

ISSN 2304-9790 (Print)
ISSN 2541-9013 (Online)

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия

Серия: Акмеология образования.

Психология развития

2024

Том 13

Выпуск 3



IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY
EDUCATIONAL ACMEOLOGY.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY



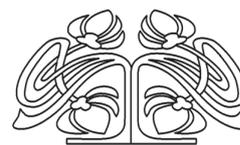
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 3 (51)

Продолжение «Известий Императорского Николаевского Университета» 1910–1918, «Ученых записок СГУ» 1923–1962,
«Известий Саратовского университета. Новая серия» 2001–2004, «Ученых записок Педагогического института СГУ
им. Н. Г. Чернышевского. Серия Психология. Педагогика» 2008–2011



Научный журнал
2024 Том 13

ISSN 2304-9790 (Print)

ISSN 2541-9013 (Online)

Издается с 2012 года

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

Коваль (Дирюгина) Е. Г., Ясвин В. А.

Особенности сотрудничества учащихся начальной школы в зависимости от характеристик образовательной среды

202

Воскресасенко О. А., Сергеева С. В.

Педагогическое сопровождение адаптации курсантов в условиях военного вуза

213

Психология социального развития

Емельянова Т. П., Викентьева Е. Н.

Подготовка к выходу на пенсию как процесс: этапы и факторы

225

Дробышева Т. В., Тарасов С. В., Ларионов И. В.

Разработка опросника «Шкала финансовой автономности личности» и его психометрическая проверка на группе предпенсионеров

239

Клементьева М. В., Герасимова П. А., Кургузов М. В.

Мотивационные корреляты жизнестойкости и виртуальной идентичности молодых геймеров

251

Педагогика развития и сотрудничества

Данилова Л. Н. Развитие системы

педагогического образования в Республике Гана

264

Кривунь М. П. Ценностно-смысловые

характеристики тьюторской позиции педагога

275

Приложения

Хроника научной жизни

Константинов В. В., Иванчин С. А.

Психологическое сопровождение иностранных студентов в российских вузах: по итогам заседания межрегионального круглого стола

285

Журнал «Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия “Акмеология образования. Психология развития”» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Запись о регистрации СМИ ПИ № ФС77-76641 от 26 августа 2019 г. Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (категория К2, специальности: 5.3.1; 5.3.4; 5.3.5; 5.3.7; 5.8.1; 5.8.7).

Журнал входит в Международную базу данных DOAJ

Подписной индекс издания 84823. Подписку на печатные издания можно оформить в интернет-каталоге ГК «Урал-Пресс» (ural-press.ru). Журнал выходит 4 раза в год. Цена свободная. Электронная версия находится в открытом доступе (akmepsy.sgu.ru)

Директор издательства

Бучко Ирина Юрьевна

Редактор

Садыкова Марина Владимировна

Редактор-стилист

Агафонов Андрей Петрович

Верстка

Ковалева Наталья Владимировна

Технический редактор

Каргин Игорь Анатольевич

Корректор

Агафонов Андрей Петрович

В оформлении издания использованы работы художника Соколова Дмитрия Валерьевича (13.11.1940–20.11.2023)

Адрес учредителя, издателя и издательства (редакции):

410012, Саратов, ул. Астраханская, 83

Тел.: +7(845-2) 51-29-94, 51-45-49, 52-26-89

E-mail: publ@sgu.ru, izdat@sgu.ru

Подписано в печать 23.09.2024.

Подписано в свет 30.09.2024.

Выход в свет 30.09.2024

Формат 60 × 84 1/8.

Усл. печ. л. 10,92 (11,75).

Тираж 100 экз. Заказ 96-Т

Отпечатано в типографии Саратовского университета.

Адрес типографии:
410012, Саратов, Б. Казачья, 112А

© Саратовский университет, 2024

**ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ**

Журнал принимает к публикации на русском языке общетеоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты исследований в области акмеологии образования, психологии развития и связанных с ними отраслей науки и практической деятельности.

Представляемые рукописи должны соответствовать тематике журнала, быть оригинальными, не опубликованными ранее в других печатных или электронных изданиях. Представляя в редакцию рукопись, автор берет на себя обязательство не публиковать представленный текст до опубликования его в журнале. При любом последующем воспроизведении опубликованных в журнале материалов ссылка на журнал обязательна.

Объем публикуемой статьи 10 страниц. Текст статьи может содержать до 5 рисунков и 4 таблиц. Таблицы и рисунки не должны занимать более 20% общего объема статьи. Статья должна быть аккуратно оформлена и тщательно отредактирована.

Последовательность предоставления материала:

на русском языке: УДК; название статьи; фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-и)), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; текст статьи; библиографический список;

на английском языке: название статьи, фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-и)), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; библиографический список в романском алфавите (References). Транслитерация на латинице (формат BGN) с последующим указанием названия цитируемой работы – на английском языке.

Структура и содержание статей:

– название статьи должно кратко, но максимально точно отражать затронутую проблему. Рекомендуемая длина названия – не более семи слов (не включая предлоги и союзы);

– аннотация (150–250 слов) должна отражать основное содержание работы и включать: цель исследования, гипотезу, описание участников исследования и применяемых методик, результаты исследования, выводы. Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации;

– ключевые слова: 5–7 основных общенаучных или психологических терминов, использованных в тексте, набранных через запятую, с точкой в конце. Их следует упорядочить от наиболее общих, соответствующих проблеме, к более дифференцированным.

Редакция приветствует традиционное членение текста на разделы: Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение результатов, Заключение (Выводы), выделяемые в статье подзаголовками. Допускается иная структура соответственно специфике конкретной статьи при условии ограниченного объема и четкого именовании разделов.

Более подробную информацию о правилах оформления статей можно найти по адресу: <https://akmepsy.sgu.ru>

Датой поступления работы считается дата поступления ее окончательного варианта. Возвращенная на доработку статья должна быть прислана в редакцию не позднее чем через три месяца. Материалы, отклоненные редколлегией, не возвращаются.

Адрес для переписки с редколлегией: akmepsy@mail.ru

CONTENTS**Scientific Part****Educational Acmeology**

Koval' (Diryugina) E. G., Yasvin V. A.

Peculiarities of primary school students' cooperation determined by the characteristics of the learning environment

202

Voskrekasenko O. A., Sergejeva S. V.

Educational support of cadets' adaptation in a military university

213

Psychology of Social Development

Emelyanova T. P., Vikentjeva E. N.

Retirement preparation as a process: Stages and factors

225

Drobysheva T. V., Tarasov S. V., Larionov I. V.

Development of the questionnaire "Individual's Financial Autonomy Scale" and its psychometric verification based on a group of pre-retirees

239

Klementyeva M. V., Gerasimova P. A., Kurguzov M. V.

Motivation correlates with hardiness and virtual identity of young gamers

251

Pedagogy of Development and Cooperation

Danilova L. N. Development of teacher education

in the Republic of Ghana

264

Krivun M. P. Axiological characteristics

of the teacher with a tutor's viewpoint

275

Appendices**Chronicle of Scholarly Activities**

Konstantinov V. V., Ivanchin S. A.

Psychological support of foreign students in Russian universities: Following the results of the meeting of the interregional round table discussion

285



**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ.
СЕРИЯ: АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»**

Главный редактор

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Заместитель главного редактора

Александрова Екатерина Александровна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Бочарова Елена Евгеньевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Акопов Гарник Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Самара, Россия)
Александрова-Хауэлл Мария, M.S. (Оклахома, США)
Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Баева Ирина Александровна, доктор психол. наук, академик РАО (Санкт-Петербург, Россия)
Баранаскене Ингрида, Dr. Sci. (Social), профессор (Клайпеда, Литва)
Витрук Эвелин, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Лейпциг, Германия)
Гарбер Илья Евгеньевич, доктор психол. наук, профессор (Массачусетс, США)
Головей Лариса Арсеньевна, доктор психол. наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)
Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)
Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)
Домбровский Валерийс, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Даугавпилс, Латвия)
Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)
Константинов Всеволод Валентинович, доктор психол. наук, доцент (Пенза, Россия)
Осмоловская Ирина Михайловна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)
Панов Виктор Иванович, доктор психол. наук, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)
Поляков Сергей Данилович, доктор пед. наук, профессор (Ульяновск, Россия)
Рахимбаева Инга Эрленовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Симулиониене Рома, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Клайпеда, Литва)
Скутил Мартин, Dr. Sci. (Pedagogic), профессор (Градец Кралове, Чехия)
Фулоп Марта, Dr. Sci. (Psychology), профессор (Будапешт, Венгрия)
Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)
Черникова Тамара Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Волгоград, Россия)
Шакурова Марина Викторовна, доктор пед. наук, чл.-корр. РАО (Воронеж, Россия)
Янчук Владимир Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
“IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY.
EDUCATIONAL ACMEOLOGY.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY”**

Editor-in-Chief – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)

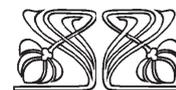
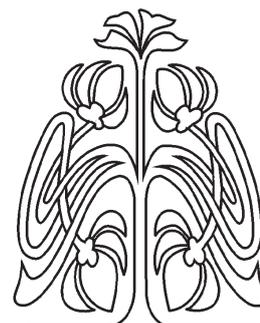
Deputy Editor-in-Chief – Ekaterina A. Aleksandrova (Saratov, Russia)

Executive Secretary – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)

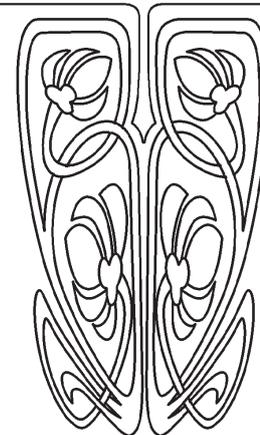
Members of the Editorial Board:

Garnik V. Akopov (Samara, Russia)
Maria Aleksandrova-Howell (Oklahoma, USA)
Irina V. Arendachuk (Saratov, Russia)
Irina A. Baeva (St. Petersburg, Russia)
Ingrida Baranauskienė (Klaipėda, Lithuania)
Evelin Witruk (Leipzig, Germany)
Ilya E. Garber (Massachusetts, USA)
Larisa A. Golovey (St. Petersburg, Russia)
Marina V. Grigorjeva (Saratov, Russia)
Irina D. Demakova (Moscow, Russia)
Valerijis Dombrovskis (Daugavpils, Latvia)
Victor V. Znakov (Moscow, Russia)
Vesvolod V. Konstantinov (Penza, Russia)

Irina M. Osmolovskaya (Moscow, Russia)
Victor I. Panov (Moscow, Russia)
Sergey D. Polyakov (Ulyanovsk, Russia)
Inga E. Rahimbaeva (Saratov, Russia)
Elena V. Ryaguzova (Saratov, Russia)
Roma Simulioniene (Klaipėda, Lithuania)
Martin Skutil (Hradec Kralove, Czech Republic)
Marta Fülöp (Budapest, Hungary)
Igor A. Fourmanov (Minsk, Belarus)
Tamara V. Chernikova (Volgograd, Russia)
Marina V. Shakurova (Voronezh, Russia)
Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)

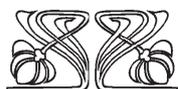
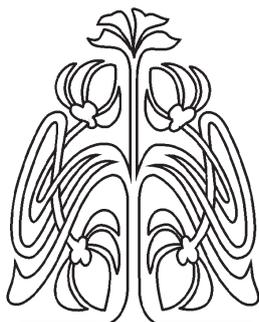


**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**

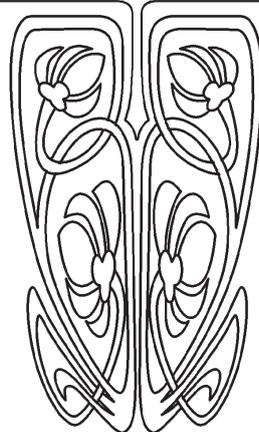




АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 3 (51). С. 202–212
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2024, vol. 13, iss. 3 (51), pp. 202–212
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-202-212>
EDN: JSNXUO

Научная статья
УДК 159.9.072.432

Особенности сотрудничества учащихся начальной школы в зависимости от характеристик образовательной среды

Е. Г. Коваль (Дирюгина)¹✉, В. А. Ясвин²

¹Московский городской педагогический университет, Россия, 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1

²Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России (МГИМО), Россия, 119454, г. Москва, проспект Вернадского, д. 76

Коваль (Дирюгина) Елена Георгиевна, старший преподаватель магистерской программы «Развитие личностного потенциала в образовании: персонализация и цифровизация», Дирекция образовательных программ, diryugina@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-0103-4642>

Ясвин Витольд Альбертович, доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической культуры и управления в образовании, vitalber@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2096-0821>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена требованиями ФГОС начального общего образования, в которых зафиксированы метапредметные образовательные результаты, включающие овладение такими навыками сотрудничества, как: определение цели совместной деятельности и путей ее достижения, распределение ролей, взаимный контроль, оценка собственного поведения и поведения окружающих, конструктивное разрешение конфликтов. *Цель:* определение характеристик образовательной среды, в которой учащиеся демонстрируют высокий уровень навыков сотрудничества. *Гипотеза:* предполагается, что учащиеся демонстрируют более высокий уровень навыков сотрудничества в среде, предоставляющей возможности для их свободной активности, самостоятельного выбора, опоры на личные интересы, независимости суждений и поступков, структурированной и психологически безопасной, т.е. удовлетворяющей потребности ребенка в автономии, компетентности и связанности с другими. *Участники:* четвероклассники (N = 1384) и управленческие команды из 37 общеобразовательных школ в 21 регионе РФ. *Методы (инструменты):* для оценки навыков сотрудничества использован инструмент мониторинга «4К» (критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация), разработанный в Центре психометрики и измерений в образовании Института образования НИУ ВШЭ, содержащий задания сценарного типа в компьютерной форме; характеристики среды определялись посредством методик векторного моделирования и оценки количественных параметров образовательной среды (В. А. Ясвин). *Результаты.* Показана связь уровня сотрудничества учащихся с типами среды, выделенными на основе шкал «свобода–зависимость» и «активность–пассивность», а также количественными параметрами среды. *Выводы.* Определены характеристики среды, связанные с высоким уровнем навыков сотрудничества в начальной школе: преобладание активных и свободных типов



среды, структурированность, безопасность, широта и интенсивность. *Практическая значимость.* Управленческим и педагогическим командам образовательных организаций может быть рекомендовано учитывать полученные результаты при выборе приоритетов проектирования и организации личностно-развивающей среды.

Ключевые слова: начальная школа, навыки сотрудничества, образовательная среда, творческая среда, параметры среды, теория самодетерминации

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено при поддержке Благотворительного фонда «Вклад в будущее».

Информация о вкладе каждого автора. Е. Г. Коваль (Дирюгина) – дизайн и организация исследования, сбор и анализ эмпирических данных, литературный обзор, обсуждение результатов; В. А. Ясвин – методология исследования, концепция исследования, анализ результатов.

Для цитирования: Коваль (Дирюгина) Е. Г., Ясвин В. А. Особенности сотрудничества учащихся начальной школы в зависимости от характеристик образовательной среды // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 3 (51). С. 202–212. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-202-212>, EDN: JSNXUO

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Peculiarities of primary school students' cooperation determined by the characteristics of the learning environment

E. G. Koval' (Diryugina)¹✉, V. A. Yasvin²

¹Moscow City University, 4 Vtoroy Selskhozziaystvenny proezd, 129226 Moscow, Russia

²Moscow State Institute of International Relations (MGIMO), 76 Vernadskogo Ave., 119454 Moscow, Russia

Elena G. Koval' (Diryugina), diryugina@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0006-0103-4642>

Vitold A. Yasvin, vitalber@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4740-4235>

Abstract. *The relevance of the study* is due to the requirements of the Federal State Educational Standard for Primary General Education which records meta-subject learning outcomes. These results include the mastery of such cooperation skills as setting the goal of a collaborative activity and defining the ways to achieve it, role allocation, mutual control, self- and peer-assessment of students' behavior, and constructive conflict resolution. *The purpose of the study* is to determine the characteristics of the learning environment in which students demonstrate a high level of cooperation skills. The study *hypothesizes* that students demonstrate a higher level of cooperation skills in the environment that provides opportunities for their free activity, independent choice, reliance on their personal interests, independence of judgments and actions, structured and psychologically safe competence, i.e. satisfying the child's needs for autonomy, and connectedness with others. *Participants:* 1384 fourth-graders and management teams from 37 secondary schools in 21 regions of the Russian Federation. *Methods (tools):* to assess cooperation skills we used the monitoring tool "4C" (critical thinking, creativity, communication, cooperation) developed at the Center for Psychometrics and Measurements in Education at the HSE Institute of Education, which contains scenario-type tasks in a computer format; to determine the characteristics of the environment we used the vector modeling techniques and the evaluation of quantitative parameters of the educational environment (V. A. Yasvin). *Results.* The study shows the correlation between the level of students' cooperation and the environment types identified on the basis of the 'freedom-dependence' and 'activity-passivity' scales, as well as on the basis of the quantitative parameters of the environment. *Conclusions.* The study has determined the environment characteristics associated with a high level of cooperation skills in primary school. They include predominance of active and free types of environment, structuring, safety, breadth, and intensity. *Practical significance.* Management and teaching teams of educational organizations may be recommended to take into account the results obtained when choosing priorities for designing and organizing the environment aimed at personal development.

Keywords: primary school, cooperation skills, learning environment, creative environment, environment parameters, theory of self-determination

Acknowledgements and funding. The study was carried out with the support of the Charitable Foundation "Investment in the Future".

Information on the authors' contribution. Elena G. Koval' (Diryugina) worked out the design and organization of the research, collected and analyzed the empirical data, made the literary review, and presented the discussion of the results; Vitold A. Yasvin came up with the research methodology, the research concept, and analyzed the results.

For citation: Koval' (Diryugina) E. G., Yasvin V. A. Peculiarities of primary school students' cooperation determined by the characteristics of the learning environment. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2024, vol. 13, iss. 3 (51), pp. 202–212 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-202-212>, EDN: JSNXUO

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

В ключевых международных докладах, включая доклады ЮНЕСКО [1], ОЭСР [2] и Всемирного экономического форума [3], посвященных важнейшим компетенциям («гибким навыкам», «навыкам XXI века») современного

сотрудника и гражданина, в качестве одной из таких компетенций указывается сотрудничество (кооперация), т.е. способность эффективно взаимодействовать с другими людьми в различных ситуациях для достижения общих целей. Важность развития в школе способности к сотрудничеству зафиксирована в образователь-



ных стандартах ряда стран (например, Канады [4], Финляндии [5], Польши [6]), в том числе в ожидаемых метапредметных образовательных результатах Федеральных государственных образовательных стандартов начального и общего образования РФ.

В 2015 г. оценка компетенции «Совместное решение задач» была включена в международное исследование качества образования PISA [7], в результате которого было показано, что в среднем по странам ОЭСР 28% учащихся могут решать только простые совместные задачи. Перед системами образования стоит задача определения и внедрения наиболее эффективных технологий и инструментов, которые позволяют формировать и оценивать компетенции сотрудничества в массовой школьной практике. В плане решения данной задачи современными российскими исследователями и практиками (Н. А. Авдеенко с соавт. [8], М. А. Пинская с соавт. [9], М. С. Добрякова [10] и другие) предлагается использовать работу в малых группах, ролевые игры, обсуждения, проектное обучение, программы социально-эмоционального обучения. Эффективность последних подтверждается в обзорах ряда зарубежных авторов (R. O’Connell с соавт. [11], R. Corcoran с соавт. [12], J. A. Durlak с соавт. [13]).

Однако помимо использования педагогических технологий, реализация компетентностного подхода требует организации личностно-развивающей образовательной среды [14, 15]. Социальный характер развития ребёнка обуславливает большее формирующее и развивающее значение среды по сравнению с нравственными наставлениями и инструкциями взрослых. Особенно это касается детей дошкольного и младшего школьного возраста, которые в процессе обучения опираются на ролевые модели поведения окружающих и их жизненные стратегии.

Цель исследования, представленного в статье, состоит в определении типа и характеристик образовательной среды, в которой учащиеся в большей степени проявляют компетенции сотрудничества.

Гипотеза. Опираясь на теорию самодетерминации [16], предполагаем, что в среде, предоставляющей возможности для активности, самостоятельного выбора, опоры на личностные интересы, независимости суждений и поступков, структурированной и психологически

безопасной, т.е. удовлетворяющей потребности ребенка в автономии, компетентности и связанности с другими и, тем самым, способствующей академической мотивации, учащиеся будут демонстрировать навыки сотрудничества на более высоком уровне.

Новизна исследования. В исследовании впервые установлена корреляция между уровнем сформированности метапредметных навыков сотрудничества у младших школьников и качественными и количественными характеристиками образовательной среды.

Материалы

Участники. В исследовании приняли участие 1384 четвероклассника и управленческие команды 37 школ из 21 региона РФ. Список школ, год участия и количество детей, принимавших участие в исследовании от каждой школы, представлены в табл. 1.

Методики. Для измерения уровня сформированности компетенции сотрудничества школьников использован автоматизированный инструмент мониторинга «4К» (критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация), разработанный в Центре психометрики и измерений в образовании Института образования НИУ ВШЭ в рамках систематического подхода к разработке тестов – Evidence-Centered Design [17]. Тестирование включало в себя 3 игровых задания сценарного типа в компьютерной форме и занимало 1 академический час. В каждом из заданий фиксировались свидетельства проявления компетенций в поведении. Оценивались следующие субкомпетенции кооперации (сотрудничества): понимание общей цели и взаимная поддержка, принятие взаимообязывающих / дополняющих ролей, а также понимание социальных норм и институтов. Для каждой школы, участвующей в исследовании, вычислялось процентное соотношение учащихся, демонстрирующих «развивающийся» (низкий), «базовый» (средний) и «продвинутый» (высокий) уровень навыков сотрудничества.

Для экспертизы образовательной среды использованы методы её векторного моделирования и количественного анализа, разработанные В. А. Ясвиным [18]. В методике векторного моделирования выделяются четыре типа среды на основе шкал (свобода-зависимость и активность-пассивность): догматическая, карьерная,



Таблица 1 / Table 1

**Характеристики выборки исследования (N учащихся = 1384, N школ = 37)
Characteristics of the study sample (N = 1384; N schools = 37)**

Регион	Количество образовательных организаций	Количество участников
Алтайский край	1	22
Воронежская область	3	92
Иркутская область	1	15
Калининградская область	1	20
Калужская область	5	238
Кемеровская область	1	65
Краснодарский край	1	18
Красноярский край	4	162
Мурманская область	1	20
Новгородская область	1	40
Новосибирская область	1	20
Пензенская область	2	38
Саратовская область	1	29
Свердловская область	1	72
Тамбовская область	2	42
Татарстан	1	29
Тульская область	1	36
Удмуртия	3	167
Ульяновская область	2	107
ХМАО	2	103
Ярославская область	2	49

безмятежная и творческая. Управленческая команда образовательной организации, опираясь на свои представления и мнения педагогов, родителей и учащихся о данной школе, оценивает модальность среды как процентное соотношение различных типов сред в образовательной системе школы. Методика количественного анализа предназначена для оценки таких параметров образовательной среды, как: широта, интенсивность, осознаваемость, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность, безопасность, устойчивость, структурированность. Для оценки каждого параметра респондентам предлагался «чек-лист», в котором представлены возможные проявления того или иного качества среды. Для определения итогового значения параметра среды ответы всех респондентов от каждой школы усреднялись.

Методы анализа данных. Описательная статистика (рассчитывались средние значения и стандартные отклонения, выделялись мини-

мальные и максимальные значения); корреляционный анализ Спирмена. Обработка данных осуществлялась посредством программных средств MS Excel.

Дизайн. Диагностика навыков сотрудничества у учащихся проводилась в ноябре 2020, 2021, 2022 гг. Предварительно во всех школах управленческими командами при участии педагогов, родителей и учащихся была проведена экспертиза образовательной среды: определены модальность и значения качественных параметров.

Результаты и их обсуждение

В табл. 2–4 приведены средние, минимальные и максимальные значения, а также стандартные отклонения данных, полученных в исследовании: в табл. 2 – данные по распределению учащихся, продемонстрировавших «развивающийся» / «продвинутой» уровень навыков сотрудничества (доля от числа всех



участников исследования в школе); в табл. 3 – доля свободной / активной / творческой / карьерной / безмятежной / догматической сре-

ды; в табл. 4 – усредненные показатели оценки параметров среды по всем респондентам от каждой школы.

