с учетом гендерного аспекта. Респондентами стали 54 человека: 31 женщина (возраст от 17 до 19 лет, медиана 18 лет, средняя 18,22 года) и 23 мужчины (возраст от 17 до 23 лет, медиана 18 лет, средняя 18,52 года). Таким образом, выборка состояла из 57 % женщин и 43 % мужчин, что соответствует соотношению студентов по этому направлению обучения.

Статистический анализ данных был проведен с помощью программы «Statistica 6.0». Для сравнения детерминирующих параметров межкультурной компетентности в теоретической модели М. Барретта и эмпирических данных в группе российских студентов-международников использовался факторный анализ по методу максимального правдоподобия с реализацией процедуры вращения Varimax. Факторизация данных проводилась для данных в 2 группах: оценочные баллы респондентов по каждому из 20 утверждений опросника в группах девушек и юношей.

В рамках плана исследований были сформулированы два этапа:

1. Анализ компонентов межкультурной компетентности на основе модели М. Барретта в группах российских девушек и юношей.

2. Определение компонентов межкультурной компетентности путем факторизации эмпирических данных в группах российских студентов-международников с учетом гендерного аспекта.

Результаты

Результаты эмпирического эксплораторного исследования были получены в двух группах российских студентов-международников – юношей и девушек. На основе факторизации оценочных баллов по каждому из 20 утверждений (переменных) опросника М. Барретта были выявлены факторные структуры межкультурной компетентности для каждой из гендерных групп студентов-международников.

В группе девушек студенток-международников было выделено 4 фактора с общим процентом объясняемой дисперсии 68 %. Факторная структура межкультурной компетентности на основе полученных данных в этой группе соответствует количеству факторов в теоретической модели М. Барретта. Однако их содержательное наполнение отличается. В полученных данных в группе девушек студенток-международников были выделены следующие факторы:

фактор 1 – «практические навыки» (43 % общей объясняемой дисперсии);

фактор 2 – «толерантность» (9 % общей объясняемой дисперсии);

фактор 3 – «сопереживание» (8 % общей объясняемой дисперсии);

фактор 4 – «гражданское сознание» (6 % общей объясняемой дисперсии).

Компонентный состав каждого из факторов включал от одного до пяти переменных (утверждений опросника) со значимым показателем факторной нагрузки (табл. 1). В таблице указаны наиболее значимые переменные, составляющие не менее 70 % вклада дисперсии в фактор.

Можно отметить, что в структуре оценки межкультурной компетентности в группе девушек студенток-международников *первый фактор* включал выражения 1–3 и 5–6 фактора «*практические навыки*» опросника Барретта. Фактор идентичен по теоретической модели Барретта и эмпирическим данным, за исключением пункта 4 опросника.

Во *второй фактор* вошли выражения 1–2 фактора «*установки*» опросника Барретта. Он отражает уважение, признание и открытость культурному разнообразию. В целом его можно обозначить таким социально-психологическим понятием, как «толерантность». *Третий фактор* отражает эмоциональный и оценочный компонент межкультурной компетентности – сопереживание,

понимание коммуникации и критическое суждение. Мы обозначили его как «сопереживание». Он входит в фактор «практические навыки» в теоретической модели М. Барретта, но в рамках эмпирических исследований в группе российских девушек студенток-международников получил самостоятельное развитие.

Четвертый фактор обозначили как «гражданское сознание». Он действует как независимый фактор при анализе эмпирических данных на российской выборке девушек студенток-международников и является важным в группе респонденток, отражая их стремление к более полной гражданской идентичности.

Таблица 1

Факторные нагрузки переменных по 4 факторам в группе девушек студенток-международников по оценке межкультурной компетентности

| <u>Фактор</u> | <u>Переменные (утверждение опросника)</u> | <u>Значение факторной нагрузки</u> |
|---------------|--|------------------------------------|
| 1 | 10. Способность к самообразованию | 0,743048 |
| | 11. Способность к аналитическому и критическому мышлению | 0,879278 |
| | 12. Умение слушать и наблюдательность | 0,727269 |
| | 14. Гибкость и адаптивность | 0,806847 |
| | 15. Коммуникабельность, лингвистические способности, навыки общения на разных языках | 0,724481 |
| 2 | 2. Уважение культурного многообразия | 0,820015 |
| | 4. Открытость по отношению к иным культурам, верованиям, мировоззрениям и обычаям | 0,804075 |
| | 5. Уважение | 0,787560 |
| 3 | 13. Сопереживание | 0,782121 |
| | 19. Знание и критическое осмысление языковых стилей в общении | 0,725262 |
| 4 | 6. Гражданское самосознание | 0,766050 |

Полученные данные позволяют представить модель соотнесения содержательного наполнения факторов в теоретической модели М. Барретта и на основе эмпирических данных в группе девушек студенток-международников (рис. 1).

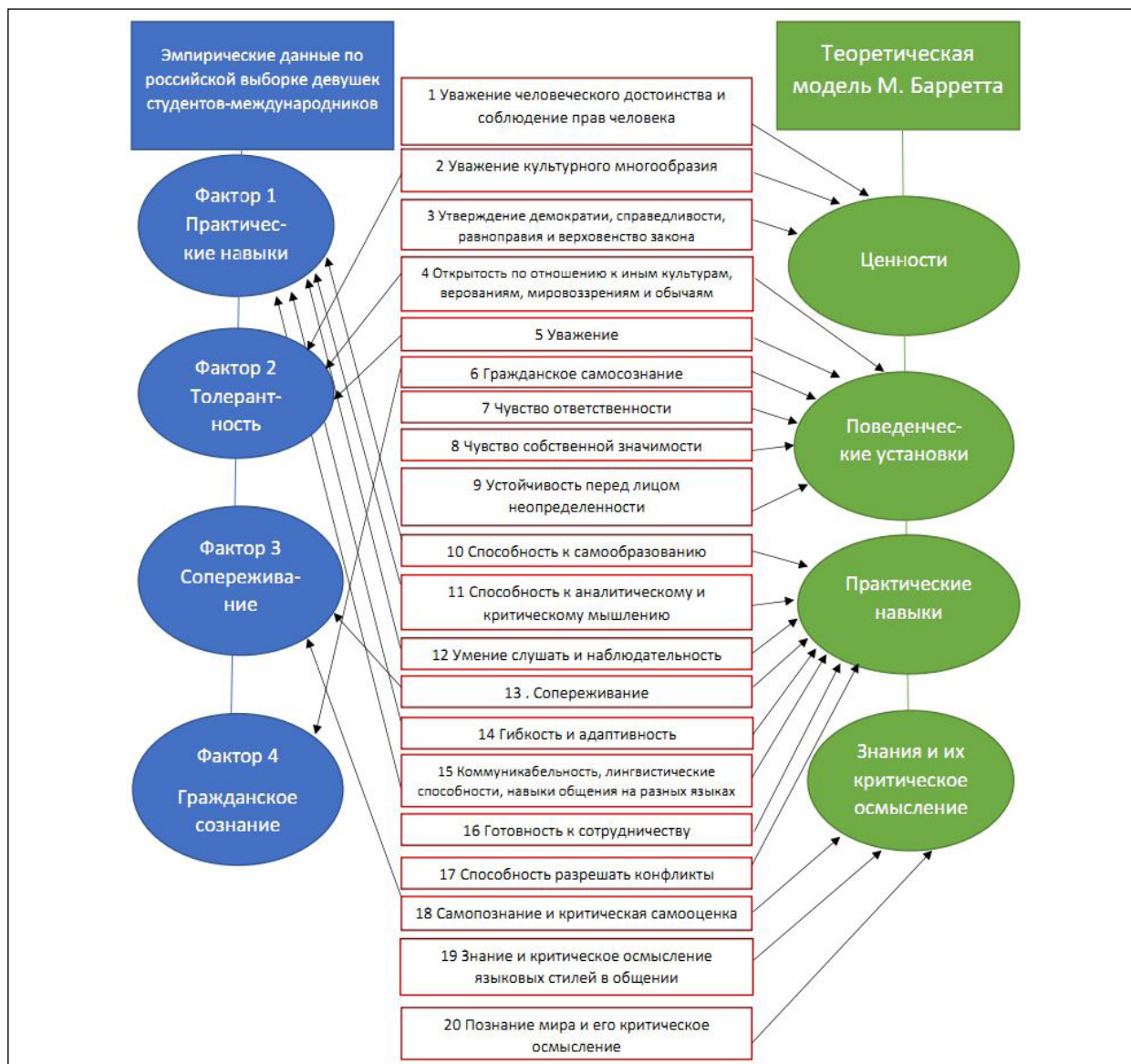


Рисунок 1. Соотнесение содержания переменных в теоретической модели и эмпирических данных на выборке российских девушек студенток-международников

Таким образом, факторизация данных в группе российских девушек студенток-международников позволяет говорить о подтверждении гипотезы 1 исследования о существовании различий между факторными структурами в теоретической модели М. Барретта и эмпирическими данными ввиду наличия различного их компонентного наполнения при одинаковом количестве (4 фактора).