Таблица 2 / Table 2

Распределение учащихся начальной школы по демонстрируемым уровням навыков сотрудничества, от числа всех участников исследования в школе (N учащихся = 1384, N школ = 37), %
Distribution of primary school students by the demonstrated levels of cooperation skills (N students = 1384, N schools = 37), %

Параметр	Навыки сотрудничества					
	Понимание общей цели и взаимная поддержка		Принятие взаимообязывающих / дополняющих ролей		Понимание социальных норм и институтов	
	Уровень навыков					
	низкий	высокий	низкий	высокий	низкий	высокий
Среднее значение	20,11	17,89	19,07	17,94	19,29	17,30
Стандартное отклонение	11,68	14,51	10,65	14,72	10,98	14,24
Минимальное значение	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Максимальное значение	55,56	76,47	50,00	76,47	50,00	82,35

Таблица 3 / Table 3

Данные экспертизы модальности образовательной среды (N школ = 37), %
Expert assessment data on the modality of the learning environment (N schools = 37), %

Соотношение различных типов сред в образовательной системе школы	Тип среды					
	активная	свободная	догматическая	карьерная	творческая	безмятежная
Среднее значение	70,14	42,64	17,75	39,60	30,53	12,11
Стандартное отклонение	12,51	11,82	8,43	8,60	12,73	5,51
Минимальное значение	43,33	20,00	0,00	24,89	14,00	0,00
Максимальное значение	100,00	73,33	37,33	60,00	68,44	23,80

Таблица 4 / Table 4

Данные экспертизы образовательных сред на основе количественных параметров (N школ = 37), баллы (max =10)

Expert assessment data on the learning environments based on quantitative parameters (N schools = 37), scores (max =10)

Параметр	Параметры среды											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Среднее значение	4,7	5,2	5,2	5,9	5,1	6,6	4,9	5,0	6,3	6,1	6,2	6,3
Стандартное отклонение	1,6	1,5	1,6	1,7	1,8	1,4	1,6	1,9	1,9	1,7	1,6	1,6
Минимальное значение	2,2	2,9	2,7	1,0	2,0	3,9	2,2	2,0	2,5	2,6	2,7	2,7
Максимальное значение	9,2	8,6	8,0	9,5	8,3	9,2	8,4	9,0	9,4	9,4	9,4	9,4

Примечание. Параметры среды: 1 – широта; 2 – интенсивность; 3 – осознаваемость; 4 – обобщенность; 5 – эмоциональность; 6 – доминантность; 7 – когерентность; 8 – активность; 9 – мобильность; 10 – структурированность; 11 – безопасность; 12 – устойчивость.

Note. In the column names, the environment parameters are indicated by numbers as follows: 1 – breadth; 2 – intensity; 3 – awareness; 4 – generality; 5 – emotionality; 6 – dominance; 7 – coherence; 8 – activity; 9 – mobility; 10 – structuring; 11 – safety; 12 – stability.



В табл. 5 приведены результаты расчета коэффициентов корреляции Спирмена: взаимосвязь устанавливалась между распределением учащихся по уровням навыков кооперации и модальностью среды (выраженностью каждого из типов сред в образовательной организации).

В табл. 6 приведены результаты расчета коэффициента корреляции Спирмена: взаимос-

вязь устанавливалась между распределением учащихся по уровням навыков кооперации и параметрами среды.

Анализ полученных результатов показал, что в начальной школе доля учащихся с «развивающимся» (более низким) уровнем сотрудничества тем выше, чем более выражен пассивный характер среды, выше доля безмятежной (пассивность + свобода) среды.

Таблица 5 / Table 5

Взаимосвязь между навыками сотрудничества и типами образовательных сред (N школ = 37)
Correlation between collaboration skills and the types of learning environments (N schools = 37)

Тип среды	Навыки сотрудничества					
	Понимание общей цели и взаимная поддержка		Принятие взаимообязывающих / дополняющих ролей		Понимание социальных норм и институтов	
	Уровень навыков					
	низкий	высокий	низкий	высокий	низкий	высокий
Активная	-0,377*	0,546***	-0,401*	0,569***	-0,342*	0,564***
Свободная	-0,080	0,415*	-0,084	0,440**	-0,089	0,370*
Догматическая	0,255	-0,530***	0,273	-0,559***	0,220	-0,528***
Карьерная	-0,140	-0,050	-0,153	-0,056	-0,094	0,009
Творческая	-0,275	0,571***	-0,290	0,597***	-0,273	0,549***
Безмятежная	0,464**	-0,430**	0,491**	-0,437**	0,439**	-0,474**

Примечание / Note. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Таблица 6 / Table 6

Взаимосвязь между навыками сотрудничества и параметрами образовательных сред (N школ = 37)
Correlation between cooperation skills and the learning environment parameters (N schools = 37)

Параметр среды	Навыки сотрудничества					
	Понимание общей цели и взаимная поддержка		Принятие взаимообязывающих / дополняющих ролей		Понимание социальных норм и институтов	
	Уровень навыков					
	низкий	высокий	низкий	высокий	низкий	высокий
Широта	0,024	0,323	-0,015	0,298	0,088	0,402*
Интенсивность	-0,069	0,270	-0,099	0,236	-0,061	0,329*
Осознаваемость	0,025	0,231	-0,010	0,213	0,081	0,253
Обобщенность	0,118	0,145	0,147	0,109	0,176	0,158
Эмоциональность	0,024	0,134	0,072	0,121	0,082	0,119
Доминантность	-0,077	0,259	-0,084	0,246	-0,075	0,271
Когерентность	0,213	0,033	0,200	-0,026	0,208	0,051
Активность	0,129	0,122	0,121	0,066	0,136	0,161
Мобильность	-0,127	0,172	-0,146	0,134	-0,089	0,257
Структурированность	-0,155	0,358*	-0,177	0,338*	-0,156	0,349*
Безопасность	-0,074	0,282	-0,099	0,252	-0,065	0,330*
Устойчивость	-0,064	0,284	-0,114	0,254	-0,068	0,310

Примечание / Note. * $p < 0,05$.



Иными словами, в *пассивной* среде, т.е. такой среде, в которой наличествует система наказаний, инициатива может обернуться неприятностями, а творческие проявления игнорируются; при решении задач большее количество учащихся не проявляли понимания общей цели и взаимной поддержки: им было трудно определять цели, составлять и корректировать планы совместных действий, трудно распознавать эмоциональное состояние собеседника, учитывать эмоциональные потребности других, например, подбадривать других членов команды, когда это необходимо. В такой среде ученики реже демонстрировали принятие взаимодополняющих ролей: им не хватало гибкости при распределении ролей, было трудно учитывать индивидуальные особенности членов команды, видеть целостную картину командной работы, понять, как связаны между собой отдельные действия каждого участника. Также школьники меньше демонстрировали понимание социальных норм и институтов: ошибались при выборе поведения, соответствующего социальным нормам и правилам, и реакций в ответ на нарушение социальных норм кем-то из собеседников.

Доля учащихся с *«продвинутым»* (более высоким) уровнем навыков сотрудничества, наоборот, тем выше, чем выше *активность* среды, больше *свободы* (особенно для навыков принятия взаимообязывающих/ дополняющих ролей), ниже доля *безмятежной* и *догматической* среды, выше доля *творческой*, т.е. в такой среде, где поддерживаются личные интересы ребёнка, педагог подстраивается к ребёнку и стремится применять индивидуальную форму воспитания. Аналогичная картина наблюдается в среде с более высокими показателями *структурированности*, т.е. в среде, которая характеризуется понятными всем участникам целями и взаимными ожиданиями, определенными границами приемлемого и неприемлемого, корректностью и обоснованностью обратной связи, справедливой системой наград и поощрений.

Доля учащихся с *«продвинутым»* уровнем навыков *понимания социальных норм и институтов* тем выше, чем выше *широта*, *интенсивность* и *безопасность* среды, т.е. чем разнообразнее и насыщеннее возможности, которые предоставляет среда, чем выше степень психологической, физической и социальной защищенности всех членов образовательного сообщества. В такой среде ученики чаще де-

монстрировали понимание социальных норм и правил и, кроме того, конструктивно и корректно реагировали на нарушение социальных норм другими членами команды.

Взаимосвязь между образовательной средой и уровнем навыков сотрудничества может быть объяснена на основе теории самодетерминации. Согласно многочисленным исследованиям (А. Assor с соавт. [19]; N. Aelterman с соавт. [20]; V. I. Chirkov, R. M. Ryan [21]; N. Fatou, V. Kubiszewski [22]; C. Furrer, E. Skinner [23]), на мотивацию, вовлеченность, психологическое благополучие, развитие и, как следствие, на достижение образовательных результатов (J. L. Howard с соавт. [24]; И. Н. Бондаренко с соавт. [25]) влияет то, насколько у обучающихся в образовательном процессе удовлетворяются три базовые психологические потребности:

- потребность в *автономии* – стремление самостоятельно инициировать и контролировать свои действия и поведение, выбирать и высказывать независимые суждения;
- потребность в *компетентности* – стремление чувствовать себя эффективным, способным справляться с поставленными задачами;
- потребность в *принятии* – стремление к установлению близких и поддерживающих отношений с другими людьми.

Очевидно, что среда с более высокими показателями по шкалам «активность» и «свобода» в большей степени удовлетворяет потребности ребенка в автономии. В такой среде можно ожидать более высоких образовательных результатов, включая овладение навыками сотрудничества.

Повышение структурированности среды является одним из механизмов удовлетворения потребности в компетентности (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев [26]). Важность структурированности для работы в группах и формирования навыков сотрудничества подтверждается практикой и исследователями. Без фасилитации, предоставления чётких инструкций, установления основных правил общения в группе, формирования реалистичных ожиданий групповая работа может разочаровать ее участников, сформировать отрицательное отношение к такому типу работы в целом [27–29].

Корреляция навыков сотрудничества с таким параметром среды, как *безопасность*, согласуется как с представлением о том, что психологически безопасная среда в большей степени будет способствовать удовлетворению



потребности в принятии и связанности с другими, так и с результатами PISA-2015. Согласно этим результатам [7], в среднем в странах ОЭСР те учащиеся, которые сообщали, что не испытывали угроз со стороны других учащихся, набирали значительно больше баллов в совместном решении задач, чем учащиеся, которые сообщали, что к ним применялись угрозы как минимум несколько раз в год.

Связь высокого показателя *широты* образовательной среды и высокого уровня навыков *понимания социальных норм и институтов* может быть объяснена влиянием разнообразия опыта взаимодействия учащихся с различными партнёрами в различных ситуациях (в путешествиях; при встрече школьных гостей; на занятиях с «незнакомыми» педагогами, в том числе и из других школ, и т.п.) на формирование навыков. Высокий показатель *интенсивности* предполагает постоянный деловой настрой учащихся, формирует у них установку на эффективное достижение результатов деятельности, что обеспечивает их высокую активность в образовательном процессе, которая, в свою очередь, может выступать необходимым условием формирования навыков сотрудничества.

Заключение

Статистический анализ полученных эмпирических результатов подтвердил гипотезу о взаимосвязи уровня навыков сотрудничества с типом образовательной среды (её модальностью) и уровнями ряда её количественных параметров, в частности структурированности, безопасности, широты и интенсивности.

В соответствии с теорией самодетерминации среда с такими характеристиками предоставляет возможности для удовлетворения базовых психологических потребностей школьников и тем самым способствует формированию их автономной мотивации. Таким образом, выявленная взаимосвязь между учебной средой и демонстрируемым в ней уровнем навыков может быть опосредована академической мотивацией.

Практическая значимость исследования заключается в формировании у педагогов понимания роли образовательной среды, наряду с педагогическими технологиями, в достижении образовательных результатов, а также в выделении приоритетов педагогического проектирования и организации личностно-развивающей

среды, направленной на формирование и развитие компетенций, необходимых для эффективного сотрудничества младших школьников.

Ограничения связаны с отсутствием формирующего эксперимента и корреляционным дизайном исследования, который не позволяет строго говорить о средовых факторах формирования компетенции сотрудничества.

Библиографический список

1. *Marope M., Griffin P., Gallagher C.* Future Competences and the Future of Curriculum. Geneva : UNESCO-IBE, 2017. 59 p.
2. OECD. The Definition and Selection of Key Competencies. OECD, 2005. 20 p.
3. New Vision for Education. World Economic Forum & Boston Consulting Group, 2015. 36 p.
4. Ontario Ministry of Education. 21st Century Competencies: Foundation Document for Discussion. Phase I Towards Defining 21st Century Competencies for Ontario. Ontario, 2016. 70 p.
5. National Core Curriculum for Basic Education 2014. 3rd edition. Finnish National Agency for Education, 2020. 508 p.
6. *Якубовский М., Вишневецкий Е.* Польша: образовательная среда, порождающая перемены // Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2020. С. 232–254. EDN: JUEGZH
7. OECD. PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving. Paris : PISA, OECD Publishing, 2017. 310 p. <https://doi.org/10.1787/9789264285521-en>
8. *Авдеенко Н. А., Браташ В. С., Дирюгина Е. Г., Добрякова М. С., Ермаков Д. С., Катеева М. И., Марчук Л. А., Михайлова А. М., Пащенко Т. В., Пинская М. А., Рычка Н. Е., Сизарев Д. С., Турчин А. П., Ченцова А. А., Янченко А. А.* Поддержка и развитие «мягких» навыков в школе: атлас практических решений / под ред. М. С. Добряковой, Е. И. Казаковой. М. : Издательство «Мультивейс бизнес групп», 2023. 250 с.
9. *Пинская М. А., Михайлова А. М., Рыдзе О. А., Денищева Л. О., Краснянская К. А., Авдеенко Н. А.* Навыки XXI века: как формировать и оценивать на уроке? // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 50–62. EDN: RWPFEH
10. *Добрякова М. С.* Ученик выигрывает: знания, грамотности и компетентности в школе : методическое пособие по разработке содержания образования с учетом формирования универсальных компетентностей и новой грамотности («мягких навыков»). М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2023. 241 с. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2954-6>



11. O'Conner R., De Feyter J., Carr A., Luo J. L., Romm H. A Review of the Literature on Social and Emotional Learning for Students Ages 3–8: Outcomes for Different Student Populations and Settings (part 4 of 4). Washington, DC : U. S. Department of Education ; Institute of Education Sciences ; National Center for Education Evaluation and Regional Assistance ; Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic, 2017. 13 p.
12. Corcoran R., Cheung A., Kim E., Xise Ch. Effective Universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research // *Educational Research Review*. November 2018. Vol. 25. P. 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
13. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions // *Child Development*. 2011. Vol. 82, iss. 1. P. 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
14. Dobryakova M., Seel N. Pedagogical and School Practices to Foster Key Competences and Domain-General Literacy / Key Competences and New Literacies. Cham : Springer, 2023. P. 327–365 (UNIPA Springer Series). https://doi.org/10.1007/978-3-031-23281-7_12
15. Пинская М. А., Михайлова А. М. Компетенции «4К»: средовые решения для школы. Практические рекомендации : учебно-методическое пособие. М. : Российский учебник, 2020. 95 с. EDN: QOKWRA
16. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. N. Y. : Guilford Press, 2017. 756 p.
17. Уланова И. Л., Брун И. В., Васин Г. М. Методология Evidence-Centered Design для измерения комплексных психологических конструкторов // *Современная зарубежная психология*. 2018. Т. 7, № 3. С. 18–27. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070302>, EDN: YQVITJ
18. Ясвин В. А. Школьное средоведение и педагогическое средотворение. М. : Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2020. 142 с. EDN: GOQMSO
19. Assor A., Kaplan H., Kanat-Maymon Y., Roth G. Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety // *Learning and Instruction*. 2019. Vol. 15, iss. 5. P. 397–413. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>
20. Aelterman N., Vansteenkiste M., Haerens L., Soenens B., Fontaine J. R., Reeve J. Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. // *Educational Psychology*. 2019. Vol. 111, iss. 3. P. 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
21. Chirkov V. I., Ryan R. M. Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2001. Vol. 32, iss. 5. P. 618–635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
22. Fatou N., Kubiszewski V. Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? // *Social Psychology Education*. 2018. Vol. 21, iss. 2. P. 427–446. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9422-x>
23. Furrer C., Skinner E. Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance // *Journal of Educational Psychology*. 2003. Vol. 95, iss. 1. P. 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
24. Howard J. L., Bureau J. S., Guay F., Chong J. X. Y., Ryan R. M. Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory // *Perspectives on Psychological Science*. 2021. Vol. 16, iss. 6. P. 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
25. Бондаренко И. Н., Ишмуратова Ю. А., Цыганов И. Ю. Проблемы взаимосвязи школьной вовлечённости и академических достижений у современных подростков // *Современная зарубежная психология*. 2020. Т. 9, № 4. С. 77–88. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090407>, EDN: YZFFWB
26. Гордеева Т. О., Сычев О. А. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» // *Психологическая наука и образование*. 2021. Т. 26, № 1. С. 51–65. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260103>, EDN: ELGXJJ
27. Burke A. Group work: How to use groups effectively // *The Journal of Effective Teaching*. 2011. Vol. 11, № 2. P. 87–95.
28. Myers S. A., Goodboy A. K. A study of groupwork in a course on small group communication // *Psychological Reports*. 2005. Vol. 97, iss. 2. P. 381–386. <https://doi.org/10.2466/pr0.97.2.381-386>
29. Haggarty L., Postlethwaite K. Strategies for improving communication between teachers and school students about learning: A university/school collaborative research project // *Educational Action Research*. 2002. Vol. 10, iss. 3. P. 449–478. <https://doi.org/10.1080/09650790200200195>

References

1. Marope M., Griffin P., Gallagher C. *Future Competences and the Future of Curriculum*. Geneva, UNESCO-IBE, 2017. 59 p.
2. OECD. *The Definition and Selection of Key Competencies*. OECD, 2005. 20 p.
3. *New Vision for Education*. World Economic Forum & Boston Consulting Group, 2015. 36 p.
4. Ontario Ministry of Education. *21st Century Competencies: Foundation Document for Discussion. Phase I Towards Defining 21st Century Competencies for Ontario*. Ontario, 2016. 70 p.
5. *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. 3rd edition. Finnish National Agency for Education, 2020. 508 p.



6. Jakubowski M., Wiśniewski J. Poland: The Learning Environment that Brought About a Change. In: Dobryakova M., Froumin I., eds. *Key Competences and New Literacies: From Slogans to School Reality*. Moscow, HSE University Publishing House, 2020, pp. 232–254 (in Russian). EDN: JUEGZH
7. OECD. *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*. Paris, PISA, OECD Publishing, 2017. 310 p. <https://doi.org/10.1787/9789264285521-en>
8. Avdeenko N. A., Bratash V. S., Diryugina E. G., Dobryakova M. S., Ermakov D. S., Kateyeva M. I., Marchuk L. A., Mikhaylova A. M., Pashchenko T. V., Pinskaya M. A., Rychka N. E., Sizarev D. S., Turchin A. P., Chentsova A. A., Yanchenko A. A. *Podderzhka i razvitie myagkikh navykov v shkole: atlas prakticheskikh resheniy* [Support and development of soft skills in school: An atlas of practical solutions]. Moscow, Izdatel'stvo "Mul'tiveys biznes grupp", 2023. 250 p. (in Russian).
9. Pinskaya M. A., Mikhaylova A. M., Rydze O. A., Denishcheva L. O., Krasnyanskaya K. A., Avdeenko N. A. *Navyki XXI veka: kak formirovat' i otsenivat' na uroke?* [21st Century Skills: How to form and evaluate in the lesson?]. *The Educational Policy Magazine*, 2019, no. 3 (79), pp. 50–62 (in Russian). EDN: RWPFEEX
10. Dobryakova M. S. *Uchenik vyigryvaet: znaniya, gramotnosti i kompetentnosti v shkole: metodicheskoe posobie po razrabotke sodержaniya obrazovaniya s uchetom formirovaniya universal'nykh kompetentnostey i novoy gramotnosti («myagkikh navykov»)* [The student wins: Knowledge, literacy and competence at school: A methodological guide for the development of the content of education, taking into account the formation of universal competencies and new literacy ("soft skills")]. Moscow, HSE University Publishing House, 2023. 241 p. (in Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2954-6>
11. O'Conner R., De Feyter J., Carr A., Luo J. L., Romm H. A Review of the Literature on Social and Emotional Learning for Students Ages 3–8: Outcomes for Different Student Populations and Settings (part 4 of 4). Washington, DC, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic, 2017. 13 p.
12. Corcoran R., Cheung A., Kim E., Xise Ch. Effective Universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, November 2018, vol. 25, pp. 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
13. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 2011, vol. 82, iss. 1, pp. 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
14. Dobryakova M., Seel N. Pedagogical and School Practices to Foster Key Competences and Domain-General Literacy. In: *Key Competences and New Literacies*. UNIPA Springer Series. Cham, Springer, 2023, pp. 327–365. https://doi.org/10.1007/978-3-031-23281-7_12
15. Pinskaya M. A., Mikhaylova A. M. *Kompetentsii "4K": sredovye resheniya dlya shkoly. Prakticheskie rekomendatsii: uchebno-metodicheskoe posobie* ["4K" competencies: Environmental solutions for schools. Practical recommendations: Educational and methodical manual]. Moscow, Rosuchebnik, 2020. 95 p. (in Russian). EDN: QOKWRA
16. Ryan R. M., Deci E. L. *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York, Guilford Press, 2017. 756 p.
17. Uglanova I. L., Brun I. V., Vasin G. M. Evidence-Centered Design method for measuring complex psychological constructs. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018, vol. 7, no. 3, pp.18–27 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070302>, EDN: YQVITJ
18. Yasvin V. A. *Shkol'noe sredovedenie i pedagogicheskoe sredotvorenienie* [School environment science and pedagogical creation of environment]. Moscow, Charitable Foundation "Investment to the future", 2020. 142 p. (in Russian). EDN: GOQMSSO
19. Assor A., Kaplan H., Kanat-Maymon Y., Roth G. Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 2019, vol. 15, iss. 5, pp. 397–413. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>
20. Aelterman N., Vansteenkiste M., Haerens L., Soenens B., Fontaine J. R., Reeve J. Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Educational Psychology*, 2019, vol. 111, iss. 3, pp. 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
21. Chirkov V. I., Ryan R. M. Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2001, vol. 32, iss. 5, pp. 618–635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
22. Fatou N., Kubiszewski V. Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Social Psychology Education*, 2018, vol. 21, iss. 2, pp. 427–446. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9422-x>
23. Furrer C., Skinner E. Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 2003, vol. 95, iss. 1, pp. 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
24. Howard J. L., Bureau J. S., Guay F., Chong J. X. Y., Ryan R. M. Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determina-



- tion theory. *Perspectives on Psychological Science*, 2021, vol. 16, iss. 6, pp. 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
25. Bondarenko I. N., Ishmuratova Yu. A., Tsyganov I. Yu. Problems of the relationship between school engagement and academic achievements in modern teenagers. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020, vol. 9, no. 4, pp. 77–88 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090407>, EDN: YZFFWB
26. Gordeeva T. O., Sychev O. A. Diagnostics of Motivating and Demotivating Styles of Teachers: “Situations-in-School” Questionnaire. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021, vol. 26, no. 1, pp. 51–65 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260103>, EDN: ELGXJJ
27. Burke A. Group work: How to use groups effectively. *The Journal of Effective Teaching*, 2011, vol. 11, no. 2, pp. 87–95.
28. Myers S. A., Goodboy A. K. A study of groupware in a course on small group communication. *Psychological Reports*, 2005, vol. 97, iss. 2, pp. 381–386. <https://doi.org/10.2466/pr0.97.2.381-386>
29. Haggarty L., Postlethwaite K. Strategies for improving communication between teachers and school students about learning: A university/school collaborative research project. *Educational Action Research*, 2002, vol. 10, iss. 3, pp. 449–478. <https://doi.org/10.1080/09650790200200195>

Поступила в редакцию 01.04.2024; одобрена после рецензирования 24.05.2024; принята к публикации 17.06.2024; опубликована 30.09.2024

The article was submitted 01.04.2024; approved after reviewing 24.05.2024; accepted for publication 17.06.2024; published 30.09.2024



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 3 (51). С. 213–224
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2024, vol. 13, iss. 3 (51), pp. 213–224
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-213-224>, EDN: LDEFQN

Научная статья
УДК 378



Педагогическое сопровождение адаптации курсантов в условиях военного вуза

О. А. Воскресенко¹✉, С. В. Сергеева²

¹Пензенский государственный университет, Россия, 440026, г. Пенза, ул. Красная, д. 40

²Пензенский государственный технологический университет, Россия, 440039, г. Пенза, ул. Гагарина, д. 13 б

Ольга Александровна Воскресенко, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии, voskr99@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5174-729X>

Светлана Васильевна Сергеева, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, svetlanasergeevasv@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3612-3112>

Аннотация. *Актуальность исследования.* Профессионализм будущих офицеров проявляется в таком качестве, как умение адаптироваться к быстро изменяющимся новым обстоятельствам, к смене условий и предъявляемым требованиям, связанным с прохождением военной службы. Значимость педагогического сопровождения адаптации курсантов в условиях военного вуза определяется требованиями к повышению качества профессиональной подготовки кадров – будущих офицеров Вооруженных Сил РФ – для эффективного решения задач, связанных с выполнением профессиональных обязанностей и боевой службы. *Цель:* обобщение и демонстрация разнообразия подходов к определению сущности понятия «адаптация курсантов», прослеживание тенденции к его трактовке в контексте специфики взаимодействия курсанта и ориентированного на военно-профессиональную подготовку реального образовательного пространства военного вуза, определение в отношении курсантов этапов прохождения и содержания педагогического сопровождения их адаптации в указанном учреждении. *Методы:* аналитический, в связи с изучением литературы по теме; теоретический синтез, в связи с обобщением и демонстрацией подходов к понятию «адаптация курсантов», объяснением разнообразия его трактовок учёными; описательный, в связи с фиксацией этапов и содержания педагогического сопровождения. *Результаты.* Показаны сущность, особенности, слагаемые и проблемы адаптации курсантов к условиям военного вуза. Предложены этапы (диагностический, преобразовательный) и содержание педагогического сопровождения адаптации курсантов в условиях военного вуза. Для успешной диагностики на первом этапе рекомендованы к реализации на практике соответствующие методы, методики, опросники. На втором преобразовательном этапе педагогическое сопровождение адаптации курсантов предложено осуществлять с учётом выделенных составляющих адапционного процесса: психофизиологической, социально-психологической, учебно-профессиональной, служебно-функциональной и культурно-бытовой. *Основные выводы:* для реализации требований к качеству профессиональной подготовки кадров – будущих офицеров Вооруженных Сил РФ – предлагается содержание поэтапно реализуемого педагогического сопровождения в начальный период освоения ими учебно-профессиональной деятельности. *Практическая значимость* определяется возможностью использования в образовательной деятельности военного вуза.

Ключевые слова: адаптация, курсанты, военный вуз, педагогическое сопровождение, профессиональная подготовка

Информация о вкладе каждого автора. О. А. Воскресенко – методология и дизайн исследования, анализ научной литературы, написание текста; С. В. Сергеева – методология и дизайн исследования, анализ научной литературы, написание текста.

Для цитирования: Воскресенко О. А., Сергеева С. В. Педагогическое сопровождение адаптации курсантов в условиях военного вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 3 (51). С. 213–224. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-213-224>, EDN: LDEFQN

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Educational support of cadets' adaptation in a military university

О. А. Voskresenko¹✉, S. V. Sergeyeva²

¹Penza State University, 40 Krasnaya St., Penza 440026, Russia

²Penza State Technological University, 13b Gagarin St., Penza 440039, Russia

Olga A. Voskresenko, voskr99@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5174-729X>

Svetlana V. Sergeyeva, svetlanasergeevasv@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3612-3112>

© Воскресенко О. А., Сергеева С. В., 2024



Abstract. *The relevance of the research.* Professionalism of intending officers manifests itself in such a quality as the ability to adapt to rapidly changing new circumstances, to changing conditions and the requirements associated with military service. The importance of educational support for the adaptation of cadets in a military university is determined by the necessity to improve the quality of professional training of intending officers of the Armed Forces of the Russian Federation so that they can effectively solve tasks related to their professional duties and combat service. *The research purpose* includes generalizing and demonstrating a variety of approaches to the definition of the concept "adaptation of cadets"; outlining the trend towards its interpretation in the context of specifics interaction between a cadet and a military, professionally-oriented, real educational space of a military university; determining the stages of cadets' adaptation and the content of educational support for their adaptation in the specified institution. *Methods:* the analytical method was used to study the literature on the research issue; the theoretical synthesis was used to generalize and demonstrate the approaches to the concept "adaptation of cadets" and to explain the variety of its interpretations by scientists; the descriptive method was used to fix the stages and content of educational support. *Results.* The study shows the essence, features, components and problems of cadets' adaptation to the conditions of a military university. It also proposes the stages (diagnostic, transformative) and the content of educational support for the adaptation of cadets in a military university. Appropriate methods, techniques, and questionnaires are recommended for implementation in practice to conduct successful diagnostic procedures at the first stage. At the second, transformative stage, it is proposed to carry out the educational support for the cadets' adaptation taking into account the selected components of the adaptation process: psychophysiological, socio-psychological, educational-professional, service-functional and cultural-routine ones. *Main conclusions:* the study proposes the content of the phased educational support in the initial period of cadets' mastering the educational and professional activities in order to meet the requirements for the quality of professional training of future officers of the Armed Forces of the Russian Federation. *The practical significance* of the research results is determined by the possibility of using them in the educational activities of a military university.

Keywords: adaptation, cadets, military university, educational support, professional training

Information on the authors' contribution. Olga A. Voskreskasenko worked out the research methodology and design, carried out the analysis of scientific literature, and wrote the text; Svetlana V. Sergeeva worked out the research methodology and design, carried out the analysis of scientific literature, and wrote the text.

For citation: Voskreskasenko O. A., Sergeeva S. V. Educational support of cadets' adaptation in a military university. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2024, vol. 13, iss. 3 (51), pp. 213–224 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-213-224>, EDN: LDEFQN

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Напряжённая социально-политическая обстановка на международной арене определяет усиление требований к качеству военно-профессиональной подготовки кадров – будущих офицеров Вооруженных Сил Российской Федерации. С целью конструктивного решения задач выполнения будущими офицерами профессиональных обязанностей и боевой службы по поддержанию обороноспособности страны они должны ответственно и исключительно на правовой основе выполнять должностные обязанности, квалифицированно демонстрировать профессиональную компетентность, быть готовыми стоять на страже Родины. Сегодняшние будущие офицеры ориентированы на решение сложных и многоплановых задач, направленных на анализ: боевого опыта; совокупности приемлемых для обобщения и использования данных о современном вооружении и технике; ситуации и обстановки для оперативного реагирования и принятия решений; современных способов ведения военных действий и др. На это нацеливают отражающие социальный заказ и сформулированные в нормативно-правовых документах требования к будущему офицеру как личности специалиста

конкретного военного профиля («О стратегии национальной безопасности Российской Федерации» (2021 г.), «Перспективы развития Вооруженных Сил Российской Федерации» (2024 г.) и др.).

Профессионализм будущих офицеров проявляется в таком качестве, как умение адаптироваться к быстро изменяющимся новым обстоятельствам, к смене условий и предъявляемым требованиям, связанным с прохождением военной службы, освоением новых видов вооружений и боевой стратегии и тактики.

Внимание к проблеме адаптации будущих офицеров начинается с первого курса их обучения в военном вузе, поскольку благоприятное протекание адаптационных процессов выступает значимой предпосылкой к реализации требований к качеству профессиональной подготовки курсантов, а также их успешному вхождению в образовательную среду. Значимость решения проблемы продиктована особенностями, проблемами, длительными сроками и слагаемыми процесса адаптации курсантов к условиям военного вуза. Данный процесс будет проходить более успешно при условии, если в соответствии с составляющими адаптации будет определено содержание деятельности, ориентированной на её реализацию.



Цель представленного в статье исследования заключается в обобщении и демонстрации разнообразия подходов к определению сущности понятия «адаптация курсантов», в прослеживании тенденции к его трактовке в контексте специфики взаимодействия образовательной среды военного вуза и курсантов – будущих офицеров, а также в определении содержания их педагогического сопровождения в условиях учреждения военного образования.

Новизна исследования: обобщены на основе литературы сущность, особенности, состояние проблемы адаптации курсантов в военном вузе, определены этапы и содержание деятельности по их педагогическому сопровождению.

Сущность, особенности, составляющие и проблемы адаптации курсантов в условиях военного вуза

Проблема адаптации обучающихся вуза, относясь к традиционным исследовательским задачам, привлекает внимание и современных учёных. Так, в исследованиях И. К. Асмыковича с соавторами [1], М. А. Ступиной, с соавторами [2], О. В. Лешер, Е. В. Бурдиной [3], Р. М. Шамянова с соавторами [4], Ю. В. Селивановой с соавторами [5] представлены общая характеристика процесса адаптации обучающихся первого курса, её составляющие, типичные проблемы, условия эффективного протекания, роль куратора студенческой группы в результативности данного процесса, а также методика его диагностики.

Непосредственно разработкой адаптационной проблематики применительно к курсантам высших военных учреждений занимались такие отечественные исследователи, как А. В. Беляев, С. В. Бойко [6], А. В. Корзунин с соавторами [7], М. Н. Кротова [8], В. А. Прокофьева, Р. Р. Галимов [9], В. С. Елагина, В. М. Рогожин [10] и др., раскрывающие в своих трудах сущность и особенности адаптации будущих офицеров в военном вузе, а также факторы и педагогические условия, определяющие результативность данного процесса.

Значимое место в ряду научных изысканий занимают исследования, связанные со спецификой адаптации к условиям российского военного вуза курсантов – представителей зарубежных стран. Так, в работах О. А. Бучневой [11], О. А. Воскресенко, О. А. Бучневой [12], Н. В. Измайловой с соавторами [13], А. И. Жукова с соавторами [14], Паашка Дэлгэрмаа [15] рас-

крываются как общие для прохождения процесса адаптации курсантами-первокурсниками черты, так и особенные, характерные для иностранных обучающихся в российском военном вузе.

В свою очередь, аспекты проблематики, связанные с вопросами организации и содержания, а также используемых форм, методов и технологий педагогической деятельности по обеспечению успешной адаптации курсантов к условиям профессиональной подготовки в военном вузе, раскрываются в исследованиях таких авторов, как А. П. Андрусенко [16], А. С. Богословский, М. Н. Бурмистрова [17], О. А. Бучнева [18], Ю. П. Ветров, Д. С. Третьяченко [19], А. А. Кулаков с соавторами [20], А. Н. Мирошниченко [21], И. А. Федосеева, А. Ю. Бушуева [22], М. О. Мишин, Н. Ю. Конеева [23] и др.

При всём разнообразии подходов к определению сущности понятия «адаптация курсантов» в вышеназванной научной литературе явственно прослеживается тенденция к его трактовке в контексте взаимодействия курсанта – будущего офицера – и образовательной среды военного вуза, которое осуществляется в условиях дисбаланса и нацелено на разрешение целого ряда проблем, связанных с освоением будущими офицерами новых функций, ролей, ценностей, вхождением в новую среду.

Каждый обучающийся в системе высшего образования проходит через период адаптации, но у курсантов, как отмечается в многочисленных исследованиях (О. В. Лешер, Е. В. Бурдина [3], А. В. Беляев, С. В. Бойко [6], О. А. Бучнева [11], О. А. Воскресенко, О. А. Бучнева [12] и др.), он более сложный и, зачастую, более длительный. Это определяется как особенностями статуса субъекта адаптации – курсанта, так и особенностями военного вуза как среды адаптации. Курсант, являясь субъектом взаимодействия со средой в ходе адаптации, характеризуется такой специфической чертой, как двойной социальный статус, который выражается в сочетании традиционной учебной деятельности с регулярной профессиональной деятельностью, осуществляемой в жёстко регламентируемых условиях военного вуза [11, с. 104].

В свою очередь, специфика военного вуза, выступающего средой адаптации курсантов, как показано в работах О. А. Бучневой [11], С. М. Ветвицкой [24], Л. А. Саенко, Д. С. Цыганкова [25], также накладывает существенный отпечаток на протекание адаптационных процессов у будущих офицеров. Каждый компонент



образовательной среды военного вуза отличается от гражданского целым рядом особенностей.

Так, *предметно-пространственный компонент* (здания, внутренний дизайн, эстетика жизненного пространства и т.д.) характеризуется ярко выраженной военной атрибутикой в оформлении военного городка, наличием специальных помещений для хранения оружия, специализированных классов, парка боевых машин и спецтехники и др. Предметно-пространственный компонент вызывает необходимость служебно-функциональной и культурно-бытовой адаптации будущих офицеров.

Нормативно-регламентирующий компонент (нормативно-правовые основы получения будущими офицерами военной профессии) представлен федеральными, региональными и локальными нормативными документами, определяющими требования к системе высшего образования, включая военные вузы. Данный компонент связан со служебно-функциональной и учебно-профессиональной составляющей адаптации курсантов в условиях военного вуза.

Социокультурный компонент (служебные и межличностные отношения, особая воинская культура) представляет собой установление системы многообразных взаимодействий, освоение множественности ролей, интериоризацию воинской культуры и традиций, воинского этикета, соблюдение воинской дисциплины и подчинения и т.д. Социокультурный компонент определяет необходимость социально-психологической адаптации будущих офицеров.

Учебно-профессиональный компонент (содержание и организация образовательного процесса, материально-техническая база и т.д.) отличается высокой практической направленностью образовательного процесса, единством учебно-воспитательной работы и служебно-функциональной подготовки. Сочетание учебной деятельности курсанта – будущего офицера – с выполнением служебных обязанностей обуславливает необходимость в его одновременной учебно-профессиональной и служебно-функциональной адаптации в военном вузе.

Служебно-бытовой компонент (специфические бытовые условия, организация внеучебной и досуговой деятельности и др.) выражается в чётком и обязательном к исполнению распорядке дня и выполняемых обязанностей (утренняя физическая зарядка, организованный приём пищи по подразделениям, занятия и др.).

Служебно-бытовой компонент среды военного вуза вызывает необходимость психофизиологической и культурно-бытовой составляющих адаптации будущих офицеров к условиям военного вуза.

В соответствии со структурой образовательной среды и выполняемыми курсантами видами деятельности в целостном процессе адаптации исследователи выделяют её составляющие (виды, сферы).

Так, в исследовании О. А. Бучневой определены следующие составляющие в процессе адаптации будущих офицеров к условиям военного вуза:

- учебная (система учебных и военно-профессиональных знаний, формируемых у будущих офицеров практических умений и навыков);

- служебно-функциональная (выполнение служебно-функциональных обязанностей, освоение военно-профессиональных умений и навыков и др.);

- бытовая (соблюдение требований распорядка дня курсанта и воинской дисциплины, освоение навыков самообслуживания в условиях военной организации и др.);

- социально-психологическая (построение служебных и межличностных отношений в военном коллективе, освоение новой роли курсанта военного вуза и др.) [11, с. 104].

А. В. Беляева и С. В. Бойко [6] выделяют сферы жизнедеятельности воинского коллектива, в соответствии с которыми определяется адаптированность будущих офицеров к образовательной среде военного вуза. Среди них такие сферы, как учебно-функциональная, ориентированная на освоение в ходе военно-профессиональной подготовки системы соответствующих компетенций; профессионально-служебная, определяющая необходимость выполнения будущим офицером должностных обязанностей и стоящих перед ним военно-профессиональных задач, а также интериоризация норм военной этики; социально-бытовая, включающая установление будущими офицерами межличностных связей и контактов, организацию быта и досуга.

Проведённый анализ и обобщение научных работ А. В. Беляева, С. В. Бойко [6], А. В. Корзунина с соавторами [7], М. Н. Кротовой [8], О. А. Бучневой [11] позволяют выделить в целостном процессе адаптации курсантов составляющие, которые являются основой для



дальнейшего определения содержания педагогического сопровождения будущих офицеров в военном вузе: психофизиологическую (приспособление к физическим и психическим нагрузкам); социально-психологическую (вхождение в новую среду военного вуза, коллектива, освоение роли курсанта – будущего офицера); учебно-профессиональную (освоение учебно-профессиональной деятельности); служебно-функциональную (выполнение служебных функций); культурно-бытовую (приобщение к распорядку и жизнедеятельности в военном учреждении).

Прохождение курсантами процесса адаптации сопряжено с целым рядом проблем, существенная часть которых обусловлена качественным составом контингента поступающих в военные вузы. Как показывают исследования, среди поступающих 72% составляют выпускники общеобразовательных школ; 4% – учреждений среднего профессионального образования; 15% – кадетских и суворовских училищ; 9% – военнослужащие [25, с. 194].

Выпускники общеобразовательных школ и учреждений среднего профессионального образования, составляя три четверти из поступающих в военные вузы (76%), зачастую не имеют реальных представлений об особенностях обучения в военном вузе, у них отсутствует устойчивая мотивация к будущей военно-профессиональной деятельности. Курсанты-первокурсники оказываются в ситуации, характеризующейся существенными противоречиями между:

- жёсткими уставными требованиями военного вуза и личностной готовностью курсанта к их интериоризации и последующему претворению в своём реальном поведении;

- существенными изменениями образа жизни курсанта в условиях военного вуза и длительностью процесса личностной трансформации и формирования новых форм поведения и привычек;

- опытом эмоционально-ценностных отношений и межличностного взаимодействия, заложенных у курсанта на предшествующем обучении в военном вузе жизненном этапе, и отношением к нему командиров, профессорско-преподавательского состава, однокурсников и др.

Эти противоречия обуславливают ряд затруднений, испытываемых курсантами в процессе адаптации к условиям военного вуза.

В этой связи Л. А. Саенко и Д. С. Цыганков по результатам проведённого ими исследования выделяют такие позиции, как:

- соблюдение требований к жёсткому распорядку дня (44%);

- бытовые трудности, связанные с проживанием в условиях казармы (11 %);

- служебная иерархия и обязательный характер «беспрекословного» подчинения (10%);

- ограничения в использовании привычных в гражданской жизни вещей, например доступность гаджетов и Интернета (35%) [25, с. 195].

Объективные сложности адаптации курсантов к условиям профессиональной подготовки в военном вузе определяют необходимость организации и осуществления деятельности по их педагогическому сопровождению.

Этапы и содержание педагогического сопровождения адаптации курсантов в условиях военного вуза

На современном этапе развития педагогической науки и практики педагогическое сопровождение прочно вошло в понятийный аппарат научно-педагогических исследований. При всей широте обращения к нему явственно прослеживаются существенные расхождения в его определении. Педагогическое сопровождение рассматривается: как специальным образом организованное взаимодействие; как помощь и поддержка; как система (тип, форма) профессиональной педагогической деятельности; как интегративная технология и др. (Е. А. Александрова, И. А. Липский, М. И. Рожков, В. А. Слостёнин, А. Л. Уманский, С. М. Юсфин, М. В. Шакурова, Н. О. Яковлева и др.).

Анализ работ по проблеме педагогического сопровождения позволяет выделить ряд общих положений, характеризующих его отличительные черты:

- деятельностный характер, проявляющийся в активном влиянии на сопровождаемый процесс, явление, свойство и т.д.;

- создание условий личностного развития и принятия обучающимся решения в ситуации выбора;

- полисубъектность, включающая в себя взаимодействие всех субъектов сопровождения;

- индивидуальный характер и адресность как учёт особенностей субъекта и условий взаимодействия;



– диагностичность, реализуемая с опорой на результаты мониторинга;

– пролонгированный характер, т.е. длительность во времени, этапность процесса [26, с. 65].

Названные основоположения лежат в основе большинства современных исследований, непосредственно посвящённых проблеме педагогического сопровождения адаптации будущих офицеров в ходе их профессиональной подготовки в условиях военного вуза. Среди них работы таких авторов, как А. П. Андрусенко [16], А. С. Богословский, М. Н. Бурмистрова [17], О. А. Бучнева [18], А. А. Кулаков с соавторами [20], М. О. Мишин, Н. Ю. Конеева [23], А. А. Пичкуров [27], О. В. Свиная [28], А. В. Скрипкина, М. М. Зиборова [29], раскрывающих сущность и содержание педагогического сопровождения адаптации курсантов с позиции взаимодействия, направленного на стимулирование собственной активности будущего офицера в процессе освоения образовательной среды военного вуза.

Так, О. А. Бучнева [30], определяя существенные характеристики педагогического сопровождения применительно к иностранным курсантам военного вуза первого года обучения, акцентирует внимание на целенаправленности данного процесса, предполагающем специальную скоординированную организацию взаимодействия всех включённых в него субъектов посредством создания комплекса организационно-педагогических и психолого-педагогических условий обеспечения успешной адаптации будущих офицеров через внедрение системы разноплановых мероприятий.

В поиске методологических оснований педагогического сопровождения адаптации курсантов – будущих офицеров – исследователи (М. О. Мишин, Н. Ю. Конеева [23], А. А. Пичкуров [27], О. А. Бучнева [30]) обращаются к основополагающим идеям системного, средового, деятельностного, личностно-ориентированного подходов.

Например, А. А. Пичкуров [27] деятельность по организации психолого-педагогического сопровождения курсантов предлагает проводить с позиций средового и деятельностного подходов, уточняя, что первый шире по сравнению со вторым. Именно средовой подход, по мнению автора, позволяет в качестве основных элементов педагогического сопровождения выделить такие сферы, как пространственно-предметная (обеспечение комфортных условий быта), орга-

низационная (создание условий для испытания своих сил в различных видах активности) и социальная (способствует формированию опыта разноформатного взаимодействия). Каждая из предложенных сфер в рамках целенаправленно и организованно осуществленного сопровождения создает, по мнению исследователя, благоприятные предпосылки для реализации возможностей профессионального и личностного роста курсантов военного вуза.

В свою очередь, М. О. Мишин и Н. Ю. Конеева [23] рассматривают личностно-ориентированный подход к реализации педагогического сопровождения курсантов в качестве эффективного средства обеспечения адаптации их к условиям военного вуза, позволяющий выстроить взаимодействие с учётом особенностей будущих офицеров как субъектов адаптационного процесса.

Проведённый анализ работ О. А. Бучневой [18], А. Н. Мирошниченко [21], И. А. Федосеевой, А. Ю. Бушуевой [22], Т. А. Аниськовой [31], А. А. Клейменова [32], Д. А. Кузнецова [33], А. Е. Пуненкова, К. А. Абдуллаева [34], И. В. Ульяновой, О. В. Свиной [35], И. А. Федосеевой, А. Ю. Бушуевой [36], Е. К. Шмидт [37–39], М. А. Пономарёва [40] стал основанием для выделения этапов и определения содержания педагогического сопровождения адаптации курсантов к условиям военного вуза.

Педагогическое сопровождение будущих офицеров в начальный период освоения ими учебно-профессиональной деятельности осуществляется последовательно и включает в себя диагностический и преобразовательный этапы.

На первом, диагностическом, этапе осуществляется комплексная диагностика адаптированности курсантов-первокурсников. В зависимости от составляющих адаптации может быть использован следующий инструментарий:

– метод экспертных оценок, проводимый по таким показателям, как частота обращения за медицинской помощью и уровень физической и строевой подготовки (психофизиологическая адаптация);

– опросник СПА К. Роджерса и Р. Даймонда (социально-психологическая адаптация);

– методика «Адаптированность студентов в вузе» Т. Д. Дубовицкой, А. В. Крыловой (учебная адаптация);

– опрос курсантов и метод экспертных оценок, проводимый по таким показателям, как



соблюдение уставных требований, поощрения/дисциплинарные взыскания, внешний вид (служебно-функциональная адаптация);

– опрос курсантов и метод экспертных оценок, проводимый по таким показателям, как адаптированность к бытовым условиям, режиму и распорядку дня, наличие навыков самообслуживания (культурно-бытовая адаптация).

Для диагностики успешности психофизиологической, учебно-профессиональной и социально-психологической адаптации также может быть использована разработанная Р. М. Шамяновым, М. В. Григорьевой, Е. С. Гришиной и А. В. Созонник [4] методика определения академической адаптации студентов.

На втором, преобразовательном, этапе педагогическое сопровождение адаптации курсантов организуется с учётом выделенных составляющих адаптационного процесса. В зависимости от направления педагогическое сопровождение адаптации будущих офицеров осуществляют: командиры подразделений, кураторы-офицеры, профессорско-преподавательский состав, специалисты психологической и медицинской службы и др.