Следующим этапом исследования стала факторизация оценочных баллов в группе юношей студентов-международников. Были выделены 4 фактора с общим процентом объясняемой дисперсии 71 %:

фактор 1 – «ответственность и уважение» (42 % общей объясняемой дисперсии);
 фактор 2 – «адаптивность» (11 % общей объясняемой дисперсии);
 фактор 3 – «сопереживание» (9 % общей объясняемой дисперсии);
 фактор 4 – «толерантность» (7 % общей объясняемой дисперсии).

Компонентный состав каждого из факторов, также как и в группе девушек, отличался от теоретической модели М. Барретта и включал от одного до восьми переменных (утверждений опросника) со значимым показателем факторной нагрузки (табл. 2).

Таблица 2

Факторные нагрузки переменных по 4 факторам в группе юношей студентов-международников по оценке межкультурной компетентности

| Фактор | Переменные (утверждение опросника) | Значение факторной нагрузки |
|--------|---|-----------------------------|
| 1 | 1. Уважение человеческого достоинства и соблюдение прав человека | 0,715361 |
| | 2. Уважение культурного многообразия | 0,748787 |
| | 5. Уважение | 0,751309 |
| | 6. Гражданское самосознание | 0,829318 |
| | 7. Чувство ответственности | 0,935726 |
| | 10. Способность к самообразованию | 0,796722 |
| | 11. Способность к аналитическому и критическому мышлению | 0,746110 |
| 2 | 14. Гибкость и адаптивность | 0,742992 |
| | 17. Способность разрешать конфликты | 0,739508 |
| 3 | 13. Сопереживание | 0,876721 |
| 4 | 4. Открытость по отношению к иным культурам, верованиям, мировоззрениям и обычаям | 0,946386 |

Наиболее информативные данные были получены по *первому фактору*. Он отражает уважение, ответственность, человеческое достоинство, самопознание, критическое мышление, способность урегулировать конфликты и был обозначен нами как «*ответственность и уважение*».

Второй фактор включал утверждения, отражающие гибкость, адаптируемость, знание мира, критическое суждение. Этот фактор можно обозначить как «*адаптивность*».

Третий фактор может быть обозначен как «*эмпатия*». Этот фактор формируется как самостоятельный и в группе юношей-студентов, и в группе девушек.

Четвертый фактор был обозначен как «*толерантность*».

Соотнесение компонентов факторов в теоретической модели и эмпирических данных для группы юношей студентов-международников показывает различия в содержании переменных (рис. 2).

В группе юношей были выделены четыре фактора на основе факторизации эмпирических данных, которые в смысловом плане не совпадают с компонентами теоретической модели межкультурной компетентности (ценности, установки, практические навыки, знания и их критическое осмысление). Это позволяет говорить о подтверждении гипотезы 1 о наличии различий в факторной структуре теоретической модели М. Барретта и эмпирических данных в группе юношей студентов-международников.

Анализ данных оценки утверждения межкультурной компетентности по опроснику М. Барретта позволяет выявить следующие факторы в группе юношей студентов-международников: *уважение и ответственность, адаптивность, сопереживание, толерантность*. При этом в группе девушек была определена иная структура факторов: *практические навыки, толерантность, сопереживание, гражданское сознание*. При общем совпадении количества факторов отмечаются различия в их содержании. В обеих группах присутствуют общие факторы «*толерантность*» и «*сопереживание*», а также присутствуют по 2 различных фактора. Полученные данные позволяют говорить о частичном подтверждении гипотезы 2 о наличии различий в факторной структуре межкультурной компетентности в группе девушек и юношей по двум факторам из четырех.

Обсуждение результатов

Сопоставление полученных эмпирических данных с теоретической моделью М. Барретта показало, что в группе российских юношей и девушек в возрасте от 17 до 23 лет, обучающихся в университете международного профиля, представлены основные компоненты межкультурной компетентности.

При сопоставлении структур факторов в группах юношей и девушек можно отметить независимый приоритетный выбор ими утверждений, составивших содержание факторов «*сопереживание*» и «*толерантность*». На наш взгляд, этот результат экспериментально подтверждает «тенденцию гендерной деполяризации», о которой было упомянуто в теоретической части (Айвазова, 2017; Клецина и Иоффе, 2017), и показывает общее ценностно-смысловое основание межкультурного взаимодействия у исследованных студентов. Однако степень выраженности этого ценностно-смыслового основания у девушек и юношей различна. При одинаковой с юношами способности к сопереживанию девушки оказались более компетентными в знании и критическом осмыслении языковых стилей в общении (утверждение 19).

Этот вывод подтверждает важность знаний иностранных языков и культурной осведомленности как компонентов межкультурной компетентности, отмеченных другими авторами (Shevchenko, Bugrova, Cherniavskaya, & Kostikova, 2018), и уточняет гендерную специфичность проявления этого качества. Исследования роли сопереживания в межкультурной коммуникации проводились и ранее (Chen, 2013; Fedotova, Makhmutova, Kostikova, & Gugutsidze, 2018), однако в данном исследовании сопереживание как психологическое явление рассматривается в качестве одного из ведущих структурных компонентов межкультурной компетентности.

В проявлениях толерантности у юношей и девушек общей оказалась открытость к иным культурам, верованиям, мировоззрениям и обычаям (утверждение 4), но у девушек этот фактор еще усилен уважением к культурному многообразию (утверждение 2) и уважением как общей поведенческой установкой (утверждение 5). Полученный результат согласуется с позицией других авторов, отмечающих толерантность, наряду с доверием и сенситивностью, в качестве компонента межкультурной коммуникативной компетентности (Почебут, 2013).

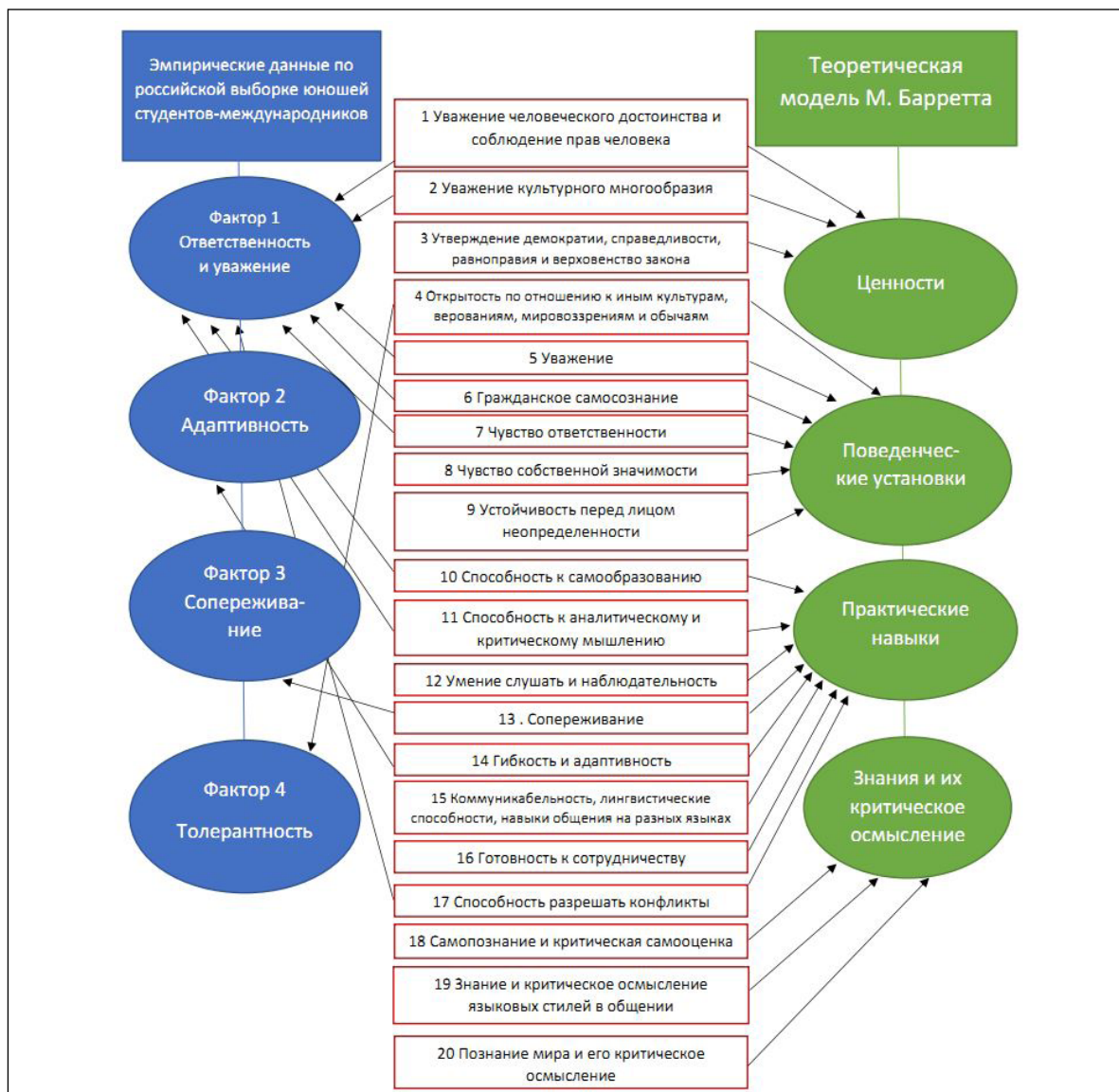


Рисунок 2. Соотнесение содержания переменных в теоретической модели и эмпирических данных на выборке российских юношей студентов-международников

Эмоциональные, когнитивные и поведенческие проявления гибкости и адаптивности учащихся как компонентов межкультурной компетентности были отчасти проанализированы нами ранее (Makhmutova, Kovtun, Kostikova, & Revkova, 2018), а в данном исследовании получили уточнение в гендерном аспекте. Обнаруженные различия по факторам «практические навыки» и «гражданское сознание» в группе девушек, а также «уважение и ответственность» и «адаптивность» в группе юношей могут свидетельствовать о гендерно специфичных основаниях межкультурного взаимодействия и, соответственно, различных механизмах формирования межкультурной компетентности у девушек и юношей.