Важное место в системе педагогического сопровождения занимает обеспечение *психофизиологической адаптации* курсантов. С этой целью целесообразно:

– проведение углубленного психофизиологического обследования курсантов первого года обучения, их динамическое наблюдение;

– организация тренинговых занятий, направленных на повышения уровня психофизиологической адаптированности (использование возможностей психогимнастик, музыкотерапии, арт-терапии, дыхательной гимнастики и др.);

– обучение будущих офицеров техникам саморегуляции функционального состояния (например, использование упражнений аутогенной тренировки: «Тяжесть», «Тепло», «Пульс», «Дыхание», «Солнечное сплетение», «Прохладный лоб» и др.), а также приёмам тайм-менеджмента;

– проведение специалистом психологической службы индивидуальных и микрогрупповых консультаций;

– определение среди курсантов «группы риска», характеризующихся сниженным уровнем нервно-психической устойчивости, адаптационных возможностей и др., разработка программы и оказание своевременной инди-

видуальной помощи и поддержки специалистами психологической и медицинской служб;

– оптимизация распределения физической и психической нагрузок на основе учебно-профессиональных и служебно-функциональных требований.

Педагогическое сопровождение *социально-психологической адаптации* будущих офицеров включает в себя:

– систематическое отслеживание характера межличностных отношений в курсантском коллективе, а также социально-психологического климата в нём и самочувствия будущих офицеров;

– формирование воинского коллектива как среды адаптации и условия выполнения подразделением поставленных задач;

– проведение специалистами психологической службы тренинговых занятий, направленных на сплочение воинского коллектива, развитие у будущих офицеров коммуникативных умений и навыков с учётом специфики военного вуза и требований устава («Тренинг коммуникативной компетентности», «Тренинг бесконфликтного общения», «Тренинг на сплочение коллектива» и др.);

– проведение с курсантами первого курса цикла бесед о специфике адаптационного периода, основных его трудностях и способах их преодоления;

– проведение с командирами подразделений, кураторами-офицерами, профессорско-преподавательским составом и специалистами специальных служб комплекса мероприятий, направленных на формирование компетентности в вопросах адаптации курсантов первого года обучения, типичных проблемах, путях и способах помощи и поддержки.

На решение задачи обеспечения *учебно-профессиональной адаптации* курсантов – будущих офицеров – направлен комплекс следующих мероприятий:

– проведение с курсантами первого года обучения занятий по информированию их о содержательных, процессуальных и организационно-технологических особенностях учебного процесса и профессиональной подготовки в военном вузе;

– совершенствование общетеоретических умений и навыков курсантов-первокурсников применительно к специфике профессиональной подготовки в военном вузе (работа над общенаучными и военно-профессиональными



терминами и понятиями, изучение явлений, разъяснение теорий и законов, проведение анализа, синтеза, систематизации, сравнения, обобщения и др.);

– организация и руководство самостоятельной работой курсантов с целью формирования позиции субъекта учебно-профессиональной деятельности, а также развития когнитивных процессов личности (памяти, речи, мышления, воображения, внимания);

– разработка на основе достижений современной психолого-педагогической науки и предметных методик рекомендаций по руководству самостоятельной работой курсантов с учётом как специфики учебного процесса в военном вузе, так и индивидуальных особенностей и мотивации будущих офицеров к учебно-профессиональной деятельности;

– проведение комплексного анализа причин неуспеваемости курсантов и разработка на его основе рекомендаций для командного состава и преподавателей по предотвращению неуспеваемости и повышению мотивации к учебно-профессиональной деятельности;

– стимулирование познавательной активности и мотивации курсантов к учебно-профессиональной деятельности средствами современных образовательных технологий, включая цифровые технологии, с учётом специфики военного вуза и требований секретности.

Педагогическое сопровождение *служебно-функциональной* адаптации курсантов к условиям военного вуза содержит комплекс следующих мероприятий:

– проведение инструкторско-методических занятий, направленных на изучение курсантами требований законов и уставов, достаточных для исполнения выполнения уставных требований;

– привлечение курсантов старших курсов к проведению инструкторско-методических занятий по повышению служебно-функциональной компетентности курсантов первого года обучения курсантов старших курсов.

Педагогическое сопровождение *культурно-бытовой адаптации* будущих офицеров включает в себя:

– проведение организационно-разъяснительных мероприятий, направленных на формирование умения планирования досуга в новой социокультурной среде военного вуза;

– проведение мероприятий по разъяснению требований по соблюдению установленного режима и распорядка дня;

– создание банка данных «Карта курсанта-первокурсника» (интересы, привычки, биографические данные и т.д.).

Эффективность педагогического сопровождения, осуществляемого в соответствии с представленными выше направлениями деятельности, определяется соблюдением ряда условий. Анализ работ М. А. Ступиной с соавторами [2], В. С. Елагиной, В. М. Рогожина [10], А. А. Кулакова с соавторами [20] и А. В. Обрезкова [41] позволяет определить следующие педагогические условия: организация процесса с учетом структурных составляющих образовательной среды военного вуза, обуславливающих специфику процесса адаптации к ней будущих офицеров; максимальный охват и активное вовлечение на каждом этапе педагогического сопровождения участвующих в этом процессе субъектов взаимодействия на основе учёта принципов системности, комплексности, целенаправленности согласованной и скоординированной деятельности; высокий уровень подготовки участвующего в педагогическом сопровождении адаптации курсантов-первокурсников профессорско-педагогического состава, командиров подразделений, офицеров-кураторов, работников психологической и медицинской служб.

Заключение

Таким образом, в современных социально-политических условиях особую значимость приобретает реализация требований к качеству профессиональной подготовки будущих офицеров. Одной из существенных предпосылок для его достижения выступает успешная адаптация курсантов-первокурсников к условиям военного вуза. Анализ особенностей, проблем и составляющих процесса адаптации будущих офицеров позволяет обосновать необходимость и определить содержание педагогического сопровождения адаптации курсантов, способствуя конструктивному решению задач выполнения будущими офицерами профессиональных обязанностей и боевой службы по поддержанию обороноспособности страны.

Библиографический список

1. Асмыкович И. К., Калиновская Е. В., Терешко Е. В. Роль куратора группы в адаптации студентов первого курса // Высшее техническое образование. 2019. Т. 3, № 2. С. 52–58. EDN: XRIPPD



2. *Ступина М. А., Пологова К. В., Лысуенко С. А.* Условия успешной адаптации к обучению в вузе: на примере студентов педагогического вуза // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 3. С. 129–139. EDN: CJILAG
3. *Лешер О. В., Бурдина Е. В.* Проблемы адаптации студентов первого года обучения // Научный аспект. 2018. Т. 2, № 4. С. 184–192. EDN: PNUMLD
4. *Шамионов Р. М., Григорьева М. В., Гринина Е. С., Созонник А. В.* Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 2. С. 53–68. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270205>, EDN: NYLUBM
5. *Selivanova J., Konovalova M., Shchetinina E.* Relationship of indicators of socio-psychological adaptation and characteristics of personal self-determination in students with special needs // E3S Web of Conferences. Vol. 210. Innovative Technologies in Science and Education (ITSE 2020). P. 6. URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2020/70/e3sconf_itse2020_19016.pdf (дата обращения: 27.04.2024). <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021019016>, EDN: NHJFSY
6. *Беляев А. В., Бойко С. В.* Адаптированность как результат адаптации курсанта военного вуза // Научная мысль. 2018. Т. 5, № 3 (29). С. 78–89. EDN: YXSAXZ
7. *Корзунин А. В., Юсупов В. В., Корзунин В. А.* Психофизиологические факторы успешности адаптации курсантов в военном вузе // Известия Российской военно-медицинской академии. 2019. Т. 38, № S3. С. 114–116. EDN: CBVGIQ
8. *Кротова М. Н.* Личностные факторы психологической адаптации курсантов военного вуза // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 5 (110). С. 127–134. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10531>, EDN: HJGKOM
9. *Прокофьева В. А., Галимов Р. Р.* Детерминанты социально-психологической адаптации курсантов военного вуза // Научное мнение. 2020. № 1-2. С. 157–162. <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2020.1.2.157.162>, EDN: FSHCBO
10. *Елагина В. С., Рогожин В. М.* Педагогические условия адаптации курсантов к обучению в военном вузе // Современные проблемы науки и образования (сетевое издание). 2020. № 2. URL: <https://science-education.ru> (дата обращения: 27.04.2024). <https://doi.org/10.17513/spno.29555>, EDN: OSUFOB
11. *Бучнева О. А.* Особенности адаптации иностранных курсантов к образовательной среде военного вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. Вып. 10 (85). С. 103–106. EDN: VDQWTD
12. *Воскрекасенко О. А., Бучнева О. А.* Адаптация иностранных курсантов-первокурсников к образовательному процессу военного вуза // Высшее образование в России. 2013. № 7. С. 136–140. EDN: QZDWZX
13. *Измайлова Н. В., Борисова Н. Л., Малозёмов А. В.* Адаптация иностранных военнослужащих в военных вузах России как педагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81-4. С. 195–199. EDN: DVBOBN
14. *Жуков А. И., Авдеев С. Н., Бушмин О. И.* Педагогическое сопровождение адаптации иностранных курсантов // Вестник военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулёва. 2023. № 1 (33). С. 146–153. EDN: XUAGMA
15. *Паашка Дэлгэрмаа.* Эмпирическое исследование психологических особенностей адаптации монгольских курсантов, обучающихся в российских военных вузах // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12, № 10А. С. 170–183. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.90.34.018>, EDN: DHYJMV
16. *Андрусенко А. П.* Педагогическое сопровождение курсанта в высшем военном учебном заведении // Научный аспект. 2023. Т. 18, № 12. С. 2253–2257. EDN: AZLFZQ
17. *Богословский А. С., Бурмистрова М. Н.* Сущность педагогического сопровождения курсантов Росгвардии в образовательном процессе // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2023. № 3. С. 54–63. <https://doi.org/10.18137/RNU.V925X.23.03.P054>, EDN: UCKWAX
18. *Бучнева О. А.* Направления педагогического сопровождения адаптации иностранных курсантов-первокурсников к образовательной среде военного вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3, № 6 (28). С. 70–75. EDN: UYXYUT
19. *Ветров Ю. П., Третьяченко Д. С.* Аксиологический потенциал педагогического сопровождения социокультурной адаптации иностранных курсантов в военном вузе // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 7. С. 38–42. EDN: EFAANW
20. *Кулаков А. А., Назаренко О. О., Котенко Л. В.* Педагогическое сопровождение будущих офицеров в военном вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 10 (114). С. 92–97. <https://doi.org/10.24158/spp.2023.10.13>, EDN: YVCDIP
21. *Мирошниченко А. Н.* Современная практика педагогического сопровождения курсантов военного вуза // Яковлевские чтения : сборник научных статей II Межведомственной научно-практической конференции с международным участием : в 2 частях (Новосибирск, 21–22 марта 2023 г.). Новосибирск : Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2023. Часть 1. С. 290–294. EDN: LVNHME
22. *Федосеева И. А., Бушуева А. Ю.* Социально-педагогическое сопровождение военнослужащих в условиях первичной адаптации // Философия образования. 2020. Т. 20, № 2. С. 166–178. <https://doi.org/10.15372/PHE20200211>, EDN: WFUIAX
23. *Мишин М. О., Конеева Н. Ю.* Личностно-ориентированный подход как эффективное средство педагогического сопровождения курсанта // Рефлексия. 2023. № 2. С. 26–29. EDN: MNRVCK



24. Ветвицкая С. М. Особенности адаптации курсантов младших курсов в военном вузе летчиков // Вестник Эссентукского института управления, бизнеса и права. 2021. № 18. С. 141–149. EDN: NFDSIG
25. Саенко Л. А., Цыганков Д. С. Специфика адаптации курсантов к обучению и профессиональной деятельности в военном вузе // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2022. № 2 (89). С. 193–197. <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2022.2.24>, EDN: UTQBGW
26. Воскресасенко О. А. Педагогическое сопровождение в категориальном аппарате науки // Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность : сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции (Пенза, 13–14 февраля 2020 г.). Пенза : Пензенский государственный аграрный университет, 2020. С. 63–66. EDN: REEXPC
27. Пичуров А. А. Структура психолого-педагогического сопровождения курсантов в военном вузе // Гуманизация образовательного пространства: культура воспитывающей деятельности : сборник трудов Международного форума, посвященного Году педагога и наставника (Саратов, 19–20 апреля 2023 г.). Саратов : Саратовский государственный университет, 2023. С. 260–264. EDN: GSZVBR
28. Свинаярева О. В. Научная разработанность темы «Педагогическое сопровождение курсантов ведомственных образовательных организаций в период адаптации к образовательному процессу» // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24448> (дата обращения: 27.04.2024). EDN: WXJCMML
29. Скрипкина А. В., Зиборова М. М. Междисциплинарный анализ понятия «педагогическое сопровождение» адаптации курсантов к учебно-профессиональной деятельности // Вестник экономической безопасности. 2018. № 3. С. 257–259. EDN: YAQUFV
30. Бучнева О. А. Модель педагогического сопровождения адаптации иностранных курсантов-первокурсников к образовательной среде военного вуза // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22402> (дата обращения: 27.04.2024). EDN: YTIFKR
31. Аниськова Т. А. Технология педагогического сопровождения профессиональной адаптации курсантов женского пола к образовательному процессу ведомственного вуза // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 6 (97). С. 7–9. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-697-7-10>, EDN: OFFMRX
32. Клейменов А. А. Обоснование проблемы педагогического сопровождения профессиональной адаптации выпускников военных вузов в учебных центрах вооруженных сил российской федерации // Глобальный научный потенциал. 2022. № 3 (132). С. 156–159. EDN: PBUYNHJ
33. Кузнецов Д. А. Педагогическое сопровождение курсантов военных вузов как условие повышения мотивации к профессиональной деятельности офицеров : дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2009. 170 с. EDN: DSJHOA
34. Пуненков А. Е., Абдуллаев К. А. Стратегические ориентиры социально-педагогического сопровождения будущих офицеров // Педагогическое образование. 2023. Т. 4, № 4. С. 144–148. EDN: YCCFPJ
35. Ульянова И. В., Свинаярева О. В. Педагогическое сопровождение курсантов образовательных организаций МВД России в период адаптации к образовательному процессу. М. : Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В. Я. Кикотя, 2018. 207 с. EDN: BJSVTH
36. Федосеева И. А., Бушуева А. Ю. Социально-педагогическое сопровождение военнослужащих в условиях первичной адаптации // Философия образования. 2020. Т. 20, № 2. С. 166–178. <https://doi.org/10.15372/PHE20200211>, EDN: WFUIAX
37. Шмидт Е. К. Особенности организации педагогического сопровождения социально-профессиональной адаптации курсантов военных учебных учреждений // Вестник науки. 2020. № 6. (27). С. 37–43. EDN: LPLWGF
38. Шмидт Е. К. Педагогическое сопровождение процесса социально-профессиональной адаптации курсантов в образовательном пространстве военного вуза // Вестник педагогических наук. 2022. № 2. С. 100–104. EDN: NAHOIL
39. Шмидт Е. К. Специфика педагогического сопровождения социально-профессиональной адаптации курсантов в высших военных учебных заведениях // Гуманитарный научный вестник. 2021. № 12. С. 116–121. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5827074>, EDN: QPHYTM
40. Ponomarev M. A. Pedagogical support of young army cadets // Педагогический журнал. 2021. Т. 11, вып. 6А. С. 512–517. <https://doi.org/10.34670/AR.2021.73.13.070>, EDN: SCDEVZ
41. Обрезков А. В. Педагогические условия эффективного функционирования модели педагогического сопровождения профессионального становления курсантов военных вузов // ЦИТИСЭ. 2022. № 1 (31). С. 426–439. <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2022.1.37>, EDN: FDCCEU

References

1. Asmykovich I. K., Kalinovskaya E. V., Tereshko E. V. The role of the group curator in the adaptation of first-year students. *Higher Technical Education*, 2019, vol. 3, no. 2, pp. 52–58 (in Russian). EDN: XRIPPD
2. Stupina M. A., Pologova K. V., Lysuenko S. A. Conditions for successful adaptation to studying at a university: The example of students of a pedagogical university. *Scientific Notes of NTGSPi. Series: Pedagogy and Psychology*, 2023, no. 3, pp. 129–139 (in Russian). EDN: CJILAG
3. Leshner O. V., Burdina E. V. Problems of adaptation of first-year students. *Scientific Aspect*, 2018, vol. 2, no. 4, pp. 184–192 (in Russian). EDN: PNUMLD



4. Shamionov R. M., Grigorieva M. V., Grinina E. S., Sozonnik A. V. Academic adaptation of students: Development and validation of a new methodology. *Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 53–68 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270205>, EDN: HYLUBM
5. Selivanova J., Konovalova M., Shchetinina E. Relationship of indicators of socio-psychological adaptation and characteristics of personal self-determination in students with special needs. *E3S Web of Conferences*. Vol. 210. *Innovative Technologies in Science and Education (ITSE 2020)*, pp. 6. Available at: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2020/70/e3sconf_itse_2020_19016.pdf (accessed April 27, 2024). <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021019016>
6. Belyaev A. V., Boyko S. V. Adaptability as a result of adaptation of a military university cadet. *Scientific Thought*, 2018, vol. 5, no. 3 (29), pp. 78–89 (in Russian). EDN: YXSAXZ
7. Korzunin A. V., Yusupov V. V., Korzunin V. A. Psychophysiological factors of successful adaptation of cadets in a military university. *Proceedings of the Russian Military Medical Academy*, 2019, vol. 38, no. S3, pp. 114–116 (in Russian). EDN: CBVGIQ
8. Krotova M. N. Personal factors of psychological adaptation of military university cadets. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2019, no. 5 (110), pp. 127–134 (in Russian). <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10531>, EDN: HJGKOM
9. Prokofieva V. A., Galimov R. R. Determinants of socio-psychological adaptation of military university cadets. *Scientific Opinion*, 2020, no. 1–2, pp. 157–162 (in Russian). <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2020.1.2.157.162>, EDN: FSHCBO
10. Elagina V. S., Rogozhin V. M. Pedagogical conditions for adaptation of cadets to training at a military university. *Modern Problems of Science and Education*, 2020, no. 2 (in Russian). Available at: <https://science-education.ru> (accessed April 27, 2024). <https://doi.org/10.17513/spno.29555>, EDN: OSUFOB
11. Buchneva O. A. Features of adaptation of foreign cadets to the educational environment of a military university. *Journal: News of the Volgograd State Pedagogical University*, 2013, iss. 10 (85), pp. 103–106 (in Russian). EDN: VDQWTD
12. Voskrekasenko O. A., Buchneva O. A. Adaptation of foreign first-year cadets to the educational process of a military university. *Higher Education in Russia*, 2013, no. 7, pp. 136–140 (in Russian). EDN: QZDWZX
13. Izmailova N. V., Borisova N. L., Malozyomov A. V. Adaptation of foreign military personnel in Russian military universities as a pedagogical problem. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2023, no. 81-4, pp. 195–199 (in Russian). EDN: DVBOBN
14. Zhukov A. I., Avdeev S. N., Bushmin O. I. Pedagogical support for the adaptation of foreign cadets. *Bulletin of the Military Academy of Material and Technical Support named after Army General A. V. Khrulev*, 2023, no. 1 (33), pp. 146–153 (in Russian). EDN: XUAGMA
15. Paashka Delgermaa. Empirical study of the psychological characteristics of adaptation of Mongolian cadets studying in Russian military universities. *Psychology. Historical-critical Reviews and Modern Research*, 2023, vol. 12, no. 10A, pp. 170–183 (in Russian). <https://doi.org/10.34670/AR.2023.90.34.018>, EDN: DHYJMV
16. Andrusenko A. P. Pedagogical support of a cadet in a higher military educational institution. *Scientific Aspect*, 2023, vol. 18, no. 12, pp. 2253–2257 (in Russian). EDN: AZLFZQ
17. Bogoslovsky A. S., Burmistrova M. N. The essence of pedagogical support for cadets of the Russian Guard in the educational process. *Bulletin of the Russian New University. Series: Man in the Modern World*, 2023, no. 3, pp. 54–63 (in Russian). <https://doi.org/10.18137/RNU.V925X.23.03.P.054>, EDN: UCKWAX
18. Buchneva O. A. Directions of pedagogical support for the adaptation of foreign first-year cadets to the educational environment of a military university. *XXI Century: Results of the Past and Problems of the Present Plus*, 2015, vol. 3, no. 6 (28), pp. 70–75 (in Russian). EDN: UYXYYT
19. Vetrov Yu. P., Tretyachenko D. S. Axiological potential of pedagogical support for sociocultural adaptation of foreign cadets in a military university. *Humanitarian Scientific Bulletin*, 2020, no. 7, pp. 38–42 (in Russian). EDN: EFAANW
20. Kulakov A. A., Nazarenko O. O., Kotenko L. V. Pedagogical support for future officers in a military university. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2023, no. 10 (114), pp. 92–97 (in Russian). <https://doi.org/10.24158/spp.2023.10.13>, EDN: YVCDIP
21. Miroshnichenko A. N. Modern practice of pedagogical support for cadets of a military university. *Yakovlev Readings: Collection of Scientific Articles of the II Interdepartmental Scientific and Practical Conference with International Participation*: in 2 parts. Novosibirsk, March 21–22, 2023. Novosibirsk, Novosibirsk Military Institute named after Army General I. K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation Publ., 2023, part 1, pp. 290–294 (in Russian). EDN: LVNHME
22. Fedoseeva I. A., Bushueva A. Yu. Social and pedagogical support of military personnel in conditions of primary adaptation. *Philosophy of Education*, 2020, vol. 20, no. 2, pp. 166–178 (in Russian). <https://doi.org/10.15372/PHE20200211>, EDN: WFUIAX
23. Mishin M. O., Koneeva N. Yu. Personality-oriented approach as an effective means of pedagogical support for cadets. *Reflection*, 2023, no. 2, pp. 26–29 (in Russian). EDN: MNRVCK
24. Vetvitskaya S. M. Features of adaptation of junior cadets at a military university for pilots. *Bulletin of the Essentuki Institute of Management, Business and Law*, 2021, no. 18, pp. 141–149 (in Russian). EDN: NFDSIG
25. Saenko L. A., Tsygankov D. S. Specifics of cadets' adaptation to training and professional activities at a military university. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, 2022, no. 2 (89), pp. 193–197 (in Russian). <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2022.2.24>, EDN: UTQBGW



26. Voskrekasenko O. A. Pedagogical support in the categorical apparatus of science. *Philosophy of Education in the Domestic Cultural-historical Tradition: History and Modernity: Collection of articles of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference*, Penza, February 13–14, 2020. Penza, Penza State Agrarian University Publ., 2020, pp. 63–66 (in Russian). EDN: REEXPC
27. Pichkurov A. A. Structure of psychological and pedagogical support for cadets in a military university. In: *Humanization of the Educational Space: Culture of Educational Activities: Collection of proceedings of the International Forum dedicated to the Year of the Teacher and Mentor* (Saratov, April 19–20, 2023). Saratov, Saratov State University Publ., 2023, pp. 260–264 (in Russian). EDN: GSZVBR
28. Svinareva O. V. Scientific development of the topic “Pedagogical support for cadets of departmental educational organizations during the period of adaptation to the educational process”. *Modern Problems of Science and Education*, 2016, no. 3. Available at: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24448> (accessed April 27, 2024) (in Russian). EDN: WXJCML
29. Skripkina A. V., Ziborova M. M. Interdisciplinary analysis of the concept of “pedagogical support” of cadets’ adaptation to educational and professional activities. *Bulletin of Economic Security*, 2018, no. 3, pp. 257–259 (in Russian). EDN: YAQFV
30. Buchneva O. A. Model of pedagogical support for the adaptation of foreign first-year cadets to the educational environment of a military university. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 5. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22402> (accessed April 27, 2024) (in Russian). EDN: YTIFKR
31. Aniskova T. A. Technology of pedagogical support for professional adaptation of female cadets to the educational process of a departmental university. *World of Science, Culture, Education*, 2022, no. 6 (97), pp. 7–9 (in Russian). <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-697-7-10>, EDN: OFFMRX
32. Kleimenov A. A. Substantiation of the problem of pedagogical support of professional adaptation of graduates of military universities in training centers of the armed forces of the Russian Federation. *Global Scientific Potential*, 2022, no. 3 (132), pp. 156–159 (in Russian). EDN: PBUYHJ
33. Kuznetsov D. A. *Pedagogical support for cadets of military universities as a condition for increasing motivation for the professional activities of officers*: Diss. Cand. Sci. (Pedag.). St. Petersburg, 2009. 170 p. (in Russian). EDN: DSJHOA
34. Punenkov A. E., Abdullaev K. A. Strategic guidelines for social and pedagogical support of future officers. *Pedagogical Education*, 2023, vol. 4, no. 4, pp. 144–148 (in Russian). EDN: YCCFPJ
35. Ulyanova I. V., Svinareva O. V. *Pedagogical support for cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia during the period of adaptation to the educational process*: monograph. Moscow, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V. Ya. Kikotya Publ., 2018. 207 p. (in Russian). EDN: BJSVTH
36. Fedoseeva I. A., Bushueva A. Yu. Social and pedagogical support of military personnel in conditions of primary adaptation. *Philosophy of Education*, 2020, vol. 20, no. 2, pp. 166–178 (in Russian). <https://doi.org/10.15372/PHE20200211>, EDN: WFUIAX
37. Shmidt E. K. Features of the organization of pedagogical support for social and professional adaptation of cadets of military educational institutions. *Bulletin of Science*, 2020, no. 6. (27), pp. 37–43 (in Russian). EDN: LPLWGF
38. Shmidt E. K. Pedagogical support of the process of social and professional adaptation of cadets in the educational space of a military university. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, 2022, no. 2, pp. 100–104 (in Russian). EDN: NAHOIL
39. Shmidt E. K. Specifics of pedagogical support for social and professional adaptation of cadets in higher military educational institutions. *Humanitarian Scientific Bulletin*, 2021, no. 12, pp. 116–121 (in Russian). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5827074>, EDN: QPHYTM
40. Ponomarev M. A. Pedagogical support of young army cadets. *Pedagogical Journal*, 2021, vol. 11, iss. 6A, pp. 512–517. <https://doi.org/10.34670/AR.2021.73.13.070>
41. Obrezkov A. V. Pedagogical conditions for the effective functioning of the model of pedagogical support for the professional development of cadets of military universities. *CITISE*, 2022, no. 1 (31), pp. 426–439 (in Russian). <https://doi.org/10.15350/2409-7616.2022.1.37>, EDN: FDCCEU

Поступила в редакцию 05.05.2024; одобрена после рецензирования 04.06.2024; принята к публикации 17.06.2024; опубликована 30.09.2024

The article was submitted 05.05.2024; approved after reviewing 04.06.2024; accepted for publication 17.06.2024; published 30.09.2024

ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 3 (51). С. 225–238
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2024, vol. 13, iss. 3 (51), pp. 225–238
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-225-238>
EDN: KMYVTO

Научная статья
УДК 159.9.072.43

Подготовка к выходу на пенсию как процесс: этапы и факторы

Т. П. Емельянова^{1✉}, Е. Н. Викентьева²

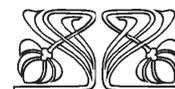
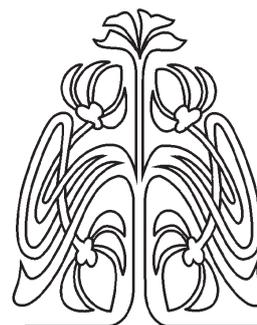
¹Институт психологии Российской академии наук, Россия, 129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13

²Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Россия, 125993, г. Москва, Ленинградский проспект, д. 49

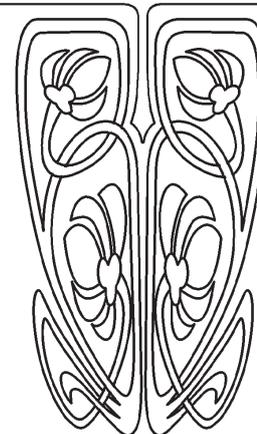
Емельянова Татьяна Петровна, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии, t_emelyanova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0458-7705>

Викентьева Ева Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и развития человеческого капитала, vikentieva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5531-1912>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена сложностью переживания выхода на пенсию, необходимостью его ментального освоения, конструирования прогнозов и планов. *Цель:* изучение феноменов, характеризующих людей предпенсионного возраста, в зависимости от их нахождения на том или ином этапе планирования выхода на пенсию. *Гипотеза.* Феномены «стратегии проактивного совладания» и «долгосрочная ориентация личности» связаны с процессом пенсионного планирования. Социально-демографические факторы (уровень образования, наличие в семье иждивенцев) значимы в планировании пенсионного перехода. *Участники:* 202 респондента в возрасте 43–63 года (муж. = 49%; жен. = 51%), работающие, проживающих в разных регионах Российской Федерации. *Методы (инструменты):* для изучения психологического времени личности использована краткая версия стэнфордского опросника временной перспективы «Zimbardo Time Perspective Inventory» (Ф. Зимбардо в адаптации Т. А. Нестика); проактивного совладания – «Проактивный копинг» (Proactive Coping Inventory) (Е. Грингласс в адаптации Е. П. Белинской, А. В. Вечерина, Е. Р. Агадуллиной); процесса планирования выхода на пенсию – «Шкала процесса планирования выхода на пенсию» («The Process of Retirement Planning Scale» (Дж. Г. Нуна, К. Стивенс и Ф. М. Альпасс). *Результаты.* Выявлены значимые различия в выраженности проактивного совладания на этапах «Представления о выходе на пенсию» и «Подготовка к выходу на пенсию». Ориентация на будущее значимо менее выражена на этапах «Представления о выходе на пенсию» и «Решение о начале подготовки». Временная перспектива респондентов, находящихся на этапе «Решение о начале подготовки», значимо отличается от других групп фатализмом в восприятии настоящего. Возраст желаемого выхода на пенсию значимо превышает возраст планируемого выхода на пенсию. Выявлена значимость социально-демографических характеристик в пенсионном планировании. *Основные выводы.* Этап «Решение о начале подготовки» характеризуется фатализмом респондентов при восприятии настоящего. Фактор «проактивное совла-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





дание» проявляется на этапах «Представления о выходе на пенсию» и «Подготовка к выходу на пенсию». Социально-демографические показатели свидетельствуют о значимости наличия в семье иждивенцев, а также уровня образования предпенсионера в планировании пенсионного перехода. *Практическая значимость.* Данные могут быть реализованы в практике психологического консультирования предпенсионеров.

Ключевые слова: предпенсионеры, подготовка к выходу на пенсию, временная модель подготовки, проактивное совладание, временная ориентация

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 24-28-00422 «Экономико-психологическая зрелость людей предпенсионного возраста в ситуации планирования выхода на пенсию»).

Информация о вкладе каждого автора. Т. П. Емельянова – планирование исследования, работа над текстом статьи (обзор литературы, интерпретация результатов); Е. Н. Викентьева – план статистического анализа, обработка данных, интерпретация результатов, оформление текста статьи.

Для цитирования: Емельянова Т. П., Викентьева Е. Н. Подготовка к выходу на пенсию как процесс: этапы и факторы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 3 (51). С. 225–238. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-225-238>, EDN: KMVYTO

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Retirement preparation as a process: Stages and factors

T. P. Emelyanova¹✉, E. N. Vikentieva²

¹Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 13 Yaroslavskaya St., Moscow 129366, Russia

²Financial University under the Government of the Russian Federation, 49 Leningradskiy Ave., Moscow 125993, Russia

Tatiana P. Emelyanova, _emelyanova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0458-7705>

Eva N. Vikentieva, vikentieva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5531-1912>

Abstract. The study is *relevant* due to the complex nature of the retirement experience, which requires mental recovery and future planning. The *aim* of the study is to explore characteristics of pre-retirement individuals based on their stage in the retirement planning process. *Hypothesis:* Proactive coping strategies and long-term personality orientation are linked to the retirement planning process. Social and demographic factors (level of education, presence of dependents in the family) are significant in planning the retirement transition. *Participants:* 202 respondents aged 43-63 years (male = 49%; female = 51%), working and living in different regions of the Russian Federation. *Methods (tools):* an abridged version of the Stanford "Zimbaro Time Perspective Inventory" (F. Zimbaro adapted by T. A. Nestik) was used to study individual differences in time perspective; the Proactive Coping Inventory (E. Greenglass adapted by E. P. Belinskaya, A. V. Vecherin, E. R. Agadullina) was used to study proactive coping strategies; The Process of Retirement Planning Scale (Jack H. Noone, Christine Stephens, Fiona M. Alpass) was used to assess the retirement planning process. *Findings.* The research demonstrated significant differences in the manifestation of proactive coping strategies at the stages "Ideas about Retirement" and "Preparation for Retirement". Future orientation was markedly lower at the stages of "Ideas about Retirement" and "Decision to Start the Preparation". The time perspective of the respondents who were at the stage of "Decision to Start the Preparation" differed significantly from other groups in their fatalism in the perception of the present. The desired age of retirement significantly exceeded the age of the planned retirement. The research revealed the significance of social and demographic characteristics for retirement planning. *The main conclusions.* The stage "Decision to Start the Preparation" is characterized by the fatalism of the respondents in the perception of the present. Proactive coping strategies manifest themselves at the stages of "Ideas about Retirement" and "Preparing for Retirement". Such social and demographic factors as presence of dependents in the family and the education level of a pre-pensioner are crucial for retirement planning. *Practical application.* The results of the study can be utilized in counseling pre-pensioners.

Keywords: pre-pensioners, retirement preparation, temporary preparatory model, proactive coping strategies, time perspective

Acknowledgements and funding. This research was funded by a grant from the Russian Science Foundation (project No. 24-28-00422 "Economic and psychological maturity of people of pre-retirement age in a retirement planning situation").

Information on the authors' contribution. Tatiana P. Emelyanova designed the research, wrote the text of the article (literature review, interpretation of the results); Eva N. Vikentieva developed the statistical analysis plan, processed the data, interpreted the results, formatted the manuscript.

For citation: Emelyanova T. P., Vikentieva E. N. Retirement preparation as a process: Stages and factors. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2024, vol. 13, iss. 3 (51), pp. 225–238 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-225-238>, EDN: KMVYTO

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Факторы психологического благополучия людей после выхода на пенсию явились для

психологической науки проблемой со многими неизвестными. Подходы к ее решению в мировой науке на протяжении более чем сорока лет возникали из разных теоретических



источников (преодоление стресса, смена роли, целеполагание, принятие решения, идентичность, личностные особенности, образ Я и др.). Последние десять лет исследовательская работа идет в двух направлениях: с одной стороны, углубленная разработка и дифференциация уже наметившихся отдельных концептуальных векторов и, с другой стороны, метаанализ полученных результатов и выстраивание глобальных моделей процесса перехода к пенсионной жизни. Характеризуя вторую тенденцию, необходимо отметить, что проблема вступления человека в статус пенсионера оказалась междисциплинарной, где М. Е. Szinovacz [1], С. Post с соавторами [2], М. Wang, J. Shi [3], Y. Zhan с соавторами [4] выделены три основных сферы (или уровня) ее изучения.

Макроуровень – институциональный уровень, который определяется и регулируется пенсионным законодательством государства и национальными традициями. Мезоуровень отражает особенности социальных связей: семейных, поколенческих, организационных и межличностных. Микроуровень включает индивидуально-психологические и социально-психологические явления и процессы на уровне личности. Именно на этом уровне оформились две базовые модели изучения выхода на пенсию: ресурсно-ориентированная динамическая модель, представленная в работах V. M. Dendinger с соавт. [5], М. Wang с соавт. [6], М. Blekesaune, V. Skirbekk [7], Y. Zhan с соавт. [4] и модель временного процесса, описанная в работах D. A. Hershey с соавт. [8], D. C. Feldman, T. A. Beehr [9]; J. Noone с соавт. [10]. Ресурсно-ориентированная динамическая модель включает несколько разнообразных по предмету исследовательских подходов: часть исследователей – М. Reis, D. Pushkar [11]; P. Forster, M. Morris [12], С. Е. Tsotsoros с соавт. [13], Н. van Solinge с соавт. [14], А. Ang с соавт. [15], К. С. Prakash с соавт. [16], Y. Zhan с соавт. [4] – фокусируются на ресурсах, обеспечивающих психологическое благополучие будущего пенсионера; значительное число работ, например, Н. Kiso с соавт. [17], С. Е. Tsotsoros с соавт. [13], L. E. Ugwu с соавт. [18], J. Ogunsemi с соавт. [19], посвящены личностным ресурсам преодоления пенсионного стресса. Проактивность личности рассмотрена в работе L. E. Ugwu с соавт. [18], в рамках этой модели рассматриваются также индивидуально-психологические ресурсы (физическое

и психологическое здоровье), когнитивные ресурсы (сохранность психических процессов), социальные связи личности и социальная поддержка, мотивационные ресурсы.

Одним из расширенных вариантов данной модели является ресурсно-ориентированная динамическая модель пенсионных настроек (retirement adjustment), предложенная М. Wang и J. Shi [3]. Авторы полагают, что эту модель можно использовать в качестве единой теоретической основы для изучения результатов выхода на пенсию (например, уровня финансового, физического и психологического благополучия пенсионеров), а также факторов, которые определяют эти результаты [3]. Предполагается, что «легкость пенсионных настроек является прямым результатом доступа человека к ресурсам», а ресурсы можно в широком смысле определить как общие способности человека удовлетворить его важнейшие потребности в жизни на пенсии [3, с. 218].

В развитие этого подхода был опубликован ряд работ, например, I. Hansson с соавт. [20]. Авторы в лонгитюдном исследовании на выборке 614 шведских пенсионеров изучали связи между удовлетворенностью жизнью и шестью типами ресурсов (самооценкой, автономией, социальной поддержкой, самооценкой физического здоровья, самооценкой когнитивных способностей и финансовой удовлетворенностью), на протяжении трехлетнего периода перехода от работы к пенсии. Результаты показывают, что эти ресурсы важны для изменения удовлетворенности жизнью во время пенсионного перехода, но в то же время удовлетворенность жизнью может влиять на способность создавать и фактически поддерживать ресурсы после выхода на пенсию. Также I. Hansson с соавт. [21] было показано, что персональные ресурсы не действуют независимо друг от друга, напротив, существует их взаимное влияние.

Наиболее эффективно ресурсно-ориентированная динамическая модель пенсионных настроек работает, по мнению международного коллектива авторов Y. Zhan с соавт., на этапе непосредственно после выхода на пенсию, а не ретроспективно. Изучая то, как уже подтвержденный в более ранних работах набор предпенсионных личных ресурсов (т.е. физическое здоровье, психологическое здоровье, финансовое благополучие, поддержка семьи, проактивность личности и общие когнитивные



способности) влияет на изменение траектории удовлетворенности жизнью после выхода на пенсию через пенсионный переход, т.е. субъективный опыт пенсионеров с точки зрения того, насколько успешно они совершают первоначальные настройки непосредственно после выхода на пенсию» [4, с. 871].

Вторая из базовых теоретических моделей, объясняющих суть феномена выхода на пенсию, – это модель временного процесса. Первыми сформулировали положения этой концепции К. S. Shultz, M. Wang [22], опираясь на свои предыдущие работы [23, 24]. «С психологической точки зрения, – утверждают они, – особое внимание уделяется изучению выхода на пенсию как последовательного процесса, который разворачивается с течением времени от одной фазы к другой» [22, с. 177]. M. Wang, J. Shi считают, что процесс выхода на пенсию включает три объемные и последовательные фазы: «планирование выхода на пенсию, принятие решения о выходе на пенсию, а также пенсионный переход и настройки» [3, с. 215].

Не включенной в число основных, но существенной для полноты понимания процесса является предварительная фаза – «фаза предпенсионной подготовки и планирования (т.е. заблаговременное осмысление выхода на пенсию), когда люди начинают представлять, что может повлечь за собой их выход на пенсию и начинают обсуждать эти планы с друзьями, членами семьи и коллегами» [3]. Объединяя предыдущие периодизации, авторы недавних работ Y. Zhan с соавт. [4] считают, что в целом, можно говорить о существовании трех больших фаз в процессе выхода на пенсию – предпенсионной, переходной и постпенсионной фазы. Изучая постпенсионную фазу, исследователи [4] ретроспективно получают данные о том, как пенсионеры смогли пройти этот путь адаптации к жизни на пенсии, корректировки идентичности, обретения новой социальной роли, организации досуга и т.п.

Активно изучается переходная фаза, во время которой исследователи, например, M. E. Szinovacz [1], часто наблюдают не резкий и необратимый переход от полной занятости к полному выходу на пенсию, а сложный процесс, который разворачивается с течением времени и может значительно варьировать от одного человека к другому. Речь идет о механизмах и факторах выбора потенциальными пенсионерами неполной занятости на прежнем

рабочем месте, о временной работе в другой организации или о волонтерской деятельности. Особый интерес исследователей, например, D. A. Hershey с соавторами [8], A. M. Muratore, J. K. Earl [25], S. Sörensen с соавт. [26]; J. Noone с соавт. [10], закономерно вызывает предпенсионная фаза. Результаты исследований согласно J. Noone с соавт. [10] доказывают, что пенсионное планирование играет посредническую роль в объяснении того, как предшествующие (до выхода на пенсию) условия трансформируются в пенсионные ресурсы, а именно было показано, что финансовое планирование прогнозировало состояние здоровья, психосоциальные и финансовые ресурсы после выхода на пенсию.

Роль финансового планирования в успешности перехода к пенсионной жизни подробно изучается более двадцати лет, достаточно привести работы D. A. Hershey, J. C. Mowen [27], D. C. Feldman, T. A. Beehr [9], L. E. Ugwu с соавт. [18], в том числе в контексте сравнения особенностей финансовой подготовки предпенсионеров в США и Нидерландах, описанных в работах D. A. Hershey с соавт., где было установлено, что американские предпенсионеры в большей степени проявляют индивидуальную финансовую ответственность, в то время как у нидерландских предпенсионеров «деятельность по планированию в основном была передана на аутсорсинг различным централизованным пенсионным организациям, что не способствовало формированию у голландских рабочих заметной психологической направленности на планирование» [8, с. 378]. Важность подобных кросскультурных исследований состоит в том, что в них выявляется самобытный характер предпенсионной подготовки в зависимости от национальной политики в области пенсионного права и культурных традиций, а это открывает новые перспективы для более глубокого их понимания.

В отечественной психологии подходы к изучению выхода на пенсию развивались преимущественно в рамках ресурсно-ориентированной модели, представленной в обзоре Т. П. Емельяновой и Е. Н. Викентьевой [28]. Между тем модель временного процесса имеет свои сильные стороны, обладая как исследовательским, так и диагностическим потенциалом, поскольку процесс пенсионного планирования, как было обнаружено в результате многочисленных исследований, рассмотренных в обзоре M. Wang, J. Shi [3], помогает сформировать более



точные ожидания относительно пенсионной жизни, а также мобилизацию и организацию ресурсов для удовлетворения потребностей человека перед предстоящим выходом на пенсию. Пенсионное планирование как в финансовом, так и в когнитивном смысле имеет решающее значение для структуры социального взаимодействия и поддержания уровня жизни после выхода на пенсию.

Предпосылками пенсионного процесса являются факторы макро- и мезоуровней, т.е. условия, диктуемые обществом и государством, а также обстоятельства организационного и семейного плана. На микроуровне переменные, которые могут влиять на индивидуальный процесс выхода на пенсию, включают персональные характеристики (в частности, социодемографические характеристики, состояние здоровья и финансовое положение, знания и навыки, личностные особенности, а также потребности и ценности), историю трудоустройства и отношение к выходу на пенсию [3, с. 218].

Для проведения настоящего исследования за основу была взята схема процесса подготовки к выходу на пенсию, разработанная новозеландскими авторами J. H. Noone, C. Stephens, F. Alpass [29], которая содержит четыре этапа: формирование ментальной репрезентации будущих изменений в жизни, формулирование целей выхода на пенсию, принятие решения о начале подготовки и детальная формулировка планов. Процесс подготовки, согласно этой схеме, происходит одновременно по отношению к нескольким сферам жизни человека – финансовой, изменениям в образе жизни, вероятным социальным ролям и будущему состоянию здоровья. Последующие работы J. H. Noone с соавт. [10] показали, что существуют факторы, максимально влияющие на успешность пенсионного планирования – это здоровье, доход и позитивное отношение к выходу на пенсию. J. Rafalski с соавт. [30] был проведен метаанализ работ, посвященных сопоставлению показателей процесса выхода на пенсию в литературе, опубликованной на английском и португальском языках, в нем подчеркивается специфичность подобных показателей в зависимости от уровня развития пенсионных институтов и особенностей национальной культуры. В условиях современной России подобные задачи не ставились. Настоящее исследование было направлено на изучение комплекса социально-психологиче-

ских феноменов и социально-демографических особенностей, которые характеризуют людей предпенсионного возраста, находящихся на том или ином этапе планирования выхода на пенсию.

Согласно результатам анализа научной литературы, феноменом, который может быть связан с процессом принятия решения о выходе на пенсию, является долгосрочная ориентация, т.е. значимость для личности долгосрочного целеполагания, прогнозирования и планирования, достижения и сохранения устойчивых к изменениям результатов своей и чужой деятельности, а также учета долгосрочных последствий этой деятельности для себя, других людей и окружающей среды (Т. А. Нестик [31, с. 28]). Кроме того, значимым фактором предположительно являются продуктивные стратегии проактивного совладания, описанные Е. П. Белинской с соавт. [32] как условие успешной реализации первоначальных личностных настроек перед выходом на пенсию, описанных Y. Zhan с соавт. [4]. Предполагается также, что социально-психологические факторы действуют в комплексе с объективными (в том числе социально-демографическими) факторами, среди которых пол, уровень образования, семейная ситуация (необходимость опеки родственников – детей, стариков, инвалидов).

Цель исследования, представленного в статье, – изучение феноменов, характеризующих людей предпенсионного возраста, в зависимости от их нахождения на том или ином этапе планирования выхода на пенсию.

Гипотеза. Феномены «стратегии проактивного совладания» и «долгосрочная ориентация личности» связаны с процессом пенсионного планирования. Социально-демографические факторы (уровень образования, наличие в семье иждивенцев) значимы в планировании пенсионного перехода.

Задачи исследования:

- 1) изучение восприятия своей временной перспективы людей, находящихся на разных этапах планирования выхода на пенсию;
- 2) изучение выраженности феномена проактивного совладания у людей, находящихся на разных этапах планирования выхода на пенсию;
- 3) изучение ситуативных факторов и возрастных особенностей у людей, находящихся на разных этапах планирования выхода на пенсию.



Материалы

Участники. В исследовании приняли участие 202 человека из различных регионов России, в возрасте от 43 до 63 лет ($M = 53,6$, $SD = 3,7$). Все респонденты в настоящее время работают. По половому составу – 51% женщины, 49% мужчины; по уровню образования – среднее 2,5%, среднее специальное 27,2%, незаконченное высшее 8,4%, высшее 52,5%, два и более высших 6,4%, ученая степень 3%; по семейному статусу – 63,4% замужем/женаты, не замужем/холосты 20,8%, гражданский брак 10,9%, вдова/вдовец 5%; по наличию детей – 46,5% имеют детей, 53,5% не имеют; родственники под опекой – имеют родственников 34,7%, не имеют родственников 65,3%. По режиму работы – очно 81,7%, дистанционно 7,4%, комбинированный тип 10,9%; по форме занятости – наемные работники 84,7%, предприниматели 5,9%, фрилансеры 6,9%, совмещение работы и фриланса 2,5%. По месту проживания – 45,5% проживают в мегаполисе, в городах с населением от 0,5 до 1 млн 16,3%, в малых городах 33,2%, в сельской местности 5%.

Методики. Для изучения психологического времени личности была использована краткая версия стэндфордского опросника временной перспективы Ф. Зимбардо «Zimbardo Time Perspective Inventory» (ZTPI-S) в адаптации Т. А. Нестика [31]. Опросник изучает отношение личности к трем аспектам своей временной перспективы – прошлому, будущему и настоящему. Всего рассматривается 5 шкал:

1) восприятие негативного прошлого, шкала оценивает степень неприятия собственного прошлого как вызывающего разочарование;

2) восприятие позитивного прошлого, шкала оценивает степень принятия собственного прошлого как способствовавшего развитию, при котором любой опыт является опытом, способствующим развитию и приведшим к сегодняшнему состоянию;

3) восприятие гедонистического настоящего, шкала оценивает восприятие настоящего как приносящего удовольствие;

4) восприятие фаталистического настоящего, шкала оценивает восприятие настоящего как независимого от воли человека;

5) восприятие будущего, шкала оценивает степень ориентации человека на будущее.

Краткая версия включает 15 вопросов, каждый из которых испытуемые оценивали

по пятибалльной шкале Лайкерта. Вопросы сгруппированы в шкалы по 3 вопроса на шкалу, подсчет представлял суммирование ответов на вопросы, входящие в шкалу.