Проведенное исследование подтвердило, что формирование моделей конструктивного взаимодействия представителей различных культур нуждается в педагогическом и методическом обеспечении. В поликультурном обществе наиболее актуальной становится разработка учебных программ, в которых студенты учатся использовать свои психические качества в постоянно меняющихся ситуациях межкультурного взаимодействия.

Приобретение межкультурных компетенций важно не только для личного, но и для профессионального развития, особенно в профессиях, связанных с гуманитарными, политическими, экономическими международными отношениями. Это является значимым компонентом профессиональной картины мира будущих специалистов-международников. Наше исследование показало, что юноши и девушки 17–23 лет, обучающиеся в высшем учебном заведении по специальности, связанной с межкультурным взаимодействием, проявляют семантическое и инструментальное разнообразие в отношении ценностей, поведенческих установок, практических навыков и знаний. Другими словами, российские девушки и юноши, соотнося со своими поведенческими и мировоззренческими приоритетами утверждения опросника М. Барретта, формируют гендерно чувствительную межкультурную компетентность как основу реализации будущей профессиональной деятельности в сфере международных отношений.

Несмотря на конструктивный посыл Совета Европы выработать и внедрить общие механизмы формирования межкультурной компетентности как части культуры демократии, надо признать наличие ценностно-смысловой специфичности этих механизмов. Полученные нами результаты можно считать перспективными для дальнейших исследований межкультурной компетентности: с одной стороны, в направлении теоретического обоснования существования системообразующих компетенций в структуре межкультурной компетентности; с другой стороны, в практической диагностике своеобразия межкультурной компетентности, которая может выступить либо препятствием, либо катализатором межкультурного взаимодействия в будущей профессиональной деятельности студентов-международников.

Полученные результаты и выводы позволяют обратить внимание на важность гендерной специфики в ходе совершенствования педагогических приемов по развитию межкультурной компетентности студентов – будущих специалистов по международным отношениям.

Благодарности

Мы благодарим студентов, принявших участие в исследовании.

Работа выполнена при частичной поддержке РФФИ (проект № 19-29-07163-МК).

Литература

- Агеев, В. С. (1990). *Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы*. Москва: Изд-во Моск. ун-та.
- Айвазова, С. Г. (2017). Гендерный дискурс в поле консервативной политики. *Женщина в российском обществе*, 4, 3–13. doi: [10.21064/WinRS.2017.4.1](https://doi.org/10.21064/WinRS.2017.4.1)
- Большакова, О. Б. (2019). *Формирование межкультурной коммуникативной компетентности у студентов вуза в контексте ресурсного подхода* (кандидатская диссертация). Хабаровск.
- Воевода, Е. В. (2016). Межкультурная коммуникация в межэтническом образовательном пространстве. *Научные исследования и разработки: Современная коммуникативистика*, 3 (22), 24–28.
- Гонина, О. О. (2017). Толерантность педагогов на различных этапах их профессионализации. *Бизнес и дизайн ревью*, 1(3), 13.

- Гридунова, М. В. (2018). *Психологические факторы межкультурной компетентности студентов и школьников* (кандидатская диссертация). РУДН, Москва.
- Клецина, И. С. и Иоффе, Е. В. (2017). *Гендерные нормы как социально-психологический феномен*. Москва: Проспект.
- Корнилова, М. В. (2012). *Динамика межкультурной компетентности в моно- и поликультурных группах: на материале межкультурного тренинга* (кандидатская диссертация). МГППУ, Москва.
- Корнилова, Т. В. и Чумакова, М. А. (2014). Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера. *Экспериментальная психология*, 7(1), 92–110.
- Костикова, Л. П. (2018). Поликультурные аспекты профессиональной подготовки будущего педагога. *Педагогика*, 3, 74–79.
- Лебедева, Н. М., Лунева, О. В., Стефаненко, Т. Г. и Мартынова, М. Ю. (2003). *Межкультурный диалог: тренинг этнокультурной компетентности*. Москва: Изд-во РУДН.
- Лебедева, Н. М., Татарко, А. Н. и Берри, Дж. (2016). Социально-психологические основы мультикультурализма: проверка гипотез о межкультурном взаимодействии в российском контексте. *Психологический журнал*, 37(2), 92–104.
- Логашенко, Ю. А. (2015). *Межкультурная сенситивность студентов в полиэтничной среде* (кандидатская диссертация). СПбГУ, Санкт-Петербург.
- Писаренко, А. Н. (2011). *Формирование профессиональной межкультурной компетентности студентов* (кандидатская диссертация). Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Саратов.
- Почебут, Л. Г. (2007). Теория межкультурной коммуникативной компетентности. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения*, 3, 23–33.
- Почебут, Л. Г. (2013). Межкультурная коммуникативная компетентность как выражение человеческих отношений. *Психологический журнал*, 34(4), 5–15.
- Почебут, Л. Г. (2017). Межкультурная коммуникативная компетентность: толерантность или асертивность. *Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*, 27(2), 189–195.
- Радина, Н. К. (2012). Гендерная методология в социальной психологии. *Социальная психология и общество*, 3(3), 36–47.
- Садохин, А. П. (2009). *Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования* (докторская диссертация). РАГС, Москва.
- Совет Европы (2016). *Знания, умения и навыки, лежащие в основе культуры демократии. Основные положения*. Доступ 19 декабря 2019, источник <https://rm.coe.int/coermpubliccommonsearchservices/displaydctmcontent?documentid=09000016806ccf16>
- Солдатова, Г. У. и Пантелеев, А. Б. (2007). Межкультурная компетентность и адаптация в инокультурной среде: подходы и технологии. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*, 1, 12–22.
- Солдатова, Г. У. и Шайгерова, Л. А. (2015). Теории и модели межкультурной коммуникации в западной психологии. В *Понять другого: Межкультурное взаимопонимание в современном глобальном мире* (с. 104–106). Москва: Изд-во Московского государственного психолого-педагогического университета.
- Стефаненко, Т. Г. (2009). Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 2, 3–17.

- Хухлаев, О. Е. и Чибисова, М. Ю. (2010). Теоретические и практические вопросы межкультурной коммуникации: современные тенденции. *Психологическая наука и образование*, 5, 168–179.
- Хухлаев, О. Е., Гриценко, В. В., Павлова, О. С., Ткаченко, Н. В., Усубян, Ш. А. и Шорохова, В. А. (2020). Принципы построения авторской комплексной модели межкультурной компетентности. В В. В. Константинов (отв. ред.), *Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире. Материалы 5-й Международной научно-практической конференции* (с. 238–245). Москва: Перо.
- Чуганская, А. А. (2018). Этнокультурные ценности как предикторы профессиональной компетентности государственных служащих в современном обществе. В И. Л. Сурат (отв. ред.), *Актуальные проблемы развития экономики в современных условиях: Материалы международной научно-практической конференции* (с. 557–559). Москва: Изд-во Современного гуманитарного университета.
- Янкина, Н. В. (2006). *Формирование межкультурной компетентности студента университета* (докторская диссертация). Оренбургский государственный университет, Оренбург.
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. doi: [10.1027/1016-9040/a000308](https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308)
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education* (Pestalozzi series No. 3). Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved from <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>
- Bartel-Radic, A., & Giannelloni, J.-L. (2017). A renewed perspective on the measurement of cross-cultural competence: An approach through personality traits and cross-cultural knowledge. *European Management Journal*, 35(5), 632–644. doi: [10.1016/j.emj.2017.02.003](https://doi.org/10.1016/j.emj.2017.02.003)
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. doi: [10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x](https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x)
- Borghetti, C. (2017). Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues. *Journal of Intercultural Communication*, 44. Retrieved from <https://immi.se/intercultural/nr44/borghetti.html>
- Bowen, T. (2020). Examining students' perspectives on gender bias in their work-integrated learning placements. *Higher Education Research & Development*, 39(3). doi: [10.1080/07294360.2019.1677568](https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1677568)
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and Reflections*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H., & Wagner, M. (Eds). (2016). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Bristol: Multilingual Matters.
- Chen, Ch. (2013). Empathy in language learning and its inspiration to the development of intercultural communicative competence. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(12), 2267–2273. doi: [10.4304/tpls.3.12.2267-2273](https://doi.org/10.4304/tpls.3.12.2267-2273)
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved from <https://rm.coe.int/16806cccc07>
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 2011(149), 65–79. doi: [10.1002/ir.381](https://doi.org/10.1002/ir.381)
- Fedotova, O. S., Makhmutova, E. N., Kostikova, L. P., & Gugutsidze, E. Z. (2018). Empathy as a part of professional culture of the specialist. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 32–40. doi: [10.15405/epsbs.2018.12.02.4](https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.4)

- Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Rios, J., & Liu, O. L. (2016). Assessing intercultural competence in higher education: Existing research and future directions. *ETS Research Report Series, 2016(2)*, 1–44. doi: [10.1002/ets2.12112](https://doi.org/10.1002/ets2.12112)
- Ilyushina, A., Prishvina, V., Shevchenko, B., Kostikova, L., & Belogurov, A. (2018). Cultural values of university students: Self-assessment and peer-assessment. *Proceedings of 4th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education*, 579–583. doi: [10.2991/icadce-18.2018.122](https://doi.org/10.2991/icadce-18.2018.122)
- Kostikova, L. P., Cherniavskaya, E. S., Balakhovskaya, Y. I., & Zakharchenko, O. V. (2019). Analytical and critical thinking skills of cadets and post-graduate students. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 145–152. doi: [10.15405/epsbs.2019.12.17](https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.12.17)
- Kostikova, L. P., Prishvina, V. V., Ilyushina, A. V., Krutova, I. Yu., & Fedotova, O. S. (2018). What does intercultural competence mean to university students? *SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts*, 5(3.4), 919–926. doi: [10.5593/sgemsocial2018/3.4](https://doi.org/10.5593/sgemsocial2018/3.4)
- Kostikova, L., Prishvina, V., Ilyushina, A., Fedotova, O., & Belogurov, A. (2018). Culture in teaching English as a foreign language. *Proceedings of the 2nd International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society*, 13–17. doi: [10.2991/iccese-18.2018.4](https://doi.org/10.2991/iccese-18.2018.4)
- Lantz-Deaton, C. (2017). Internationalisation and the development of students' intercultural competence. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 532–550. doi: [10.1080/13562517.2016.1273209](https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273209)
- Liferov, A., & Kostikova, L. (2017). Russian higher education meeting challenges of 21st century labour market. *International Journal for 21st Century Education*, 4(S), 51–58.
- Mahmutova, E. (2019). Specifics of acquisition of cross-cultural competence by international relations students. In *XVI European Congress of Psychology* (p. 258). Moscow: Lomonosov Moscow State University Publ.
- Makhmutova, E. N., Kovtun, N. V., Kostikova, L. P., & Revkova, E. A. (2018). International students: Flexibility and adaptation issues. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 198–204. doi: [10.15405/epsbs.2018.12.02.22](https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.22)
- Oreshkin, N. B., Shlykov, Yu. N., Shevchenko, B. A., Kostikova, L. P., & Belogurov, A. Yu. (2019). Tolerance of ambiguity of cadets in the military school. *Proceedings of the 3rd International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society*, 837–841. doi: [10.2991/iccese-19.2019.180](https://doi.org/10.2991/iccese-19.2019.180)
- Porto, M., & Byram, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 9–29.
- Shevchenko, B. A., Bugrova, E. I., Cherniavskaya, E. S., & Kostikova, L. P. (2018). Professional culture of the military: Linguistic, communicative and plurilingual skills. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 191–197. doi: [10.15405/epsbs.2018.12.02.21](https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.21)
- Stefanenko, T. G., & Kupavskaya, A. S. (2010). Ethno-cultural competence as a component of competence in communication. *Psychology in Russia: State of the Art*, 3, 550–564. doi: [10.11621/pir.2010.0027](https://doi.org/10.11621/pir.2010.0027)
- Stepanov, E. V., Andreev, M. V., Gavzov, V. V., Novikov, S. V., & Kostikova, L. P. (2019). Cooperation skills in professional activity of the military. *Proceedings of the 3rd International Conference on Culture, Education and Economic Development of Modern Society*, 487–491. doi: [10.2991/iccese-19.2019.109](https://doi.org/10.2991/iccese-19.2019.109)
- Wagner, M., Perugini, D. C., & Byram, M. (Eds). (2017). *Teaching intercultural competence across the age range: From theory to practice*. Multilingual Matters. doi: [10.21832/WAGNER8903](https://doi.org/10.21832/WAGNER8903)

Конфликт интересов отсутствует

Оценка пандемии COVID-19 россиянами с разным уровнем жизнестойкости

Мария А. Одинцова^{1*}, Наталия П. Радчикова², Лариса В. Степанова¹

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация

² Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация

* E-mail: mari505@mail.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>,
<https://orcid.org/0000-0001-7969-3038>

Аннотация

Введение. Пандемия COVID-19 предоставляет возможность изучить вклад психологических характеристик в адаптацию человека к условиям неопределенности. Одной из таких характеристик является жизнестойкость, до сих пор вызывающая споры о своей роли в поддержании психического, физического и социального здоровья человека.

Методы. Для проверки гипотезы о различиях в отношении к ситуации пандемии у лиц с разным уровнем жизнестойкости были использованы краткая версия теста жизнестойкости С. Мадди (в модификации Е. Н. Осина и Е. И. Рассказовой) и специальная анкета для оценки различных аспектов ситуации: ее характеристик, степени воздействия на сферы жизни, страхов, возможностей для совладания (по шкале Ликерта от 0 до 10). Исследование проводилось в период самоизоляции с помощью Google Формы (N = 421; возраст 18–78 лет (средний возраст = 40,3 ± 12,6 лет; 81 % женщин).

Результаты. Большинство россиян восприняли ситуацию пандемии в качестве вызова своим возможностям. Группу риска составили 17 % оценивших ее как угрозу, что указывает на необходимость адресной психологической помощи, направленной на психологическое просвещение, основанное на результатах научных исследований. Россияне с высокой жизнестойкостью признают неопределенность, сложность ситуации пандемии, но считают ее подконтрольной. Для группы с низкой жизнестойкостью данная ситуация является высоко неопределенной, сложной, непредсказуемой и не поддающейся контролю, оказывающей влияние на физическую активность и качество социальных контактов. Кроме страхов за своих близких выражен страх будущего.

Обсуждение результатов. Полученные результаты находятся в согласии с представлениями о жизнестойкости как способности выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя внутреннюю сбалансированность без снижения успешности деятельности, и свидетельствуют о прогностической ценности данного конструкта.

Ключевые слова

пандемия COVID-19, самоизоляция, ситуация неопределенности, оценка ситуации, жизнестойкость, страхи, степень воздействия, россияне

Основные положения

- несмотря на то, что пандемия COVID-19 и введение самоизоляции – сложная комбинация стрессоров, отличающаяся неопределенностью, сложностью и неуправляемостью, большинство россиян восприняли данную ситуацию как вызов, открывающий новые возможности, в то время как группу риска составили 17% опрошенных;
- россияне с высокой жизнестойкостью эффективнее справляются с ситуацией неопределенности: оценивают свои страхи ниже, а возможности – выше, в отличие от россиян с низкой жизнестойкостью;
- россияне с низкой жизнестойкостью рассматривают пандемию COVID-19 как непосредственную угрозу; кроме страхов за близких, у них выражен страх будущего.

Для цитирования

Одинцова, М. А., Радчикова, Н. П. и Степанова, Л. В. (2020). Оценка пандемии COVID-19 россиянами с разным уровнем жизнестойкости. *Российский психологический журнал*, 17(3), 76–88. doi: 10.21702/rpj.2020.3.6

Дата получения рукописи: 31.07.2020

Дата окончания рецензирования: 07.09.2020

Дата принятия к публикации: 12.09.2020

Введение

Крупные эпидемии всегда были значимыми социокультурными событиями для всех стран. Вновь возникающие инфекции представляют собой большую угрозу в силу растущей мобильности населения, перенаселенности в городах, неблагоприятных экологических изменений и т. д. Новый коронавирус (COVID-19), превратившийся в глобальную пандемию, отличается внезапностью, инфекционной силой вируса, широким охватом населения.

Тревожные сводки в СМИ, ограничения в повседневной жизни и деятельности, неопределенность ситуации неизбежно отражаются на психологическом здоровье общества. Неслучайно в публикациях этого года прослеживаются пристальный интерес к проблематике психологических последствий пандемии и обеспокоенность психологическим здоровьем населения разных стран: Саудовской Аравии (AlHumaid, Ali, & Farooq, 2020); Чили (Caqueo-Urizar et al., 2020); Индии (Iqbal & Dar, 2020); Испании (Rodríguez-Rey, Garrido-Hernansaiz, & Collado, 2020); Индонезии (Abdullah, 2020); Италии (Marazziti, Pozza, Di Giuseppe, & Conversano, 2020); Австралии (Berger & Reupert, 2020); Вьетнама (Nguyen & Vu, 2020); Америки (Fitzpatrick, Harris, & Drawve, 2020); Японии (Shigemura & Kurosawa, 2020); России (Бойко, Медведева, Ениколопов, Воронцова и Казьмина, 2020; Тхостов и Рассказова, 2020) и т. д. Отмечается, что COVID-19 представляет собой особый случай кумулятивного риска, который будет иметь широкое влияние в долгосрочной перспективе (Estes & Thompson, 2020; Prime, Wade, & Browne, 2020; Rodríguez-Rey et al., 2020). Установлено, что пандемия может влиять на обострение личностных и межличностных кризисов (Miller, 2020), рост числа суицидов (Reger, Stanley, & Joiner, 2020), ухудшение здоровья, нарушение поведения (Faris, 2020), усиление переживаний одиночества (Ng & Lee, 2019), возникновение ПТСР (Boyras & Legros, 2020). В условиях самоизоляции прослеживается рост числа случаев домашнего насилия (Campbell, 2020). Выделены наиболее уязвимые группы, среди которых: одинокие; люди, живущие

в стесненных условиях (Prime et al., 2020); пожилые; лица с инвалидностью; медицинские, социальные работники; женщины (Boyratz & Legros, 2020).