Для изучения проактивного совладания, ориентированного в будущее, имеющего в своей структуре специфическое целеполагание с позитивной оценкой рисков и вероятностным прогнозированием трудных ситуаций, использовалась методика «Проактивный копинг» (Proactive Coping Inventory, PCI) Е. Грингласс в адаптации Е. П. Белинской, А. В. Вечерина, Е. Р. Агадуллиной [32].

В настоящей работе методика была применена полностью, однако анализировалась только одна шкала – «Проактивное преодоление», измеряющая отношение человека к трудной ситуации в будущем как потенциальному источнику конструктивного и позитивного опыта и уверенности в результативности своих усилий по ее благополучному разрешению. Данная шкала включает 6 вопросов, каждый из которых оценивался испытуемыми по 4-балльной шкале по степени их согласия с предлагаемым утверждением. Подсчет производится путем суммирования значений по вопросам, входящим в шкалу.

Для изучения процесса планирования выхода на пенсию, его этапов использовался опросник «Шкала процесса планирования выхода на пенсию» («The Process of Retirement Planning Scale» (PRePS) J. H. Noone, C. Stephens, F. Alpass [29]. Опросник состоит из четырех блоков, представляющих собой этапы процесса планирования выхода на пенсию:

«Представления о выходе на пенсию» – этап, на котором люди формируют предварительные представления о желаемом будущем (16 утверждений, α -Кронбаха = 0,933);

«Цели выхода на пенсию» – этап, на котором осуществляется целеполагание относительно того, что будет происходить на пенсии, предполагающее выбор основной цели; методика позволяет оценивать ясность и сформированность цели (4 утверждения, α -Кронбаха = 0,862);

«Решение о начале подготовки» – этап, на котором человек, исходя из своих приоритетов, в том числе социальной роли и окружения, определяется, следует ли начинать подготовку к выходу на пенсию (8 утверждений, α -Кронбаха = 0,862);

«Подготовка к выходу на пенсию» – этап, на котором оценивается психосоциальная готовность к выходу на пенсию в контексте



опережающей социализации как подготовки к принятию новых социальных ролей (7 утверждений, α -Кронбаха = 0,854).

Утверждения, входящие в шкалы, оценивались испытуемыми по 5-балльной шкале по степени того, насколько, по мнению испытуемых, утверждения соответствуют их представлениям о себе. Проверка внутренней согласованности и надежности после исключения ряда утверждений, входящих в субшкалы, осуществленная с использованием коэффициента α -Кронбаха, показала их достаточный уровень ($\alpha \geq 0,8$). При подсчете результатов по показателям внутри шкал вычислялось среднее арифметическое значение, что было необходимо для сравнения показателей по шкалам между собой.

Посредством анкетирования выявлялись социально-демографические характеристики респондентов (пол, возраст, образование, профессиональный статус, семейная ситуация).

Методы анализа данных. Обработка данных производилась с использованием пакета прикладных программ SPSS 23.0. Применялись методы математической статистики: описательная статистика (средние значения, стандартные отклонения, медианы), тест Колмогорова – Смирнова для проверки распределения на нормальность, сравнительный анализ (Н-критерий Краскела – Уоллиса, являющийся непараметрическим аналогом однофакторного дисперсионного анализа).

Результаты

Полученные данные были подвергнуты проверке на нормальность распределения с помощью Z-теста Колмогорова – Смирнова.

Полученный результат показал, что данные по исследуемой выборке не подчиняются закону нормального распределения.

Для решения 1-й и 2-й задач поиска выраженности факторов временной перспективы и проактивного совладания на разных этапах подготовки к выходу на пенсию был применен следующий метод группировки. На каждом из этапов планирования выхода на пенсию выборка разделялась на три группы по величине значений по данному этапу, которая трактовалась как нахождение респондента на данном этапе планирования выхода на пенсию. Расчет производился по среднему значению и стандартному отклонению, рассчитанному для каждого этапа принятия решения. В результате применения данной процедуры на каждом из этапов были получены по три группы респондентов – группа 1 (низкая выраженность этапа), группа 2 (средняя выраженность этапа), группа 3 (высокая выраженность этапа). Далее внутри каждого этапа были рассчитаны статистически достоверные различия между выделенными группами (1, 2 и 3) по исследуемым параметрам и социально-демографическим характеристикам с помощью Н-критерия Краскела – Уоллиса ($p < ,05$). Исходя из задач исследования и специфики предмета исследования – процесса принятия решения о выходе на пенсию и изучения психологических феноменов на каждой из стадий данного процесса – при анализе и интерпретации шкалы используемых методик рассматривались выборочно. Из анализа были исключены шкалы «Негативное прошлое» и «Позитивное прошлое» опросника временной перспективы. Из методики «Проактивный коупинг» была взята в работу шкала «Проактивное совладание».

Этап «Представления о выходе на пенсию»

Таблица 1 / Table 1

Межгрупповые различия на этапе «Представления о выходе на пенсию»
Intergroup differences at the stage of “Ideas about Retirement”

Феномены	Группа 1.1		Группа 1.2		Группа 1.3		Сравнение	
	М (SD)	Md	М (SD)	Md	М (SD)	Md	χ^2	p
Проактивное совладание	15,73 (3,65)	16	16,92 (2,84)	17	17,64 (3,15)	17	10,16	,006
Фаталистическое настоящее	9,27 (2,29)	9	8,67 (2,44)	9	9,97 (2,88)	10	4,87	,088
Гедонистическое настоящее	6,15 (1,32)	6	7,09 (1,47)	7	8,06 (1,84)	8	22,75	,000
Будущее	10,92 (2,31)	12	11,53 (1,69)	12	12,58 (1,87)	12	8,91	,012

Примечание. p – асимптотическая значимость (2-сторонняя); М – среднее значение; SD – среднее квадратичное отклонение; Md – медиана.

Note. p is the asymptotic significance (2-sided); M is the average value; SD is the mean squared deviation; Md is the median.



Респонденты, находящиеся на этапе «Представления» (группа 1.3), на статистически достоверном уровне ($p < ,01$) характеризуются более высокими значениями по шкале временной перспективы «Гедонистическое настоящее». Также у этой группы были выявлены более высокие значения по проактивному совладанию. У респондентов, находящихся на данном

этапе, обнаружены статистически достоверные различия по социально-демографическим характеристикам – пол ($p < ,024$), наличие детей ($p < ,037$) и родственников, находящихся под опекой ($p < ,001$), формат работы (очно/ дистанционно/ комбинированный) ($p < ,003$). В группу респондентов, находящихся на данном этапе, попали преимущественно женщины.

Этап «Цели выхода на пенсию»

Таблица 2 / Table 2

Межгрупповые различия на этапе «Цели выхода на пенсию» Intergroup differences at the stage “Retirement Goals”

Феномены	Группа 2.1		Группа 2.2		Группа 2.3		Сравнение	
	М (SD)	Md	М (SD)	Md	М (SD)	Md	χ^2	p
Проактивное совладание	15,30 (3,8)	15	16,85 (2,5)	17	18,38 (3,79)	18	3,78	,151
Фаталистическое настоящее	9,44 (2,62)	9	8,71 (2,27)	9	9,66 (3,35)	9,5	3,61	,164
Гедонистическое настоящее	6,44 (1,58)	6	7,10 (1,39)	7	7,84 (2,16)	8	12,55	,002
Будущее	10,67 (2,62)	11	11,57 (1,61)	12	12,66 (1,72)	13	12,04	,002

Примечание. Обозначения см. табл. 1 / Note. See Table 1 for the designations.

Респонденты, преимущественно находящиеся на этапе «Цели» (группа 2.3), на статистически достоверном уровне ($p < ,01$) характеризуются более высокими значениями по шкалам временной перспективы «Гедонистическое настоящее» и «Будущее». Различий по проактивному совладанию выявлено не было. На данном этапе выявлены статистически достоверные различия по социально-

демографическим характеристикам – пол ($p < ,01$), наличие родственников, находящихся под опекой ($p < ,001$), формат работы (очно/ дистанционно/комбинированный) ($p < ,001$), вид занятости (найм/ предприниматель/фриланс/совмещение) ($p < ,000$). В группу респондентов, находящихся на данном этапе, попали женщины- предприниматели, имеющие родственников под опекой.

Этап «Решение о начале подготовки»

Таблица 3 / Table 3

Межгрупповые различия на этапе «Решение о начале подготовки» Intergroup differences at the stage “Decision to Start the Preparation”

Феномены	Группа 3.1		Группа 3.2		Группа 3.3		Сравнение	
	М (SD)	Md	М (SD)	Md	М (SD)	Md	χ^2	p
Проактивное совладание	17,36 (3,12)	17	16,56 (2,86)	17	18,07 (3,51)	18	3,78	,151
Фаталистическое настоящее	7,54 (2,38)	7	8,89 (2,29)	9	10,69 (2,89)	11	18,36	,000
Гедонистическое настоящее	6,89 (2,01)	7	7,07 (1,36)	7	7,66 (2,14) (1,95)	8	3,23	,199
Будущее	11,82 (1,61)	12	11,49 (1,88)	12	12,1	12	4,54	,103

Примечание. Обозначения см. табл. 1 / Note. See Table 1 for the designations.



Респонденты, находящиеся на этапе «Решение о начале подготовки» (группа 3.3), на статистически достоверном уровне ($p < ,01$) характеризуются более высокими значениями по шкале временной перспективы «Фаталистическое настоящее», по остальным шкалам различий не выявлено. На этапе выработки решения вы-

явлены статистически достоверные различия по социально-демографическим характеристикам – возраст ($p < ,01$), пол ($p < ,037$), наличие родственников, находящихся под опекой ($p < ,025$). На данном этапе подготовки оказались как мужчины, так и женщины младшей части выборки, не имеющие родственников под опекой.

Этап «Подготовка к выходу на пенсию»

Таблица 4 / Table 4

Межгрупповые различия на этапе «Подготовка к выходу на пенсию»
Intergroup differences at the stage of “Preparing for Retirement”

Феномены	Группа 4.1		Группа 4.2		Группа 4.3		Сравнение	
	М (SD)	Md	М (SD)	Md	М (SD)	Md	χ^2	p
Проактивное совладание	16,23 (3,02)	16,5	16,41 (2,67)	16	20,15 (2,96)	21	28,84	,000
Фаталистическое настоящее	8,83 (2,02)	9	8,86 (2,48)	9	9,63 (3,24)	9	0,93	,628
Гедонистическое настоящее	6,83 (1,6)	7	7,02 (1,49)	7	8,04 (1,89)	8	9,39	,009
Будущее	10,87 (1,8)	11	11,49 (1,81)	12	13,19 (1,3)	13	28,52	,000

Примечание. Обозначения см. табл. 1 / Note. See Table 1 for the designations.

Респонденты, находящиеся на этапе «Подготовка» (группа 4.3), на статистически достоверном уровне ($p < ,01$) характеризуются более высокими значениями по шкалам временной перспективы «Гедонистическое настоящее», ориентация на будущее. Также у этой группы были выявлены более высокие значения по проактивному совладанию. На данном этапе выявлены статистически достоверные различия по социально-демографической характеристике – уровень образования ($p < ,046$), т.е. на этом этапе подготовки к выходу на пенсию оказались люди с более высоким уровнем образования.

Важно отметить, что поиск различий по исследуемым параметрам между группами респондентов по возрасту внутри выборки результата не дал. В процессе статистической обработки данных респонденты были разделены на подгруппы по возрасту (расчет производился через средние и квадратичные отклонения): были выделены три подгруппы, между которыми был произведен расчет значимых различий с использованием коэффициента Краскела – Уоллиса (уровень значимости $p < ,05$).

Резюмируя изложенное, приходим к выводу о том, что нахождение человека на том или ином этапе подготовки к пенсионному переходу не связано с временной удаленностью

от наступления пенсионного возраста. Также необходимо отметить, что у всех респондентов выявлена общая тенденция – возраст желаемого выхода на пенсию превышает возраст планируемого выхода на пенсию (выявлены статистически достоверные различия между ответами на вопросы «В каком возрасте Вы хотели бы выйти на пенсию?» и «В каком возрасте Вы планируете выйти на пенсию?», $p < ,01$). Также был произведен расчет различий между выявленными подгруппами респондентов по возрасту в соответствии с их желанием выйти на пенсию. Различий между полученными группами респондентов выявлено не было. Таким образом, можно говорить о том, что респонденты, вошедшие в выборку, в настоящее время, независимо от возраста, не испытывают желания выходить на пенсию, хотя и вынуждены ее предусматривать.

Обсуждение

Анализ социально-психологических и социально-демографических характеристик респондентов предпенсионного возраста обнаруживает специфические черты подготовки к будущим переменам в жизни в связи с выходом на пенсию.



Так, респондентов, находящихся на этапе «Представления о выходе на пенсию», характеризует более высокий уровень проактивного совладания. Представления людей о неизбежных изменениях в жизни всегда связаны с осознанием проблемы и возможных методов ее решения, что является внутренней подготовкой к постановке цели, о чем, в том числе, пишут Е. К. Scholnick, S. L. Friedman [33]. Акцентирование респондентами на этом этапе своей временной перспективы обусловлено переживанием удовлетворенности настоящим и отсутствием беспокойства о будущем. Данные особенности согласуются с описанием этапа «Представления о выходе на пенсию», который, согласно методике J. H. Noone, C. Stephens, F. Alpass [29], характеризуется вниманием к настоящему и формированием представлений о желаемом будущем. Отсутствие значимых различий между группами (1.1, 1.2 и 1.3) по шкале временной перспективы «Будущее», вероятно, связано с трудностью формирования на этом этапе четких планов на будущее и, соответственно, с неготовностью планировать конкретные действия в отношении пенсионного перехода в настоящее время.

Цели пенсионного перехода, согласно Е. К. Scholnick, S. L. Friedman [33], будут впоследствии использоваться при формировании конкретных планов, при этом люди обычно работают с несколькими вариантами своих целей, которые может быть трудно согласовать. На этапе «Цели выхода на пенсию» в полученных результатах обнаружена значимость позитивных переживаний в настоящем, но, по сравнению с предыдущей стадией, и тенденция к постановке целей на будущее, а также стремление к их достижению. Данный результат согласуется с отмеченной авторами методики PRePS J. H. Noone, C. Stephens, F. Alpass [29] спецификой этого этапа планирования.

Временная перспектива респондентов, находящихся на этапе «Решение о начале подготовки» (группа 3.3), отличается от других групп (3.1 и 3.2) только фаталистической направленностью в восприятии настоящего (шкала «Фаталистическое настоящее»), нивелирующей ориентацию на будущее и веру в возможность повлиять на него. Данный результат согласуется с особенностями этого этапа, описанными J. H. Noone с соавт. [29] – оценкой эффективности/неэффективности целеориентированного поведения. На данном этапе непосредственная подготовка к выходу на пенсию может коррек-

тироваться и откладываться в зависимости от того, насколько планирование действий оценивается как целесообразное в контексте текущей жизненной ситуации.

Этап «Подготовка к выходу на пенсию», как отмечается Е. К. Scholnick, S. L. Friedman [33], обеспечивает общее видение последовательности действий, необходимых для достижения цели, и условий, необходимых для выполнения плана. Респонденты, находящиеся на этом этапе, характеризуются более высоким уровнем проактивного совладания, предполагающем активизацию ресурса для достижения целей. Во временной перспективе этих респондентов представлены ориентация на получение приятных впечатлений в настоящем и уверенность в том, что будущее подконтрольно и требует усилий в настоящем. Такой результат согласуется с особенностями этого этапа, описанными как «опережающая социализация» в соответствии с понимаемыми ролями пенсионеров. На данном этапе формируется психосоциальная готовность к принятию новой роли.

Таким образом, более высокие значения по проактивному совладанию выявлены на этапах «Представления о выходе на пенсию» и «Подготовка к выходу на пенсию». Этап «Представления» характеризуется формированием образа будущего, в то время как этап «Подготовка» – готовностью к принятию новой социальной роли. Можно предположить, что как формирование ментального образа будущего, так и опережающая социализация, сопряжены с когнитивной проработкой неизбежного будущего, являющейся своего рода подготовкой к предстоящему событию и снижающей его эмоциональную нагрузку. Этапы «Цели выхода на пенсию» и «Решение о начале подготовки», вероятно, не несут подобной регуляторной нагрузки, являясь, по сути, содержательными, т.е. заключающимися в формировании конкретных направлений своих действий в будущем и оценке своевременности их реализации.

Отношение к настоящему и будущему также варьирует в зависимости от этапа. На этапе «Представления о выходе на пенсию» человек в большей степени ориентирован на настоящее и те возможности, которые он предоставляет; на этапе «Цели» человек, определяясь с ясным целеполаганием на будущее, расставляет приоритеты, в том числе руководствуясь выработанными целями. На этапе «Решение о начале подготовки» человек оценивает обстоятельства настоящего, которое приобретает высокую зна-



чимость в качестве жизненной перспективы, отчасти создающей ощущение неизбежности, которую необходимо принять и которой важно руководствоваться. На этапе «Подготовка» человек вновь обращается к планированию будущего и принятию настоящего в его позитивной коннотации.

Полученные различия в социально-демографических характеристиках респондентов, находящихся на разных этапах подготовки к выходу на пенсию, могут свидетельствовать о важности факторов, связанных с жизненной ситуацией человека, – работой, прогнозом ее сохранения или оставления, и наличием родственников, о которых необходимо заботиться (феномен выражен в большей степени на этапе «Цели»). Этот результат согласуется с ранее обнаруженным фактом, описанным Н. Кисо с соавт. [17], в частности о влиянии наличия ребенка как объекта финансовой ответственности, на предпенсионную озабоченность. Любопытен результат, свидетельствующий о том, что люди с более высоким уровнем образования в большей степени обеспокоены проблемой снижения своего социального статуса и новыми социальными ролями (феномен обнаружен на этапе «Подготовка к выходу на пенсию»). Вероятно, для них потеря социального статуса является более болезненной. Аналогичная тенденция была отмечена М. Wang, J. Shi [3] и в других странах: люди, имеющие высшее образование, более склонны продолжать работу по достижении пенсионного возраста, чем те, кто его не имеют. Отдельного внимания заслуживает результат, говорящий о том, что нахождение на различных этапах не связано с фактическим возрастом человека. Повидимому, процесс планирования в большей степени зависит от жизненных обстоятельств, чем от возраста.

Заключение

Результаты исследования позволили выявить социально-психологические феномены, сопутствующие тем или иным этапам подготовки к выходу на пенсию. Особенности российского пенсионного права, уровень пенсионного обеспечения и в целом культурная специфика отражаются на подготовке предпенсионеров к будущим изменениям в своей жизни. В предыдущих исследованиях психологического состояния этой когорты россиян Т. П. Емельяновой, Е. Н. Викентьевой [28] отмечались определен-

ные психологические проблемы переходного периода. Анализ этапов этого перехода также показал своеобразие психологического статуса предпенсионеров. Обращает на себя внимание расхождение между желанием и планированием времени выхода на пенсию – возраст желаемого выхода на пенсию превышает возраст планируемого выхода на пенсию.

Отмечается также, что у наших респондентов-предпенсионеров этап «Представления о выходе на пенсию» не отражает заботу о предстоящем пенсионном переходе, что, возможно, говорит либо о неготовности обдумывать будущее, либо о защитной реакции, связанной с неблагоприятными пенсионными прогнозами. Кроме того, примечательно состояние респондентов на этапе «Решение о начале подготовки», которое характеризуется фаталистической направленностью в восприятии настоящего. Неверие в свои возможности повлиять на ситуацию и подготовиться к будущим переменам в жизни трудно назвать продуктивной тактикой в планировании. Полученные результаты подтверждают высказанные гипотезы, поскольку демонстрируют важную роль временной ориентации личности, ее стратегий проактивного совладания и влияние социально-демографических факторов в процессе пенсионного планирования.

Переход к жизни на пенсии состоит из нескольких этапов, в данной работе был затронут лишь этап предпенсионного планирования, этапы пенсионной настройки. Постпенсионный этап также нуждается в изучении, для того чтобы создать базу прикладных разработок, проектов и программ психологического консультирования предпенсионеров и пенсионеров с целью коррекции тревоги, оказания психологической помощи в построении продуктивных планов жизни на пенсии.

Ограничения исследования связаны с выборкой – для повышения надежности результатов она может быть увеличена по количеству респондентов и уточнена по стажу их работы.

Библиографический список

1. *Szinovacz M. E.* Contexts and pathways: Retirement as institution, process, and experience // *Reasons, Processes, and Results* / eds. G. A. Adams, T. A. Beehr. New York : Springer, 2003. P. 6–52.
2. *Post C., Schneer J. A., Reitman F., Ogilvie D.* Pathways to retirement: A career stage analysis of retirement age expectations // *Human Relations*. 2013. Vol. 66, iss. 1. P. 87–112. <https://doi.org/10.1177/0018726712465657>



3. Wang M., Shi J. Psychological Research on Retirement // *Annual Review of Psychology*. 2014. Vol. 65, iss. 1. P. 209–233 <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115131>
4. Zhan Y., Froidevaux A., Li Y., Wang M., Shi J. Preretirement resources and postretirement life satisfaction change trajectory: Examining the mediating role of retiree experience during retirement transition phase // *Journal of Applied Psychology*. 2023. Vol. 108, iss. 5. P. 871–888. <https://doi.org/10.1037/apl0001043>
5. Dendinger V. M., Adams G. A., Jacobson J. D. Reasons for working and their relationship to retirement attitudes, job satisfaction and occupational self-efficacy of bridge employees // *The International Journal of Aging and Human Development*. 2005. Vol. 61, iss. 1. P. 21–35. <https://doi.org/10.2190/K8KU-46LH-DTW5-44TU>
6. Wang M., Henkens K., van Solinge H. Retirement adjustment: A review of theoretical and empirical advancements // *American Psychologist*. 2011. Vol. 66, iss. 3. P. 204–213. <https://doi.org/10.1037/a0022414>
7. Blekesaune M., Skirbekk V. Can personality predict retirement behaviour? A longitudinal analysis combining survey and register data from Norway // *European Journal of Ageing*. 2012. Vol. 9, iss. 3. P. 199–206. <https://doi.org/10.1007/s10433-011-0212-62012-6>
8. Hershey D. A., Henkens K., van Dalen H. P. Mapping the minds of retirement planners // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2007. Vol. 38, iss. 3. P. 361–82. <https://doi.org/10.2139/ssrn.907281>
9. Feldman D. C., Beehr T. A. A three-phase model of retirement decision making // *American Psychologist*. 2011. Vol. 66, iss. 3. P. 193–203. <https://doi.org/10.1037/a0022153>
10. Noone J., Earl J., Stephens Ch., Rafalski J., Allen J., Alpass F., Topa G. An Application of the Resource-Based Dynamic Process Model in the Context of Retirement Planning // *Work, Aging and Retirement*. 2022. Vol. 8, iss. 3. P. 225–240. <https://doi.org/10.1093/workar/wab006>
11. Reis M., Pushkar D. Retirement, Personality, and Life Satisfaction: A Review and Two Models // *Journal of Applied Gerontology*. 1993. Vol. 12, iss. 2. P. 261–282. <https://doi.org/10.1177/073346489301200209>
12. Forster P., Morris M. Successful transition to retirement in Australia // *Social Sciences Directory*. 2012. Vol. 1, № 1. P. 4–12. https://doi.org/10.7563/SSD_01_01_01
13. Tsotsoros C. E., Hershey D. A., Kiso H., Koposko J. L. Racial differences in anticipated satisfaction with life during retirement // *Work, Aging and Retirement*. 2019. Vol. 5, № 3. P. 236–254. <https://doi.org/10.1093/workar/waz002>
14. van Solinge H., Damman M., Hershey D. A. Adaptation or Exploration? Understanding Older Workers' Plans for Post-Retirement Paid and Volunteer Work // *Work, Aging and Retirement*. 2021. Vol. 7, iss. 2. P. 129–142. <https://doi.org/10.1093/workar/waaa027>
15. Ang A., Chen C., Kalyani M. Retirement experience, retirement satisfaction and life satisfaction of baby boomers // *Journal of Applied Psychology*. 2022. Vol. 27, iss. 3. P. 177–190. <https://doi.org/10.1108/WWOP-03-2022-0014>
16. Prakash K. C., Virtanen M., Törmälehto S., Myllyntausta S., Pentti J., Vahtera J., Stenholm S. Changes in life satisfaction during the transition to retirement: Findings from the FIREA cohort study // *European Journal of Ageing*. 2022. Vol. 19, iss. 4. P. 1587–1599. <https://doi.org/10.1007/s10433-022-00745-8>
17. Kiso H., Rudderow A. L., Wong J. D. Financial and Parental Stress as Predictors of Retirement Worry // *Journal of Financial Therapy*. 2019. Vol. 10, iss. 1. P. 30–44. <https://doi.org/10.4148/1944-9771.1165>
18. Ugwu L. E., Enwereuzoret I. K., Nwankwo B. E., Ugwueze S., Ogba F. N., Nnadozie E. E., Elom C. O., Ezeal A., Arinze M. Proactive personality and social support with pre-retirement anxiety: Mediating role of subjective career success // *Frontiers in Psychology*. July 2, 2021. Vol. 12. Article number 569065. 15 p. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.569065>
19. Ogunsemi J., Akinlawo E. O., Akinbobola O. I., Olajire O. O., Olusa A. O., Okunola J. L. Personality traits and retirement anxiety among university's staff in Nigeria // *Journal of Education and Health Promotion*. 2023. Vol. 12, iss. 1. P. 96–106. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1034_22
20. Hansson I., Buratti S., Thorvaldsson V., Johansson B., Berg A. I. Disentangling the mechanisms of retirement adjustment: Determinants and consequences of subjective well-being // *Work, Aging and Retirement*. 2020. Vol. 6, iss. 2. P. 71–87. <https://doi.org/10.1093/workar/waz021>
21. Hansson I., Buratti S., Johansson B., Berg A. I. Beyond health and economy: Resource interactions in retirement adjustment // *Ageing & Mental Health*. 2019. Vol. 23, iss. 11. P. 1546–1554. <https://doi.org/10.1080/13607863.2018.1506745>
22. Shultz K. S., Wang M. Psychological perspectives on the changing nature of retirement // *American Psychologist*. 2011. Vol. 66, iss. 3. P. 170–179. <https://doi.org/10.1037/a0022411>
23. Shultz K. S. Bridge employment: Work after retirement // *Reasons, Processes, and Results* / eds. G. A. Adams, T. A. Beehr. New York : Springer, 2003. P. 214–241.
24. Wang M. Profiling retirees in the retirement transition and adjustment process: Examining the longitudinal change patterns of retirees' psychological well-being // *Journal of Applied Psychology*. 2007. Vol. 92, iss. 2. P. 455–474. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.2.455>
25. Muratore A. M., Earl J. K. Improving retirement outcomes: The role of resources, preretirement planning and transition characteristics // *Ageing and Society*. 2015. Vol. 35, iss. 10. P. 2100–2140. <https://doi.org/10.1017/S0144686X14000841>
26. Bai X., Liu Ch., Song Ya., Sörensen S. Adaptation and validation of the preparation for future care needs scale for chinese older adults in Hong Kong // *The Gerontologist*. 2022. Vol. 62, iss. 7. P. 357–368. <https://doi.org/10.1093/geront/gnab089>