Несмотря на смещение акцента в исследованиях в сторону негативных последствий пандемии, высказано мнение о том, что данная ситуация дает возможность для перерождения, восстановления, пересмотра ценностей, обновления приоритетов (El Maarouf, Belghazi, & El Maarouf, 2020). Подчеркивается, что для успешного совладания требуются зрелость (Durodié, 2020), способность придавать смысл непредсказуемым обстоятельствам (Trzebiński, Cabański, & Czarnicka, 2020), социальная сплоченность и гибкость (Chen & Bonanno, 2020). Особое внимание уделяется индивидуальной и общественной устойчивости как способности к сопротивлению трудностям (PeConga et al., 2020); обсуждается опыт переживших Холокост, подготовивший пожилых людей к пандемии, несмотря на их особую уязвимость (Cohn-Schwartz, Sagi, O'Rourke, & Bachner, 2020). Высказывается оптимистичная точка зрения о том, что долговременная устойчивость будет наиболее распространенным результатом даже для тех, кто в наибольшей степени пострадал от COVID-19 (Cohn-Schwartz et al., 2020). С одной стороны, переживание пандемии как угрозы приводит к травматизации и уязвимости, обострению кризисных явлений в обществах; с другой – при восприятии ее как вызова открываются новые возможности, что ставит перед психологами задачу осмысления психологических характеристик, препятствующих и способствующих успешной адаптации к условиям COVID-19.

Одной из таких характеристик становится *жизнестойкость*, которая в зарубежной психологии обозначается в качестве общего ощущения того, что окружающая среда заставляет человека подходить к стрессовым ситуациям с любопытством, рассматривать их как значимые и интересные (вовлеченность), поддающиеся изменению (контроль), как возможность для развития (принятие риска) (Maddi, 2005). Важным в данной диспозиционной теории является то, что выделяется не только жизнестойкость как таковая, но и ее альтернативные характеристики, среди которых отчуждение, пассивность, беспомощность, катастрофизация происходящего (Maddi, 2006). Показано, что установки «вовлеченность», «контроль» и «принятие риска» определяют стиль личности, который связан с жизнестойкостью в целом и высокой эффективностью в широком диапазоне стрессовых ситуаций (Maddi, 2005; Maddi, 2006). В этом плане COVID-19 становится одной из таких стрессовых ситуаций, отличающихся неопределенностью, непредсказуемостью в краткосрочной и долгосрочной перспективах, неконтролируемостью (Trzebiński et al., 2020), травматичностью (Boyratz & Legros, 2020), сложной комбинацией стрессоров (Chen & Bonanno, 2020), многослойным риском (Krause, Freiling, Beets, & Brossard, 2020).

Уникальность ситуации COVID-19 создает дополнительную нагрузку на личность и социальные группы, которые по-разному могут ее воспринимать и оценивать, и от которых требуется жизнестойкость для преобразования из угрожающей ситуации в ситуацию вызова. Именно жизнестойкость может служить той психологической характеристикой, которая способствует восприятию пандемии в качестве вызова. В исследованиях показано, что жизнестойкость является буфером для симптомов посттравматического стресса у матерей детей с неизлечимыми заболеваниями (Stoppelbein, McRae, & Greening, 2017), опосредует психологическое благополучие (Alfred, Hammer, & Good, 2014), является защитным фактором переживаний одиночества и депрессии (Ng & Lee, 2019), предотвращает проблемное употребление алкоголя (Kulak et al., 2020). Показано, что у жизнестойких лиц более высокое качество жизни, они более энергичны, оптимистичны, у них меньшее количество соматических жалоб (Manning, Williams, & Wolfe, 1988). Также установлено, что жизнестойкость положительно связана

с социальной поддержкой, активностью и эффективностью (Eschleman, Bowling, & Alarcon, 2010). Совокупность таких факторов, как оптимизм, когнитивная гибкость, активное совладание, поддерживающая социальная сеть, забота о физическом благополучии, способствуют индивидуальной жизнестойкости, что может отражаться на устойчивости общества (Funk, 1992; Iacoviello & Charney, 2014). Люди с высоким уровнем жизнестойкости склонны интерпретировать стрессовые события как менее трудные, в результате чего снижается их влияние, и они с меньшей вероятностью оказывают негативное воздействие на здоровье (Kobasa, 1979).

Как видим, в различных исследованиях показаны специфичность ситуации COVID-19 и ее особое, в основном негативное, воздействие на население, однако исследований оценок COVID-19 россиянами с разным уровнем жизнестойкости не обнаружено. Данное исследование позволит предоставить важную информацию не только о негативных аспектах влияния пандемии, но и о способности россиян адаптироваться к текущей непростой ситуации. Всё это поможет внести вклад в создание программ психологической помощи, направленных на изменение негативных оценок в сторону поиска новых возможностей. Таким образом, целью исследования стало выявление оценок ситуации COVID-19 россиянами с разным уровнем жизнестойкости.

В исследованиях было подмечено, что не сами по себе события оказывают влияние на эффективное преодоление, а скорее то, как мы их воспринимаем, оцениваем и какое значение им придаем (Dryhurst et al., 2020), поэтому оценка данной ситуации (ее значимости, уровня сложности, стрессогенности и т. п.), эмоциональное отношение к ней (уровень выраженности страхов) во многом могут определять проявления жизнестойкости личности. Следовательно, можно предположить, что россияне с высоким уровнем жизнестойкости будут оценивать ситуацию COVID-19 как менее стрессогенную, т. е. как ситуацию вызова, в отличие от россиян со сниженным уровнем жизнестойкости, которые воспринимают ее как угрозу.

Методы

Схема проведения исследования

Исследование проводилось с 11 апреля по 4 июня 2020 г. в период самоизоляции. Большая часть выборки была набрана в апреле-мае 2020 г. Респондентам было предложено заполнить Google Форму, ссылка на которую была размещена на сайте факультета дистанционного обучения МГППУ и в социальных сетях. Исследование было добровольным. После завершения опроса, в социальных сетях и на сайте факультета было размещено приглашение для обсуждения первых результатов в обобщенном виде за виртуальным Круглым столом, который был организован кафедрой психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения МГППУ 29 июня 2020 г.

Выборка

В исследовании принял участие 421 житель России в возрасте от 18 до 78 лет (ср. возраст = $40,3 \pm 12,6$ лет), из них 340 женщин и 81 мужчина из Москвы (N = 247); Московской области (N = 73), из других городов России (N = 101).

Методики исследования

Для оценки COVID-19 респонденты заполняли специально разработанную анкету, предполагающую оценки по 11-балльной шкале Ликерта от 0 до 10 (максимальный балл) следующих аспектов ситуации:

1) неопределенность, трудность, значимость, стрессогенность, непредсказуемость, неуправляемость и безвыходность;

2) степень влияния на разные сферы жизни (трудовую занятость, уровень заработной платы, уровень физической активности, качество отношений с близкими, качество социальных контактов);

3) выраженность различных страхов (умереть, заболеть, болезни близких и невозможности им помочь, болезни и смерти близких, остаться одному, остаться без работы, остаться без средств к существованию, испортить отношения с партнером);

4) собственные ресурсы для преодоления (физические, психологические, интеллектуальные, духовные, временные, творческие, материальные, социальные).

Дополнительно оценивалась возможность произошедшего стать источником полезного опыта (да/нет).

Для анализа вовлеченности, контроля, принятия риска в ситуации неопределенности и выделения групп с разным уровнем жизнестойкости использовался «Тест жизнестойкости» (Осин и Рассказова, 2013).

Результаты

Для выделения групп с разным уровнем жизнестойкости применялся кластерный анализ по методу *k*-средних. В качестве показателей для кластеризации использовались три шкалы теста жизнестойкости (*вовлеченность, контроль, принятие риска*) и общий балл жизнестойкости. Так как диапазоны изменения показателей были разными, данные предварительно были нормированы, т. е. приведены к такому виду, при котором среднее для каждого показателя стало равным нулю, а стандартное отклонение – единице. В результате кластеризации были выделены три группы: с высоким ($N = 169$), средним ($N = 181$) и низким ($N = 71$) уровнями жизнестойкости. Для сравнения групп с разным уровнем жизнестойкости по оценкам различных аспектов ситуации COVID-19 (порядковые шкалы Ликерта) был использован *H*-критерий Краскела – Уоллеса; для качественных показателей – критерий хи-квадрат Пирсона.

Статистический анализ показал, что россияне с разным уровнем жизнестойкости по-разному оценили ситуацию (табл. 1). Наиболее высокими оценками наделили неопределенность, сложность, непредсказуемость, неуправляемость, значимость и стрессогенность пандемии россияне с низким уровнем жизнестойкости. Достаточно высокие оценки дала группа со средним уровнем. Группа с высокой жизнестойкостью высокие оценки выставила лишь двум характеристикам: неопределенности и сложности. Несмотря на это, все три группы наиболее низкие оценки дали безвыходности ситуации.

Группы с разным уровнем жизнестойкости значительно различались в оценках влияния ситуации пандемии на трудовую занятость, уровень заработной платы, физической активности, качество отношений с близкими и качество социальных контактов (табл. 1). Степень воздействия ситуации на эти показатели оценивалась россиянами с разным уровнем жизнестойкости не так высоко, как сама ситуация пандемии. Здесь оценки колеблются от 6,8 (по степени воздействия на физическую активность в группе с низкой жизнестойкостью) до 2,7 (по степени влияния на качество отношений с близкими – в группе с высокой жизнестойкостью). На первый план в иерархии оценок в трех группах выходит оценка влияния ситуации на физическую активность.

Таблица 1

Оценки ситуации пандемии россиянами с разным уровнем жизнестойкости
(среднее \pm стандартное отклонение)

| Характеристики ситуации | Жизнестойкость | | | p, уровень стат. знач. |
|--|----------------|---------------|---------------|------------------------|
| | Высокая | Средняя | Низкая | |
| Неопределенность | 6,7 \pm 2,4 | 7,5 \pm 2,0 | 7,9 \pm 1,7 | 0,001 |
| Трудность | 6,7 \pm 2,4 | 7,5 \pm 2,0 | 7,9 \pm 1,7 | < 0,001 |
| Значимость | 4,8 \pm 3,0 | 5,7 \pm 2,6 | 6,5 \pm 2,4 | < 0,001 |
| Стрессогенность | 3,4 \pm 2,7 | 4,9 \pm 2,7 | 6,3 \pm 2,9 | < 0,001 |
| Непредсказуемость | 5,6 \pm 3,1 | 6,8 \pm 2,4 | 7,1 \pm 2,5 | < 0,001 |
| Неуправляемость | 4,6 \pm 3,2 | 6,5 \pm 2,7 | 7,1 \pm 2,8 | < 0,001 |
| Безвыходность | 3,1 \pm 2,6 | 4,5 \pm 2,4 | 5,5 \pm 2,5 | < 0,001 |
| Степень влияния на различные сферы жизни | | | | |
| Трудовая занятость | 4,8 \pm 3,7 | 6,1 \pm 3,3 | 5,4 \pm 3,8 | 0,005 |
| Уровень заработной платы | 4,0 \pm 3,9 | 5,2 \pm 3,9 | 4,6 \pm 4,1 | 0,018 |
| Уровень физической активности | 5,7 \pm 3,6 | 6,8 \pm 3,2 | 6,8 \pm 3,3 | 0,005 |
| Качество отношений с близкими | 2,7 \pm 2,9 | 3,7 \pm 3,1 | 5,1 \pm 2,9 | 0,001 |
| Качество социальных контактов | 4,9 \pm 3,3 | 5,4 \pm 3,0 | 6,5 \pm 2,9 | 0,002 |

Статистически значимые различия были получены и в оценках страхов (табл. 2). Все три группы наиболее высоко оценили страхи за близких: «заболеют мои близкие, и я не смогу им помочь» (от средних оценок в 5,5 балла в группе жизнестойких – до высоких в 7,7 балла в группе с низкой жизнестойкостью).

Таблица 2

Оценки страхов россиянами с разным уровнем жизнестойкости (среднее \pm стандартное отклонение)

| Страхи | Жизнестойкость | | | p, уровень стат. знач. |
|--|----------------|---------------|----------------|------------------------|
| | Высокая | Средняя | Низкая | |
| Умереть | 2,1 \pm 2,5 | 2,9 \pm 2,8 | 3,1 \pm 2,09 | 0,001 |
| Заболеть | 2,8 \pm 2,8 | 4,5 \pm 2,7 | 4,5 \pm 3,0 | < 0,001 |
| Невозможность помочь заболевшим близким | 5,5 \pm 3,4 | 7,0 \pm 2,8 | 7,7 \pm 2,7 | < 0,001 |
| Мои близкие заболеют и умрут | 5,1 \pm 3,6 | 6,7 \pm 3,0 | 6,8 \pm 3,1 | < 0,001 |

Таблица 2
Оценки страхов россиянами с разным уровнем жизнестойкости (среднее \pm стандартное отклонение)

| Страхи | Жизнестойкость | | | p, уровень стат. знач. |
|--------------------------------------|----------------|---------------|---------------|------------------------|
| | Высокая | Средняя | Низкая | |
| Остаться одному (одной) | 2,4 \pm 3,2 | 3,7 \pm 3,3 | 4,8 \pm 3,5 | < 0,001 |
| Остаться без работы | 3,0 \pm 3,2 | 4,4 \pm 3,2 | 4,6 \pm 4,0 | < 0,001 |
| Остаться без средств к существованию | 3,6 \pm 3,3 | 5,3 \pm 3,1 | 5,8 \pm 3,7 | < 0,001 |
| Испортить отношения с партнером | 1,6 \pm 2,5 | 2,2 \pm 2,6 | 2,9 \pm 3,0 | 0,002 |
| Будущего | 2,7 \pm 2,8 | 4,4 \pm 3,0 | 6,5 \pm 2,6 | < 0,001 |

Страх «мои близкие заболеют и умрут» занимает второе место в иерархии страхов и оценен в 5,1 балла жизнестойкой группой и в 6,8 балла – группой с низкой жизнестойкостью. Достаточно высоко данные страхи оценила группа со средним уровнем жизнестойкости. На третьем месте в иерархии страхов в группе россиян с низкой жизнестойкостью стоит страх будущего, в то время как данный страх занимает предпоследнее место в иерархии страхов жизнестойких россиян.

Анализ ответов на вопрос «Может ли произошедшее стать источником полезного опыта для Вас лично?» показал, что россияне с высоким и средним уровнями жизнестойкости чаще давали утвердительный ответ, в отличие от лиц с низким уровнем жизнестойкости ($\chi^2 = 32,95$, при $p < 0,001$). Только в 12,7 % случаев группой с низкой жизнестойкостью данный опыт признавался (табл. 3).

Таблица 3
Ответы на вопрос «Может ли произошедшее стать источником полезного опыта для Вас лично?» россиян с разным уровнем жизнестойкости

| Жизнестойкость | Нет | Да |
|----------------|--------|--------|
| Высокая | 20,0 % | 43,5 % |
| Средняя | 38,3 % | 43,8 % |
| Низкая | 41,7 % | 12,7 % |

Таким образом, оценки ключевых аспектов ситуации пандемии различаются у респондентов с разным уровнем жизнестойкости, причем чем ниже жизнестойкость, тем выше оцениваются негативные аспекты, выше уровень страхов, и тем реже данная ситуация рассматривается как вызов, который может стать источником полезного опыта.

Для определения того, какие ресурсы могут определять более высокую жизнестойкость, было проведено сравнение групп с разным уровнем жизнестойкости по оценкам всех ресурсов. Оказалось, что россияне с разным уровнем жизнестойкости оценивали собственные возможности для преодоления данной ситуации также по-разному (табл. 4). Духовные и интеллектуальные ресурсы в иерархии ресурсов трех групп лидируют. Самые низкие позиции занимают физические и материальные, оцененные: жизнестойкими россиянами – высокими и средними значениями; россиянами со средним уровнем жизнестойкости – средними; россиянами с низкой жизнестойкостью – средними и низкими баллами соответственно. В целом группа россиян с высоким уровнем жизнестойкости значительно выше оценила все вышеперечисленные возможности, в отличие от группы с низкой жизнестойкостью.

Таблица 4

Оценки своих ресурсов россиянами с разным уровнем жизнестойкости
(среднее \pm стандартное отклонение)

| Ресурсы | Жизнестойкость | | | p, уровень стат. знач. |
|--------------------|----------------|---------------|---------------|------------------------|
| | Высокая | Средняя | Низкая | |
| Физические | 6,8 \pm 2,8 | 5,5 \pm 2,8 | 4,4 \pm 2,9 | < 0,001 |
| Психологические | 7,9 \pm 2,4 | 6,5 \pm 2,5 | 5,1 \pm 2,9 | < 0,001 |
| Интеллектуальные | 8,0 \pm 2,2 | 6,9 \pm 2,5 | 5,8 \pm 2,8 | < 0,001 |
| Моральные/духовные | 8,2 \pm 2,3 | 7,0 \pm 2,5 | 5,7 \pm 2,7 | < 0,001 |
| Временные | 7,4 \pm 2,6 | 6,2 \pm 2,8 | 5,3 \pm 2,8 | < 0,001 |
| Творческие | 7,5 \pm 2,9 | 6,1 \pm 2,9 | 4,7 \pm 3,0 | < 0,001 |
| Материальные | 5,9 \pm 2,9 | 5,0 \pm 2,9 | 3,9 \pm 3,2 | < 0,001 |
| Социальные | 6,9 \pm 2,7 | 5,6 \pm 2,6 | 4,7 \pm 2,8 | < 0,001 |

Для определения значимости влияния ресурсов на уровень жизнестойкости было проведено статистическое однофакторное прогнозирование показателя «низкая жизнестойкость» на основании разветвления одной вершины дерева методом CHAID (Груздев, 2018). Статистическая значимость влияния факторов на этот показатель осуществлялась с помощью критерия хи-квадрат Пирсона. Все факторы сортировались по убыванию значимости (статистика хи-квадрат). Статистический анализ показал (табл. 5), что все ресурсы вносят свой вклад в уровень жизнестойкости. Наиболее значимыми оказались моральные/духовные.