27. Hershey D. A., Mowen J. C. Psychological determinants of financial preparedness for retirement // *The Gerontologist*. 2000. Vol. 40, iss. 6. P. 687–697. <https://doi.org/10.1093/geront/40.6.687>
28. Емельянова Т. П., Викентьева Е. Н. Переживание будущего: жизненные перспективы людей предпенсионного возраста // *Социальная психология и общество*. 2023. Т. 14, № 2. С. 116–133. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140208>, EDN: PHDBLI
29. Noone J. H., Stephens C., Alpass F. The Process of retirement planning scale (PRePS): Development and validation // *Psychological Assessment*. 2010. Vol. 22, iss. 3. P. 520–531. <https://doi.org/10.1037/a0019512>
30. Rafalski J., Noone J., O'Loughlin K., Andrade A. Assessing the Process of Retirement: Cross-Cultural Review of Available Measures // *Journal of Cross-Cultural Gerontology*. 2017. Vol. 32, iss. 3. P. 255–279. <https://doi.org/10.1007/s10823-017-9316-6J>
31. Нестик Т. А. Социально-психологические предпосылки и типы долгосрочной ориентации: результаты эмпирического исследования // *Психологический журнал*. 2021. Т. 42, № 4. С. 28–39. <https://doi.org/10.31857/S020595920016008-4>, EDN: KZPPZF
32. Белинская Е. П., Вечерин А. В., Агадуллина Е. Р. Опросник проактивного копинга: адаптация на неклинической выборке и прогностические возможности // *Клиническая и специальная психология*. 2018. Т. 7, № 3. С. 192–211. <https://doi.org/10.17759/psyclin.2018070312>, EDN: VKMVIH
33. Scholnick E. K., Friedman S. L. The planning construct in the psychological literature // *Developmental Psychology of Planning: Why, How, and When Do We Plan?* / eds. S. L. Friedman, E. K. Scholnick. Mahwah, New Jersey ; London : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997. P. 3–14.
- of bridge employees. *The International Journal of Aging and Human Development*, 2005, vol. 61, iss. 1, pp. 21–35. <https://doi.org/10.2190/K8KU-46LH-DTW5-44TU>
6. Wang M., Henkens K., van Solinge H. Retirement adjustment: A review of theoretical and empirical advancements. *American Psychologist*, 2011, vol. 66, iss. 3, pp. 204–213. <https://doi.org/10.1037/a0022414>
7. Blekesaune M., Skirbekk V. Can personality predict retirement behaviour? A longitudinal analysis combining survey and register data from Norway. *European Journal of Ageing*, 2012, vol. 9, iss. 3, pp. 199–206 <https://doi.org/10.1007/s10433-011-0212-62012>
8. Hershey D. A., Henkens K., van Dalen H. P. Mapping the minds of retirement planners. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2007, vol. 38, iss. 3, pp. 361–82. <https://doi.org/10.2139/ssrn.907281>
9. Feldman D. C., Beehr T. A. A three-phase model of retirement decision making. *American Psychologist*, 2011, vol. 66, iss. 3, pp. 193–203. <https://doi.org/10.1037/a0022153>
10. Noone J., Earl J., Stephens Ch., Rafalski J., Allen J., Alpass F., Topa G. An Application of the Resource-Based Dynamic Process Model in the Context of Retirement Planning. *Work, Aging and Retirement*, 2022, vol. 8, iss. 3, pp. 225–240. <https://doi.org/10.1093/workar/wab006>
11. Reis M., Pushkar D. Retirement, Personality, and Life Satisfaction: A Review and Two Models. *Journal of Applied Gerontology*, 1993, vol. 12, iss. 2, pp. 261–282. <https://doi.org/10.1177/073346489301200209>
12. Forster P., Morris M. Successful transition to retirement in Australia. *Social Sciences Directory*, 2012, vol. 1, iss. 1, pp. 4–12. https://doi.org/10.7563/SSD_01_01_01
13. Tsotsoros C. E., Hershey D. A., Kiso H., Kopusko J. L. Racial differences in anticipated satisfaction with life during retirement. *Work, Aging and Retirement*, 2019, vol. 5, no. 3, pp. 236–254. <https://doi.org/10.1093/workar/waz002>
14. van Solinge H., Damman M., Hershey D. A. Adaptation or Exploration? Understanding Older Workers' Plans for Post-Retirement Paid and Volunteer Work. *Work, Aging and Retirement*, 2021, vol. 7, iss. 2, pp. 129–142. <https://doi.org/10.1093/workar/waaa027>
15. Ang A., Chen C., Kalyani M. Retirement experience, retirement satisfaction and life satisfaction of baby boomers *Journal of Applied Psychology*, 2022, vol. 27, iss. 3, pp. 177–190. <https://doi.org/10.1108/WWOP-03-2022-0014>
16. Prakash K. C., Virtanen M., Törmälehto S., Myllyntausta S., Pentti J., Vahtera J., Stenholm S. Changes in life satisfaction during the transition to retirement: Findings from the FIREA cohort study. *European Journal of Ageing*, 2022, vol. 19, iss. 4, pp. 1587–1599. <https://doi.org/10.1007/s10433-022-00745-8>
17. Kiso H., Rudderow A. L., Wong J. D. Financial and Parental Stress as Predictors of Retirement Worry. *Journal of Financial Therapy*, 2019, vol. 10, iss. 1, pp. 30–44. <https://doi.org/10.4148/1944-9771.1165>

References

1. Szinovacz M. E. Contexts and pathways: Retirement as institution, process, and experience. In: Adams G. A., Beehr T. A., eds. *Reasons, Processes, and Results*. New York, Springer, 2003, pp. 6–52.
2. Post C., Schner J. A., Reitman F., Ogilvie D. Pathways to retirement: A career stage analysis of retirement age expectations. *Human Relations*, 2013, vol. 66, iss. 1, pp. 87–112. <https://doi.org/10.1177/0018726712465657>
3. Wang M., Shi J. Psychological Research on Retirement. *Annual Review of Psychology*, 2014, vol. 65, iss. 1, pp. 209–233 <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115131>.
4. Zhan Y., Froidevaux A., Li Y., Wang M., Shi J. Preretirement resources and postretirement life satisfaction change trajectory: Examining the mediating role of retiree experience during retirement transition phase. *Journal of Applied Psychology*, 2023, vol. 108, iss. 5, pp. 871–888. <https://doi.org/10.1037/apl0001043>
5. Dendinger V. M., Adams G. A., Jacobson J. D. Reasons for working and their relationship to retirement attitudes, job satisfaction and occupational self-efficacy



18. Ugwu L. E., Enwereuzoret I. K., Nwankwo B. E., Ugwueze S., Ogba F. N., Nnadozie E. E., Elom C. O., Ezeal A., Arinze M. Proactive personality and social support with pre-retirement anxiety: Mediating role of subjective career success. *Frontiers in Psychology*, July 2, 2021, vol. 12, article no. 569065. 15 p. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.569065>
19. Ogunsemi J., Akinlawo E. O., Akinbobola O. I., Olajire O. O., Olusa A. O., Okunola J. L. Personality traits and retirement anxiety among university's staff in Nigeria. *Journal of Education and Health Promotion*, 2023, vol. 12, iss. 1, pp. 96–106. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1034_22
20. Hansson I., Buratti S., Thorvaldsson V., Johansson B., Berg A. I. Disentangling the mechanisms of retirement adjustment: Determinants and consequences of subjective well-being. *Work, Aging and Retirement*, 2020, vol. 6, iss. 2, pp. 71–87. <https://doi.org/10.1093/workar/waz021>
21. Hansson I., Buratti S., Johansson B., Berg A. I. Beyond health and economy: Resource interactions in retirement adjustment. *Aging & Mental Health*, 2019, vol. 23, iss. 11, pp. 1546–1554. <https://doi.org/10.1080/13607863.2018.150674522>
22. Shultz K. S., Wang M. Psychological perspectives on the changing nature of retirement. *American Psychologist*, 2011, vol. 66, iss. 3, pp. 170–179. <https://doi.org/10.1037/a0022411>
23. Shultz K. S. Bridge employment: Work after retirement. In: Adams G. A., Beehr T. A., eds. *Reasons, Processes, and Results*. New York, Springer, 2003, pp. 214–241.
24. Wang M. Profiling retirees in the retirement transition and adjustment process: Examining the longitudinal change patterns of retirees' psychological well-being. *Journal of Applied Psychology*, 2007, vol. 92, iss. 2, pp. 455–474. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.2.455>
25. Muratore A. M., Earl J. K. Improving retirement outcomes: The role of resources, preretirement planning and transition characteristics. *Ageing and Society*, 2015, vol. 35, iss. 10, pp. 2100–2140. <https://doi.org/10.1017/S0144686X14000841>
26. Bai X., Liu Ch., Song Ya., Sørensen S. Adaptation and validation of the preparation for future care needs scale for Chinese older adults in Hong Kong. *The Gerontologist*, 2022, vol. 62, iss. 7, pp. 357–368. <https://doi.org/10.1093/geront/gnab089>
27. Hershey D. A., Mowen J. C. Psychological determinants of financial preparedness for retirement. *The Gerontologist*, 2000, vol. 40, iss. 6, pp. 687–697. <https://doi.org/10.1093/geront/40.6.687>
28. Emelyanova T. P., Vikentiev E. N. Experiencing the Future: Life Prospects for Pre-retirement Age People. *Social Psychology and Society*, 2023, vol. 14, no. 2, pp. 116–133 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/sps.2023140208>, EDN: PHDBLI
29. Noone J. H., Stephens C., Alpass F. The Process of retirement planning scale (PRePS): Development and validation. *Psychological Assessment*, 2010, vol. 22, iss. 3, pp. 520–531. <https://doi.org/10.1037/a0019512>
30. Rafalski J., Noone J., O'Loughlin K., Andrade A. Assessing the Process of Retirement: Cross-Cultural Review of Available Measures. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 2017, vol. 32, iss. 3, pp. 255–279. <https://doi.org/10.1007/s10823-017-9316-6J>
31. Nestik T. A. Socio-Psychological Preconditions and Types of Long-Term Orientation: Findings from an Empirical Study. *Psikhologicheskii Zhurnal* [Psychological Journal], 2021, vol. 42, no. 4, pp. 28–39 (in Russian). <https://doi.org/10.31857/S020595920016008-4>, EDN: KZPPZF
32. Belinskaya E. P., Vecherin A. V., Agadullina E. P. Proactive Coping Inventory: Adaptation to a Non-Clinical Sample and the Predictive Capability. *Clinical Psychology and Special Education*, 2018, vol. 7, no. 3, pp. 192–211 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/psyclin.2018070312>, EDN: VKMVIH
33. Scholnick E. K., Friedman S. L. The planning construct in the psychological literature. In: Friedman S. L., Scholnick E. K., eds. *Developmental Psychology of Planning: Why, How, and When Do We Plan?* Mahwah, NJ, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997, pp. 3–14.

Поступила в редакцию 18.04.2024; одобрена после рецензирования 25.05.2024; принята к публикации 17.06.2024; опубликована 30.09.2024

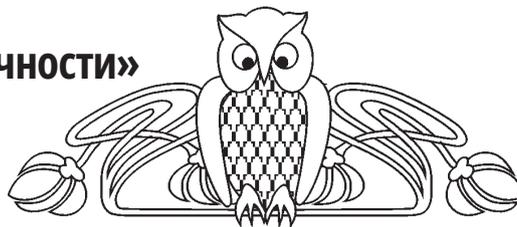
The article was submitted 18.04.2024; approved after reviewing 25.05.2024; accepted for publication 17.06.2024; published 30.09.2024



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 3 (51). С. 239–250
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2024, vol. 13, iss. 3 (51), pp. 239–250
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-239-250>, EDN: PMZTWU

Научная статья
УДК 159.9.072: 316.61

Разработка опросника «Шкала финансовой автономности личности» и его психометрическая проверка на группе предпенсионеров



Т. В. Дробышева¹✉, С. В. Тарасов^{1,2}, И. В. Ларионов^{1,2}

¹Институт психологии РАН, Россия, 129336, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1

²Государственный академический университет гуманитарных наук, Россия, 119049, г. Москва, пер. Мароковский, д. 26

Дробышева Татьяна Валерьевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии, drobyshevstv@ipran.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9578-4463>

Тарасов Семён Васильевич, магистр психологии, ¹научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии; ²преподаватель кафедры социальной психологии, tarasovsemv@ipran.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8790-7219>

Ларионов Иван Викторович, магистр психологии, ¹научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии; ²преподаватель кафедры общей психологии, lariionoviv@ipran.ru, <https://orcid.org/0009-0008-7013-5089>

Аннотация. *Актуальность:* в условиях экономической нестабильности и неопределенности особую актуальность приобретают вопросы изучения субъектных качеств личности предпенсионеров, среди которых выделяется финансовая автономность. Представленная статья посвящена проблеме ее измерения в условиях планирования выхода на пенсию как одного из показателей экономико-психологической зрелости личности. *Цель работы:* выполнить психометрическую проверку авторского опросника «Шкала финансовой автономности личности» (Т. В. Дробышева, И. В. Ларионов, С. В. Тарасов). *Гипотеза:* шкала финансовой автономности личности имеет одномерную структуру и связана с интернальным локус-контролем и автономностью как независимостью личности. *Участники:* 215 предпенсионеров (от 45 до 63 лет), проживающие в разных регионах РФ; из них: 108 женщин и 107 мужчин, 49% – работающие и 51% – неработающие. *Методики (инструменты):* субшкала «Автономность» методики «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (в адаптации Т. Д. Шевеленковой, Т. П. Фесенко), опросник «Уровень субъективного контроля» (сост. Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд); обработка результатов проводилась с помощью пакета программ IBM SPSS.22.0, IBM AMOS 19.0, JAMOVI 2.4.11. *Результаты:* проведена первичная стандартизация опросника. Выполнена проверка на нормальность и внутреннюю согласованность. Оценивались факторная структура, дискриминативность и конвергентная валидность опросника. Показано, что опросник «Шкала финансовой автономности личности» имеет однофакторную структуру и отличается высокими показателями психометрической надежности. *Основные выводы:* опросник «Шкала финансовой автономности личности» является надежным инструментом, измеряющим финансовую автономность как способность личности независимо от мнения окружающих управлять своими финансами, принимать соответствующие решения, нести за них ответственность, осуществлять контроль за своим финансовым положением. Описаны различия в выраженности автономности в разных группах предпенсионеров. *Практическая значимость* выполненной работы определяется необходимостью оказывать целевую помощь предпенсионерам в планировании ими выхода на пенсию, основываясь на измеренных показателях их финансовой автономности.

Ключевые слова: опросник, надежность, валидность, психометрическая проверка методики, шкала, финансовая автономность личности, предпенсионеры

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 24-28-00422 «Экономико-психологическая зрелость людей предпенсионного возраста в ситуации планирования выхода на пенсию»).

Информация о вкладе каждого автора. Т. В. Дробышева – методология исследования, общая концепция и дизайн исследования, разработка пунктов опросника, анализ полученных данных, написание текста; С. В. Тарасов – концепция и дизайн исследования, психометрический анализ полученных данных, написание текста; И. В. Ларионов – участие в разработке пунктов опросника, концепция и дизайн исследования, сбор и анализ данных, написание текста.

Для цитирования: Дробышева Т. В., Тарасов С. В., Ларионов И. В. Разработка опросника «Шкала финансовой автономности личности» и его психометрическая проверка на группе предпенсионеров // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 3 (51). С. 239–250. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-239-250>, EDN: PMZTWU

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)



Article

Development of the questionnaire "Individual's Financial Autonomy Scale" and its psychometric verification based on a group of pre-retirees

T. V. Drobysheva¹ ✉, S. V. Tarasov^{1,2}, I. V. Larionov^{1,2}

¹ Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 13/1 Yaroslavskaya St., Moscow 129336, Russia

² State Academic University for the Humanities, 26 Maronovskiy per., 119049 Moscow, Russia

Tatyana V. Drobysheva, drobyshevatv@ipran.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9578-4463>

Semyon V. Tarasov, tarasovsevm@ipran.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8790-7219>

Ivan V. Larionov, larionoviv@ipran.ru, <https://orcid.org/0009-0008-7013-5089>

Abstract. *Relevance:* the issues of studying subjective qualities of the pre-retiree's personality, including their financial autonomy, are of particular relevance due to economic instability and uncertainty. The present article is devoted to the problem of measuring financial autonomy in the situation of retirement planning which is one of the indicators of economic and psychological maturity of a person. *The purpose of the work* is to conduct a psychometric test of the original author's questionnaire "Individual's Financial Autonomy Scale" (T. V. Drobysheva, I. V. Larionov, S. V. Tarasov). *Hypothesis:* an individual's financial autonomy scale has a one-dimensional structure and is associated with internal locus control and autonomy interpreted as the individual's independence. *Participants:* 215 pre-retirees (from 45 to 63 years old) living in different regions of the Russian Federation including 108 women and 107 men, 49% are working and 51% are unemployed. *Techniques (tools):* subscale "Autonomy" of K. Ryff's Scale of Psychological Well-Being (adapted by T. D. Shevelenkova, T. P. Fesenko), the Subjective Control Level Questionnaire (compiled by E. F. Bazhin, E. A. Golyukina, L. M. Etkind); the results were processed with the help of the software packages IBM SPSS.22.0, IBM AMOS 19.0, Jamovi 2.4.11. *Results:* the initial standardization of the questionnaire has been carried out. A check for normality and internal consistency has been performed. The study has evaluated the factor structure, discriminatory power and convergent validity of the questionnaire. The results show that the Individual's Financial Autonomy Scale has a one-factor structure and is characterized by high indicators of psychometric reliability. *Main conclusions:* the Individual's Financial Autonomy Scale is a reliable tool that measures financial autonomy as the ability of a person to manage their finances regardless of the opinions of others, to make appropriate decisions and to take responsibility for them, as well as to monitor their financial state. The study describes differences in the degree of autonomy in different groups of pre-retirees. *The practical significance* of the research is determined by the necessity to provide targeted assistance to pre-retirees in planning their retirement on the basis of the financial autonomy indicators measured with the scale.

Keywords: questionnaire, reliability, validity, psychometric verification of the methodology, scale, the individual's financial autonomy, pre-retirees

Acknowledgements and funding. The study was carried out at the expense of the grant from the Russian Science Foundation (project No. 24-28-00422 "Economic and psychological maturity of people of pre-retirement age in the retirement planning situation").

Information on the authors' contribution. Tatyana V. Drobysheva worked out the research methodology, the general concept and design of the study, developed the questionnaire items, analyzed the data obtained, and wrote the text; Semyon V. Tarasov came up with the concept and design of the study, carried out the psychometric analysis of the data obtained, and wrote the text; Ivan V. Larionov participated in the development of the questionnaire items, the concept and the research design, collected and analyzed the data, and wrote the text.

For citation: Drobysheva T. V., Tarasov S. V., Larionov I. V. Development of the questionnaire "Individual's Financial Autonomy Scale" and its psychometric verification based on a group of pre-retirees. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2024, vol. 13, iss. 3 (51), pp. 239–250 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-239-250>, EDN: PMZTWU

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Как объект научного исследования феномен «финансовая автономность» (самостоятельность, независимость) личности изучается преимущественно в контексте экономической социализации молодежи, выступая одним из ключевых показателей ее готовности к началу самостоятельной жизни. В данном подходе большинство исследователей (к примеру, Т. В. Дробышева [1], Ю. В. Потапова, А. Ю. Маленова [2], F. Botha с соавторами [3], J. H. Vijaykumar [4], X. Cui с соавторами [5] и др.) акцентируют внимание на проблеме экономической сепарации молодых людей, факторах обретения ими личной и финансовой самостоятельности. Исследования

финансовой автономности в семье ориентированы на выявление условий ее обретения в супружеских парах. В частности, в работах F. Bennett, S. Sung [6], H. C. Gutierrez [7], M. N. F. Basar, N. M. Sapuan [8] решается вопрос о зависимости–автономности личности в принятии финансовых решений в диаде и/или индивидуально каждым из супругов. Считается, что согласованность финансовых решений и в то же время сохранение автономности партнеров в решении финансовых вопросов определяют гармоничность отношений супругов.

Менее изученной в экономической психологии остается проблема финансовой автономности личности в ситуации планирования выхода на пенсию. Исследователи (например,



G. Carlesso [9], M. F. Sabri с соавторами [10], F. Nansubuga [11] и многие другие), уделяя внимание вопросам финансового благополучия личности после завершения трудовой деятельности, тем не менее отмечают его устойчивую связь с финансовым планированием в предпенсионный период. В разных концепциях субъективного финансового благополучия предпенсионеров и пенсионеров W. Ng с соавторами [12], F. Bennett с соавторами [13] и их коллеги наряду со способностью к планированию и финансовой грамотностью в систему детерминант включают такие качества личности как самоконтроль финансового поведения, независимость в принятии финансовых решений и т.п., тем самым акцентируя внимание на проявлении ею субъективных качеств.

Одной из проблем психологического исследования финансовой автономности в ситуации планирования выхода на пенсию является ее измерение. Опросники финансовой самостоятельности учащейся молодежи и финансовой независимости в семье, использованные в работах F. Botha с соавторами [3], F. Bennett, S. Sung [6], H. C. Gutierrez [7] и др. авторов, не решают заявленной проблемы. Разрабатываемые в экономике и менеджменте, например, P. Kumar с соавторами [14] и их коллегами, методические приемы и методы измерения финансовой автономности экономических агентов в условиях выхода на пенсию преимущественно ориентированы на определение ее объективного показателя – индекса финансовой автономности.