Их сниженный уровень (оценки ниже 7 баллов) характерен только для 9,4 % респондентов со средней и высокой жизнестойкостью, но для более трети (35,2 %) респондентов с низкой жизнестойкостью. Так как относительный риск представляет собой отношение риска наступления определенного события у лиц, подвергшихся воздействию фактора риска, по отношению к группе без воздействия фактора, то относительный риск = 3,76 говорит о том, что недостаток моральных/духовных ресурсов повышает риск попасть в группу с низкой жизнестойкостью в среднем почти в 4 раза. Сниженные оценки психических, творческих и интеллектуальных ресурсов повышают риск попасть в группу с низкой жизнестойкостью примерно в 3 раза. Действительно, ограничения в психических ресурсах присущи только 9,5 % респондентов из групп со средней и высокой жизнестойкостью, но 30,4 % респондентов из группы с низкой жизнестойкостью; ограничения в творческих ресурсах присущи только 8,0 % респондентов из групп со средней и высокой жизнестойкостью, но 26,9 % респондентов из группы с низкой жизнестойкостью.

Таблица 5

Факторы влияния на показатель «низкая жизнестойкость» (оценки абсолютных рисков, изменение риска, относительный риск) в порядке убывания значимости

| Ресурсы | Частота (риск %) | | Относительный риск (95 % доверительный интервал) |
|--------------------------|-------------------------------------|-------------|---|
| | Высокая и средняя Жизнестойкость | Низкая | |
| Моральные/духовные < 7,0 | 28 (9,4 %) | 43 (35,2 %) | 3,76 (2,46; 5,77) |
| Психические < 7,0 | 26 (9,5 %) | 45 (30,4 %) | 3,19 (2,06; 4,95) |
| Творческие < 7,0 | 18 (8,0 %) | 53 (26,9 %) | 3,35 (2,03; 5,52) |
| Интеллектуальные < 7,0 | 32 (10,9 %) | 39 (30,5 %) | 2,79 (1,84; 4,24) |
| Социальные < 5,0 | 38 (12,0 %) | 33 (31,7 %) | 2,65 (1,76; 3,99) |
| Временные < 7,0 | 23 (9,8 %) | 48 (25,8 %) | 2,64 (1,67; 4,17) |
| Материальные < 3,0 | 45 (13,4 %) | 26 (30,6 %) | 2,28 (1,50; 3,48) |
| Физические < 6,0 | 26 (10,9 %) | 45 (24,6 %) | 2,25 (1,45; 3,50) |

Наименее важными оказались материальные и физические ресурсы: их недостаток повышает риск попасть в группу с низкой жизнестойкостью в среднем только в 2 раза. Если ограничиться самыми осторожными оценками и брать во внимание только нижнюю границу доверительного интервала, то можно заключить, что наиболее важны моральные/духовные, психические и творческие ресурсы, т. к. их недостаток увеличивает риск попасть в группу с низкой жизнестойкостью примерно в 2 раза (от 2,03 до 2,46 раз).

Обсуждение результатов

Жизненный опыт разных людей вносит свой вклад в оценивание ситуации неопределенности, ярким примером которой является COVID-19, заставляет переосмысливать прошлое, настоящее, будущее. Пандемия коронавируса является лучшей возможностью для переосмысления опыта россиян с разным уровнем жизнестойкости и дает возможность поделиться этим опытом. Выделение групп с разным уровнем жизнестойкости позволило глубже посмотреть на данную ситуацию, придать ей более четкое обозначение на основании тех оценок, которые давали сами респонденты. Все три группы россиян однозначно указали на то, что ситуация пандемии является неопределенной и достаточно сложной, оказывающей влияние на физическую активность, чему способствовала вынужденная самоизоляция. Больше всего россияне опасаются за своих близких, но уверены в своих духовных ресурсах, которые занимают первое место в иерархии обозначенных ресурсов.

Исследование показало, что большинство россиян входит в группы с высоким и средним уровнями жизнестойкости: 40% и 43% соответственно. Группу риска составляют 17%. Россияне с высокой жизнестойкостью не склонны оценивать ситуацию COVID-19 как катастрофическую. Признается, что она неопределенная и трудная, но подконтрольная. Жизнестойкие россияне высоко оценили собственные возможности: интеллектуальные, духовные, психологические, творческие, физические, социальные и материальные. Они считают, что случившееся вполне может стать источником полезного опыта.

Группа со средним уровнем жизнестойкости заинтересована в происходящем, мотивирована, получает удовольствие от деятельности. Оценивает данную ситуацию как неопределенную, сложную, непредсказуемую, неуправляемую, оказывающую влияние на физическую активность, отмечает некоторое ее воздействие на трудовую занятость, однако не считает ее безвыходной. Данная группа обеспокоена только страхами за своих близких, достаточно высоко оценила свои духовные, интеллектуальные и психологические возможности.

Ситуация COVID-19 для группы с низкой жизнестойкостью оказалась высоко неопределенной, сложной, непредсказуемой, достаточно значимой и не поддающейся контролю, оказывающей влияние не только на физическую активность, но и на качество социальных контактов. Кроме выраженных страхов за своих близких, данной группе свойственен страх будущего. Они в меньшей степени уверены в своих возможностях, и многие не принимают ситуацию в качестве опыта. Однако для них данная ситуация всё же не становится столь безвыходной.

Полученные результаты находятся в полном согласии с представлениями о жизнестойкости как способности личности выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность без снижения успешности деятельности, и говорят о прогностической ценности данного конструкта. Ограничением данного исследования является недостаточный объем в выборке мужчин. Перспективным видится сравнительный анализ оценок ситуации COVID-19 представителями разных поколений, с разным уровнем образования и разным социальным статусом.

Выводы

Ситуация пандемии COVID-19 – это сложная комбинация стрессоров, которая отличается неопределенностью, сложностью, непредсказуемостью, неуправляемостью, значимостью и требует от личности и социальных групп жизнестойкости – для ее преобразования из ситуации угрозы в ситуацию вызова. При переживании пандемии как угрозы происходит обострение

множества кризисных явлений в обществах, при восприятии ее как вызова открываются новые возможности. Жизнестойкость становится одной из центральных психологических характеристик, способствующих восприятию COVID-19 в качестве вызова.

Большинство россиян восприняли пандемию в качестве вызова своим возможностям (духовным, интеллектуальным, психологическим, творческим и т. п.). В группу риска попали 17% россиян, которые восприняли данную ситуацию в качестве угрозы, опасаются за свое будущее, не принимают ее, ниже оценивают свои возможности, больше других нуждаются в социальных контактах, однако не считают ситуацию COVID-19 безвыходной. Именно данной группе требуются психологическая помощь, которая направлена на просвещение, основанное на результатах научных исследований (Aven & Boudier, 2020), и адресная работа по изменению пессимистичных оценок. В условиях пандемии это возможно через открытые онлайн-мероприятия. Серия таких мероприятий с самого начала пандемии была реализована в МГППУ. Таким образом, пандемия COVID-19, как неожиданное событие, стала проверкой устойчивости россиян как способности успешно использовать внутренние и внешние ресурсы для решения проблем.

Литература

- Бойко, О. М., Медведева, Т. И., Ениколопов, С. Н., Воронцова, О. Ю. и Казьмина, О. Ю. (2020). Психологическое состояние людей в период пандемии COVID-19 и мишени психологической работы. *Психологические исследования*, 13, 1. Доступ 24 августа 2020, источник <http://psystudy.ru>
- Груздев, А. (2018). *Прогнозное моделирование в IBM SPSS Statistics, R и Python. Метод деревьев решений и случайный лес*. ДМК-Пресс.
- Осин, Е. Н. и Рассказова, Е. И. (2013). Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 2, 147–165.
- Тхостов, А. Ш. и Рассказова, Е. И. (2020). Психологическое содержание тревоги и профилактики в ситуации инфодемии: защита от коронавируса или «порочный круг» тревоги? *Консультативная психология и психотерапия*, 28(2), 70–89. doi: [10.17759/cpp.2020280204](https://doi.org/10.17759/cpp.2020280204)
- Abdullah, I. (2020). COVID-19: Threat and fear in Indonesia. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*, 12(5), 488–490. doi: [10.1037/tra0000878](https://doi.org/10.1037/tra0000878)
- Alfred, G. C., Hammer, J. H., & Good, G. E. (2014). Male student veterans: Hardiness, psychological well-being, and masculine norms. *Psychology of Men & Masculinities*, 15(1), 95–99. doi: [10.1037/a0031450](https://doi.org/10.1037/a0031450)
- AlHumaid, J., Ali, S., & Farooq, I. (2020). The psychological effects of the COVID-19 pandemic and coping with them in Saudi Arabia. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(5), 505–507. doi: [10.1037/tra0000623](https://doi.org/10.1037/tra0000623)
- Aven, T., & Boudier, F. (2020). The COVID-19 pandemic: How can risk science help? *Journal of Risk Research*. doi: [10.1080/13669877.2020.1756383](https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1756383)
- Berger, E., & Reupert, A. (2020). The COVID-19 pandemic in Australia: Lessons learnt. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(5), 494–496. doi: [10.1037/tra0000722](https://doi.org/10.1037/tra0000722)
- Boyratz, G., & Legros, D. N. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) and traumatic stress: Probable risk factors and correlates of posttraumatic stress disorder. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6–7), 503–522. doi: [10.1080/15325024.2020.1763556](https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1763556)

- Campbell, A. M. (2020). An increasing risk of family violence during the Covid-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives. *Forensic Science International*, 2, 1–3. doi: [10.1016/j.fsir.2020.100089](https://doi.org/10.1016/j.fsir.2020.100089)
- Caqueo-Urizar, A., Urzúa, A., Aragón-Caqueo, D., Charles, C. H., El-Khatib, Z., Otu, A., & Yaya, S. (2020). Mental health and the COVID-19 pandemic in Chile. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(5), 521–523. doi: [10.1037/tra0000753](https://doi.org/10.1037/tra0000753)
- Chen, S., & Bonanno, G. A. (2020). Psychological adjustment during the global outbreak of COVID-19: A resilience perspective. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S51–S54. doi: [10.1037/tra0000685](https://doi.org/10.1037/tra0000685)
- Cohn-Schwartz, E., Sagi, D., O'Rourke, N., & Bachner, Y. G. (2020). The coronavirus pandemic and Holocaust survivors in Israel. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(5), 502–504. doi: [10.1037/tra0000771](https://doi.org/10.1037/tra0000771)
- Dryhurst, S., Schneider, C. R., Kerr, J., Freeman, A. L. J., Recchia, G., van der Bles, A. M., ... van der Linden, S. (2020). Risk perceptions of COVID-19 around the world. *Journal of Risk Research*. doi: [10.1080/13669877.2020.1758193](https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1758193)
- Durodié, B. (2020). Handling uncertainty and ambiguity in the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S61–S62. doi: [10.1037/tra0000713](https://doi.org/10.1037/tra0000713)
- El Maarouf, M. D., Belghazi, T., & El Maarouf, F. (2020). COVID – 19: A Critical Ontology of the present. *Educational Philosophy and Theory*. doi: [10.1080/00131857.2020.1757426](https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1757426)
- Eschleman, K. J., Bowling, N. A., & Alarcon, G. M. (2010). A meta-analytic examination of hardiness. *International Journal of Stress Management*, 17(4), 277–307. doi: [10.1037/a0020476](https://doi.org/10.1037/a0020476)
- Estes, K. D., & Thompson, R. R. (2020). Preparing for the aftermath of COVID-19: Shifting risk and downstream health consequences. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S31–S32. doi: [10.1037/tra0000853](https://doi.org/10.1037/tra0000853)
- Faris, D. (2020). Coronavirus' looming psychological crisis. *The Week*. Retrieved from <https://theweek.com/articles/903343/coronavirus-looming-psychological-crisis>
- Fitzpatrick, K. M., Harris, C., & Drawve, G. (2020). Fear of COVID-19 and the mental health consequences in America. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S17–S21. doi: [10.1037/tra0000924](https://doi.org/10.1037/tra0000924)
- Funk, S. C. (1992). Hardiness: A review of theory and research. *Health Psychology*, 11(5), 335–345. doi: [10.1037/0278-6133.11.5.335](https://doi.org/10.1037/0278-6133.11.5.335)
- Iacoviello, B. M., & Charney, D. S. (2014). Psychosocial facets of resilience: Implications for preventing posttrauma psychopathology, treating trauma survivors, and enhancing community resilience. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1). doi: [10.3402/ejpt.v5.23970](https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.23970)
- Iqbal, N., & Dar, K. A. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) pandemic: Furnishing experiences from India. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S33–S34. doi: [10.1037/tra0000770](https://doi.org/10.1037/tra0000770)
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1–11. doi: [10.1037/0022-3514.37.1.1](https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1)
- Krause, N. M., Freiling, I., Beets, B., & Brossard, D. (2020). Fact-checking as risk communication: The multi-layered risk of misinformation in times of COVID-19. *Journal of Risk Research*. doi: [10.1080/13669877.2020.1756385](https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1756385)
- Kulak, J. A., Homish, D. L., Hoopsick, R. A., Fillo, J., Bartone, P. T., & Homish, G. G. (2020). Hardiness protects against problematic alcohol use in male, but not female, soldiers. *Psychological Services*. doi: [10.1037/ser0000409](https://doi.org/10.1037/ser0000409)

- Maddi, S. R. (2005). On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*, 60(3), 261–262. doi: [10.1037/0003-066X.60.3.261](https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.3.261)
- Maddi, S. R. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160–168. doi: [10.1080/17439760600619609](https://doi.org/10.1080/17439760600619609)
- Manning, M. R., Williams, R. F., & Wolfe, D. M. (1988). Hardiness and the relationship between stressors and outcomes. *Work & Stress*, 2(3), 205–216. doi: [10.1080/02678378808259168](https://doi.org/10.1080/02678378808259168)
- Marazziti, D., Pozza, A., Di Giuseppe, M., & Conversano, C. (2020). The psychosocial impact of COVID-19 pandemic in Italy: A lesson for mental health prevention in the first severely hit European country. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(5), 531–533. doi: [10.1037/tra0000687](https://doi.org/10.1037/tra0000687)
- Miller, E. D. (2020). The COVID-19 pandemic crisis: The loss and trauma event of our time. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6–7), 560–572. doi: [10.1080/15325024.2020.1759217](https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1759217)
- Ng, S. M., & Lee, T. M. C. (2019). The mediating role of hardiness in the relationship between perceived loneliness and depressive symptoms among older. *Aging & Mental Health*, 24(5), 805–810. doi: [10.1080/13607863.2018.1550629](https://doi.org/10.1080/13607863.2018.1550629)
- Nguyen, T. H. D., & Vu, D. C. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic upon mental health: Perspectives from Vietnam. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(5), 480–481. doi: [10.1037/tra0000694](https://doi.org/10.1037/tra0000694)
- PeConga, E. K., Gauthier, G. M., Holloway, A., Walker, R. S. W., Rosencrans, P. L., Zoellner, L. A., & Bedard-Gilligan, M. (2020). Resilience is spreading: Mental health within the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S47–S48. doi: [10.1037/tra0000874](https://doi.org/10.1037/tra0000874)
- Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631–643. doi: [10.1037/amp0000660](https://doi.org/10.1037/amp0000660)
- Reger, M. A., Stanley, I. H., & Joiner, T. E. (2020). Suicide mortality and coronavirus disease 2019 – A perfect storm? *JAMA Psychiatry*. doi: [10.1001/jamapsychiatry.2020.1060](https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2020.1060)
- Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hernansaiz, H., & Collado, S. (2020). Psychological impact of COVID-19 in Spain: Early data report. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(5), 550–552. doi: [10.1037/tra0000943](https://doi.org/10.1037/tra0000943)
- Shigemura, J., & Kurosawa, M. (2020). Mental health impact of the COVID-19 pandemic in Japan. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(5), 478–479. doi: [10.1037/tra0000803](https://doi.org/10.1037/tra0000803)
- Stoppelbein, L., McRae, E., & Greening, L. (2017). A longitudinal study of hardiness as a buffer for posttraumatic stress symptoms in mothers of children with cancer. *Clinical Practice in Pediatric Psychology*, 5(2), 149–160. doi: [10.1037/cpp0000168](https://doi.org/10.1037/cpp0000168)
- Trzebiński, J., Cabański, M., & Czarnecka, J. Z. (2020). Reaction to the COVID-19 pandemic: The influence of meaning in life, life satisfaction, and assumptions on world orderliness and positivity. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6–7), 544–557. doi: [10.1080/15325024.2020.1765098](https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1765098)

Конфликт интересов отсутствует

СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИЙ

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электронном виде в формате редактора Word doc или docx, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе необходимо использовать шрифт Times New Roman.

К статье прилагаются аннотация объемом 200–250 слов, 10 ключевых фраз, основные положения статьи. Обращаем Ваше внимание: аннотация является источником информации о содержании статьи и изложенных в ней результатах исследований в обобщенном виде. В ней обязательно отражается новизна исследования, оригинальность авторского замысла. Аннотация не должна содержать скопированные фрагменты статьи.

Все статьи подвергаются проверке в системе Антиплагиат, а также на правильность оформления материала. Рецензирование статей происходит по двойному «слепому» принципу.

Обязательным условием для принятия статьи к рассмотрению является наличие оформленных соответственно требованиям сведений об авторе (фамилия, имя и отчество, ученая степень, ученое звание, место работы и должность, служебный почтовый адрес с индексом, контактные номера телефонов).

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

С более подробными требованиями к подготовке и условиями публикации статей Вы можете ознакомиться на сайте «Российского психологического журнала»: <http://rpj.ru.com>

Научное издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
2020
ТОМ 17 № 3

Сдано в набор 01.10.2020 Подписано в печать 07.10.2020

Дата выхода в свет: 10.10.2020

Цена свободная

Формат 210×297. Усл. печ. л. . Бумага офсетная. Гарнитура Segoe UI.

Печать цифровая. Тираж 100 экз. Заказ №



Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group
ИП Кубеш Н.В. Св-во № 000721173. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.
E-mail: dsmgroup@mail.ru, dsmgroup@yandex.ru