Проблема изучения финансовой автономности в ситуации выхода на пенсию как субъективного качества личности, как одного из показателей экономико-психологической зрелости предпенсионеров ранее в литературе не рассматривалась. С целью ее решения была выполнена работа по конструированию опросника, предназначенного для изучения финансовой автономности работающих и неработающих взрослых людей предпенсионного возраста. Заметим, что ранее подобный опросник разрабатывался Т. В. Дробышевой применительно к изучению финансовой автономности в группе учащейся молодежи [15, 16]. В настоящем исследовании, опираясь на анализ литературных источников, данная работа была проведена заново.

Финансовая автономность личности понимается нами как способность независимо от мнения окружающих управлять своими финан-

сами, принимать соответствующие решения, нести за них ответственность, самостоятельно осуществлять контроль за своим финансовым положением [15, 16].

Целью исследования стала психометрическая проверка авторского опросника. *Гипотезы* строились на проверке предположений, во-первых, об одномерности шкалы финансовой автономности личности, во-вторых – о ее связи с интернальным locus-контролем и автономностью как независимостью личности, проявляющейся в способности противостоять давлению извне, самостоятельно регулировать поведение, оценивать себя в соответствии с личными критериями.

Материалы

Участники исследования. В работе приняли участие 215 человек – 108 женщин в возрасте от 45 до 58 лет и 107 мужчин в возрасте от 45 до 63 лет. Из них: 51% респондентов – безработные, 49% указали что работают, преимущественно в негосударственных организациях (60%). Больше половины респондентов (60%) имеют высшее образование, 60% – замужем/женаты, 53% воспитывают детей. В определении возрастных границ выборки предпенсионеров опирались на возрастные границы, принятые в зарубежных психологических исследованиях планирования выхода на пенсию.

Сбор данных проводился онлайн, путем размещения программы исследования на платформе Anketolog.ru, в марте 2024 г. Все респонденты участвовали в предложенных исследованиях на добровольной основе.

Методики. Опросник «Шкала финансовой автономности» (Т. В. Дробышева, И. В. Ларионов, С. В. Тарасов), состоящий из 9 пунктов, оцениваемых по 5-балльной шкале Лайкерта. Для проверки конвергентной валидности были использованы: субшкала «Автономность» методики «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой и Т. П. Фесенко [17], опросник «Уровень субъективного контроля» (сост. Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд) [18]. Анкета включала социо-демографические характеристики респондентов (пол, возраст, семейное положение, образовательный статус, наличие детей, статус работающего или безработного) и вопросы, направленные на выявление удаленности планируемого периода выхода на пенсию.



Методы. Статистический анализ проводился при помощи пакета статистических программ IBM SPSS.22.0, IBM AMOS 19.0, Jamovi 2.4.11. Методами анализа выступили: описательная статистика, проверка нормальности распределения по Колмогорову – Смирнову, анализ надежности-согласованности шкал (α -Кронбаха), эксплораторный и конфирматорный факторный анализ, корреляционный анализ (ранговый коэффициент Спирмена), непараметрический анализ различий для двух несвязанных выборок Манна – Уитни и для k несвязанных выборок Краскела – Уоллиса.

Результаты

Утверждения методики составлены на основании ранее разработанного Т. В. Дробышевой опросника финансовой самостоятельности учащейся молодежи [1] и теоретического анализа серии исследований финансовой автономности предпенсионеров и пенсионеров, в частности F. Bennett, S. Sung [6], H. C. Gu-

tierrez [7] и др. авторов. Также при формулировании пунктов опирались на опросник барьеров автономности в предпринимательстве Е. П. Ермолаевой [19]. Проведена экспертная оценка текста опросника психологами, занимающимися исследованиями в области экономической психологии и поведенческой экономики, по вопросам: соответствия/несоответствия утверждений содержанию опросника, их доступности пониманию респондентами содержания феномена. В конечный вариант методики было включено девять пунктов, оцениваемых по 5-балльной шкале Лайкерта.

Проверка на нормальность распределения и описательные статистики

Проверка нормальности распределения по критерию Колмогорова – Смирнова ($p \geq 0,05$) показала, что шкала финансовой автономности личности отличается от нормального (табл. 1). В связи с этим в дальнейшем при обработке результатов применяли непараметрические методы статистики.

Таблица 1 / Table 1

Описательные статистики и проверка нормальности распределения показателей «Шкала финансовой автономности личности» (N = 215)
Descriptive statistics and verification of the normality of the indicators distribution of the Individual's Financial Autonomy Scale (N = 215)

Шкала финансовой автономности личности	Описательные статистики						
	M	σ	Min	Max	Skewness	Kurtosis	p
	34,86	7,04	10,00	45,00	-1,306	1,926	< 0,001

Примечание. M – среднее по шкале, σ – стандартное отклонение, Min – минимум, Max – максимум, Skewness – асимметрия, Kurtosis – эксцесс.

Note. M is the average on the scale, σ is the standard deviation, Min is the minimum, Max is the maximum, Skewness is the asymmetry, Kurtosis is the excess.

Внутренняя согласованность и факторная структура

Оценка внутренней согласованности опросника «Шкала финансовой автономности личности» и его надежности проводилась путем вычисления α -Кронбаха ($\alpha \geq 0,7$). Проведенный анализ показал, что шкала демонстрирует высокий уровень надежности ($\alpha = 0,870$). Увеличение надежности шкалы до $\alpha = 0,882$ возможно за счет удаления пункта 1 «Принимая важное финансовое решение, я советуюсь с другими, но решение остается за мной». Учитывая значимость данной позиции для содержательной валидности конструируемой шкалы и основываясь на оценках экспертов, этот пункт не был удален из финального варианта методики.

В связи с тем, что опросник обнаружил достаточную внутреннюю согласованность и надежность, а проведенный эксплораторный факторный анализ (метод извлечения – максимальное правдоподобие, с вращением «вари-макс») показал, что шкала гомогенная (состоит из одного фактора (Тест Бартлетта: $\chi^2 = 841,15$; $df = 36$; $p < 0,001$; КМО = 0,903; TLI = 0,941; RMSEA = 0,08; $\chi^2 = 62,4$; $df = 27$; $p < 0,001$)), нами было принято решение провести конфирматорный факторный анализ с целью проверки соответствия теоретической и эмпирической модели.

Анализ модели финансовой автономности продемонстрировал ее достаточно высокое соответствие ($\chi^2 = 64,1$; $df = 27$; $p < 0,001$; CFI = 0,955;



TLI = 0,940; SRMR = 0,04; RMSEA = 0,08). По этой причине в дальнейшем для проверки конвергентной валидности и различий по полу,

статусу занятости и удаленности планируемого периода выхода на пенсию будет использован 9-пунктовый вариант опросника (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Факторные нагрузки пунктов опросника «Шкала финансовой автономности личности» (N = 215)
Factor loadings of the questionnaire items of the Individual's Financial Autonomy Scale (N = 215)

Номер пункта	Формулировка	Вес пункта
1	Принимая важное финансовое решение, я советуюсь с другими, но решение остается за мной.	0,364
2	Мои финансовые проблемы касаются только меня, и никто не сможет их решить лучше, чем я сам(а).	0,599
3	В решении важных финансовых вопросов я не стремлюсь поступать «как все», поскольку они тоже могут ошибаться.	0,477
4	Для меня более свойственно ощущение, что я сам(а) контролирую финансовую ситуацию, чем ощущение зависимости от нее.	0,799
5	В разных ситуациях, связанных с моими финансами, я предпочитаю брать ответственность на себя, а не перекладывать ее на других.	0,747
6	Планируя свои личные финансы (кредиты, сбережение, инвестирование и т.п.) я больше доверяю себе, чем другим.	0,763
7	В плане контроля моих финансов (состояние банковского счета, движение по карте и т.п.) для меня всегда важно быть в курсе происходящих событий.	0,822
8	Даже если я не знаю, как поступить в решении финансовых проблем, я не полагаюсь на «авось» и решаю все вопросы сам(а).	0,717
9	У меня есть собственные принципы финансового поведения (сберегательного, инвестиционного, кредитного), которым я всегда следую.	0,694

Примечание. Все коэффициенты «веса» статистически значимы ($p < 0,001$).

Note. All 'weight' coefficients are statistically significant ($p < 0.001$).

Оценка дискриминативности и конвергентной валидности

Оценка дискриминативности проводилась путем item-total correlation – корреляции показателя одного пункта с суммарным по шкале (коэффициент корр. Спирмена). Все пункты продемонстрировали среднюю и высокую связь со шкалой – от 0,494 до 0,770 (при $p \leq 0,001$).

Проверка конвергентной валидности осуществлялась с помощью расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена. В соответствии с содержательной направленностью шкалы для проверки ее валидности были отобраны: субшкала «Автономность» методики «Шкала психологического благополучия» К. Рифф ($\alpha = 0,884$), опросник «Уровень субъективного контроля» ($\alpha =$ от 0,667 до 0,735), социально-демографические характеристики респондентов (пол, возраст), а также планируемый ими период выхода на пенсию.

Результаты связи показателей опросника «Шкала финансовой автономности личности» и инструментария, подобранного для проверки конвергентной валидности (табл. 3), указывают на его соответствие измеряемому феномену, т.е. способности личности к автономному, независимому от мнения других, финансовому поведению, осуществлению контроля за своим финансовым положением, принятию ответственности за те или иные действия, связанные с управлением финансами.

Анализ различий и нормы

Описательная статистика и проведенный анализ различий по критерию Манна – Уитни (при $p \leq 0,05$) показал, что статистически значимых различий по планируемому периоду выхода на пенсию и по полу на данном этапе не выявлено (табл. 4, 5). Первый результат можно объяснить современной ситуацией в развитии



Таблица 3 / Table 3

Взаимосвязь показателей опросника «Шкала финансовой автономности личности» и социально-психологических характеристик респондентов (N = 215)
Correlation of the indicators of the Individual's Financial Autonomy Scale with socio-psychological characteristics of the respondents (N = 215)

Методика	Шкалы	Коэффициент корреляции со шкалой финансовой автономности
Шкала психологического благополучия К. Рифф	Субшкала «Автономность»	0,462**
Уровень субъективного контроля	Общая интернальность	0,353**
	Интернальность в области достижений	0,260**
	Интернальность в области неудач	0,277**
	Интернальность в семейных отношениях	0,275**
	Интернальность в области производственных отношений	0,232**
	Интернальность в отношении здоровья и болезни	0,137**

Примечание. ** при $p \leq 0,001$.

Note. ** at $p \leq 0.001$.

Таблица 4 / Table 4

Описательные статистики опросника «Шкала финансовой автономности личности» в группах респондентов разного пола
Descriptive statistics of the Individual's Financial Autonomy Scale in the groups of the respondents of different genders

Группы респондентов	Описательные статистики									
	N	M	Me	Min	Max	Variance	σ	Skewness	Kurtosis	p
Мужчины	107	34,68	36	10,00	45,00	53,36	7,3	-1,330	1,990	0,989
Женщины	108	34,85	36	11,00	45,00	46,5	6,81	-1,293	1,963	
Общая выборка	215	34,86	36	10,00	45,00	49,681	7,04	-1,306	1,926	

Примечание. N – количество человек, M – среднее по шкале, Me – медиана, Min – минимум, Max – максимум, Variance – дисперсия, σ – стандартное отклонение, Skewness – асимметрия, Kurtosis – эксцесс.

Note. N is the number of people, M is the average on the scale, Me is the median, Min is the minimum, Max is the maximum, Variance is the dispersion, σ is the standard deviation, Skewness is the asymmetry, Kurtosis is the excess.

Таблица 5 / Table 5

Описательные статистики опросника «Шкала финансовой автономности личности» в группах предпенсионеров с разной удаленностью планируемого периода выхода на пенсию
Descriptive statistics of the Individual's Financial Autonomy Scale in groups of pre-retirees with different remoteness of the planned retirement period

Группы респондентов	Описательные статистики									
	N	M	Me	Min	Max	Variance	σ	Skewness	Kurtosis	p
До достижения пенсионного возраста	60	32,76	34	11,00	42,00	54,19	7,36	-1,652	3,13	0,30
По достижению пенсионного возраста	99	34,94	36	12,00	45,00	46,987	6,85	-1,201	1,71	
Планирую работать и после достижения пенсионного возраста	56	35,76	37	10,00	45,00	47,418	6,88	-1,629	3,054	
Общая выборка	215	34,86	36	10,00	45,00	49,681	7,04	-1,306	1,926	

Примечание. Условные обозначения см. табл. 4.

Note. See Table 4 for the designations.



общества, отличающейся высоким уровнем неопределенности, трудностью планирования жизни. Отсутствие различий по полу можно объяснить той же причиной – в ситуации латентного экономического кризиса наблюдается высокая взаимозависимость партнеров в браке в осуществлении функции финансового обеспечения семьи и размытость гендерных стереотипов о финансовом обеспечении, что было показано в работе F. Bennett с соавторами [13] и др.

В то же время выявлены статистические различия между группами работающих и неработающих предпенсионеров (табл. 6). Данный результат, на наш взгляд, вполне прогнозируемый. Отсутствие стабильного заработка объективно повышает финансовую зависимость от близких и государственных структур (пенсионные пособия при досрочном вынужденном выходе на пенсию, пособия по безработице), что отражается и на субъективно оцениваемой безработными предпенсионерами финансовой автономности.

Таблица 6 / Table 6

Описательные статистики опросника «Шкала финансовой автономности личности» в группах работающих и неработающих предпенсионеров
Descriptive statistics of the Individual's Financial Autonomy Scale in groups of working and non-working pre-retirees

Группы респондентов	Описательные статистики									
	N	M	Me	Min	Max	Variance	σ	Skewness	Kurtosis	p
Работающие	105	36,72	37	12,00	45,00	30,24	5,49	-1,645	4,529	0,000
Неработающие	110	33,08	35	10,00	45,00	62,149	7,88	-0,964	0,730	
Общая выборка	215	34,86	36	10,00	45,00	49,681	7,04	-1,306	1,926	

Примечание. Условные обозначения см. табл. 4.

Note. See Table 4 for the designations.

Результаты показали, что распределение не соответствует нормальному (в большинстве подгрупп имеется выраженный эксцесс, тенденция концентрации субъективной оценки финансовой автономности в одной области). Однако в целом выборка имеет значения эксцесса и асимметрии, позволяющие принять распределение как относительно нормальное. По мнению А. Д. Наследова [20, с. 107], в большинстве исследований нормальным считают распределение при значениях эксцесса и асимметрии до 2 баллов. В связи с этим на данном этапе возможно выделение первичных норм

на основании сырых баллов методом простой стандартизации (среднее +/- стандартное отклонение) (табл. 7). Для оценки выраженности финансовой автономности личности используются баллы, полученные респондентами при ответе на соответствующий опросник. Минимальное значение шкалы – 9, максимальное – 45 баллов при среднем значении в данной группе 34,86 и стандартном отклонении 7,04. В качестве интерпретации используется трех-категориальная система – слабо выраженная, умеренно выраженная, высоко выраженная финансовая автономность.

Таблица 7 / Table 7

Первичные нормы для опросника «Шкала финансовой автономности личности» (N = 215)
Primary norms for the Individual's Financial Autonomy Scale (N = 215)

Выборка	Уровень выраженности признака, баллы		
	слабо выраженная	умеренно выраженная	высоко выраженная
Общая выборка	9–27	28–42	43–45
Работающие	9–30	31–42	43–45
Неработающие	9–24	25–42	43–45



Различия по полу и удаленности планируемого выхода на пенсию статистически незначимы, что не требует отдельной стандартизации. Выявлены различия в группах работающих и неработающих предпенсионеров, они демонстрируют сильный эксцесс в распределении (см. табл. 6). Опираясь на представления о нормативных требованиях, изложенные К. М. Гуревичем [21, с. 280], считаем возможным выделить первичные нормы для работающих и неработающих предпенсионеров (см. табл. 7).

Обсуждение результатов

Психометрическая процедура первичной проверки опросника на группе предпенсионеров продемонстрировала его валидность и надежность. Анализ надежности и дискриминативности шкалы выявил приемлемые для данной выборки измерительные свойства опросника. Проведенный конфирматорный факторный анализ подтвердил однофакторную структуру методики, все пункты опросника прямые. Результаты проверки конвергентной валидности показали значимую связь между показателями финансовой автономности и оценками личностной автономии, уровнем субъективного контроля, что подтвердило наши предположения.

Умеренно высокая выраженность финансовой автономности свидетельствует об осуществлении личностью контроля над ситуациями, связанными с управлением финансами, о принятии ею ответственности за последствия финансовых решений, проявлении независимости в выборе стратегий финансового поведения и т.п. Дефицит этого качества указывает на зависимость человека в управлении своими финансами и принятии соответствующих решений от мнения других людей или сложившейся ситуации, на сниженный самоконтроль финансового поведения и перенос ответственности на других. Чрезмерно высокий уровень выраженности финансовой автономности (в отличие от личностной автономности) не следует однозначно трактовать с позиции проявления личностью ее субъективных качеств. В условиях экономической стабильности в обществе и в относительно

стабильные периоды экономической жизни человека, безусловно, такое объяснение вполне уместно. Однако в условиях экономического кризиса, высокого уровня неопределенности в планировании будущего завышенные оценки финансовой автономности могут свидетельствовать прежде всего о совладании личности с этой ситуацией. Завершение трудовой деятельности и выход на пенсию также может быть рассмотрен как трудный жизненный период, связанный с ожидаемой вынужденной финансовой зависимостью в ближайшей или отдаленной перспективе, т. е. после выхода на пенсию. По нашему мнению, выраженные негативные переживания относительно трудности финансового планирования пенсионного периода могут обострять потребность предпенсионеров в завышении самооценок финансовой автономности как независимости личности от внешних условий экономической жизни.

Высказанное предположение нашло подтверждение в настоящем исследовании, результаты которого продемонстрировали выраженную правостороннюю асимметрию по показателю финансовой автономности в исследованной группе предпенсионеров. Косвенно на это указывают и результаты описательной статистики распределения показателей шкалы финансовой автономности в группе предпенсионеров в зависимости от планируемого ими периода выхода на пенсию. Так, показатели эксцесса в группах респондентов, отметивших досрочный выход на пенсию (т. е. «до достижения пенсионного возраста») и «после достижения пенсионного возраста» (предполагают продолжить работу), свидетельствуют о том, что данные респонденты более высоко оценивают свою финансовую автономность чем те, которые планируют свой выход на пенсию по достижению официального возраста. По данным других исследователей, в частности, Н. С. Gutierrez [7], J. Noone с соавторами [22], оценки финансовой автономности предпенсионеров зависят от их «финансовой подушки», от согласованности потребностей и финансовых возможностей людей. Те из них, которые планируют досрочный выход на пенсию, начинают готовиться к ней задолго до наступления возраста, используя все способы



пополнения «запасов» (бизнес, инвестиции, сбережения, налоги и т.п.) и жестко контролируя движение финансовых средств. Предпенсионеры, планирующие продолжить работу после достижения пенсионного возраста, более высоко оценивают финансовую автономность, основываясь на оценках своего совокупного дохода (государственные пособия, пенсия, зарплата) [7, 22]. Данные стратегии, по мнению S. M. Amorim, L. H. de F. P. Franca [23], H. van Solinge с соавторами [24] и др. способствуют повышению финансового благополучия на пенсии.

Концептуально в нашем исследовании финансовая автономность личности изучается как один из показателей ее экономико-психологической зрелости (см. подробно в работах Т. В. Дробышевой) в ситуации планирования выхода на пенсию [15, 16]. Акцентируя внимание на роли финансовой автономности в становлении экономического субъекта, мы опирались на работы Е. А. Сергиенко [25], Р. М. Шамионова [26], их коллег, рассматривающих личностную автономность как ключевую характеристику субъекта, определяющую совместно с ответственностью и активностью субъективное благополучие личности. Тем не менее, как показало наше исследование, прямой перенос функции личностной автономности на финансовую не представляется продуктивным, поскольку выраженность финансовой автономности личности зависит от социально-экономической ситуации в обществе и кризисных/стабильных периодов ее повседневной экономической жизни.

Заключение

Представленные результаты первичной апробации, валидации, стандартизации и проверки надежности опросника «Шкала финансовой автономности личности» продемонстрировали его психометрическую обоснованность в исследовании группы предпенсионеров. Опросник направлен на выявление степени выраженности финансовой автономности личности как способности независимо от мнения окружающих управлять своими финансами, принимать соответствующие

решения, нести за них ответственность, самостоятельно осуществлять контроль за своим финансовым положением. Достоинством методики, по нашему мнению, является ее компактность (9 пунктов) при сохранении содержательной нагрузки. Итоговый вариант методики может применяться в исследованиях в области экономической и социальной психологии на выборке работающих и неработающих людей в возрасте от 45 до 58 (женщины) и 63 лет (мужчины).

В дальнейшей работе над шкалой представляется важным: провести проверку тест-ретестовой надежности, кроссвалидизацию (проверку валидности на независимой выборке), стандартизацию шкалы на других группах (например, пенсионеров и фрилансеров); осуществить проверку связи финансовой автономности с финансовой тревожностью личности, иными (кроме финансовой автономности) показателями экономико-психологической зрелости личности, с субъективным экономическим статусом респондентов и др.

Практическая значимость выполненной работы определяется необходимостью оказывать целевую помощь предпенсионерам в планировании ими выхода на пенсию, основываясь на измеренных показателях их финансовой автономности.

Ограничения исследования связаны, во-первых, с объемом выборки, недостаточным для сравнительного анализа показателей финансовой автономности и выделения первичных норм для социальных групп, дифференцированных по критериям: форма занятости (наемный работник, фрилансер и т.п.), место проживания (столица, региональный центр и т.п.), социальный ресурс (наличие/отсутствие финансовой поддержки в семье). Данные факторы значимы для самооценки финансовой автономности предпенсионеров. Во-вторых, полученное распределение показало относительную нормальность, что позволило выделить только первичные нормы. По мере увеличения объема выборки и накопления данных планируется провести повторную проверку нормального распределения и уточнения норм в разных группах респондентов предпенсионного возраста.



**Бланк опросника «Финансовая автономность личности»
Questionnaire form “Individual’s Financial Autonomy Scale”**

Инструкция: Оцените степень согласия с приведенными ниже суждениями в соответствии с Вашим мнением по 5-балльной шкале, где 1 – абсолютно не согласен(на), 2 – скорее согласен(на), 3 – не уверен(на), 4 – скорее согласен(на), 5 – абсолютно согласен(на).

Instruction: Assess the degree of agreement with the judgments below in accordance with your opinion on a 5-point scale, where 1 – absolutely disagree, 2 – rather agree, 3 – not sure, 4 – rather agree, 5 – absolutely agree.

Суждения	1	2	3	4	5
1. Принимая важное финансовое решение, я советуюсь с другими, но решение остается за мной.					
2. Мои финансовые проблемы касаются только меня, и никто не сможет их решить лучше, чем я сам(а).					
3. В решении важных финансовых вопросов я не стремлюсь поступать «как все», поскольку они тоже могут ошибаться.					
4. В разных ситуациях, связанных с моими финансами, я предпочитаю брать ответственность на себя, а не перекладывать ее на других.					
5. Планируя свои финансы (кредиты, сбережение, инвестирование и т.п.) я больше доверяю себе, чем другим.					
6. В плане контроля моих финансов (состояние банковского счета, движение по карте и т.п.) для меня всегда важно быть в курсе происходящих событий.					
7. Даже если я не знаю, как поступить в решении финансовых проблем, я не полагаюсь на «авось» и решаю все вопросы сам(а).					
8. Для меня более свойственно ощущение, что я сам(а) контролирую финансовую ситуацию, чем ощущение зависимости от нее.					
9. У меня есть собственные принципы финансового поведения (сберегательного, инвестиционного, кредитного), которым я всегда следую.					

Ключ для обработки данных: подсчитывается сумма баллов по всем вопросам, итоговая сумма интерпретируется исходя из норм, представленных в тексте публикации.

The key to the data processing: the sum of the points for all the questions is calculated, the total amount is interpreted based on the norms presented in the text of the publication.

Библиографический список

1. Дробышева Т. В. Факторы психологической готовности к финансовой самостоятельности в группе учащейся молодежи // Актуальная психология. Научный вестник. Ереван. 2019. Т. 2, № 2 (4). С. 128–136. <https://doi.org/10.46991/128>
2. Потапова Ю. В., Маленова А. Ю. Личностные особенности и отношение к ситуации сепарации юношей и девушек с разной степенью финансовой независимости // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2015. № 2. С. 16–23. EDN: VNVIWJ
3. Botha F., Broadway B., de New J. P., Wong C. Financial autonomy among emerging adults in Australia // Melbourne Institute: Applied Economic & Social Research. 2020. Working Paper № 30/20. URL: <https://melbourneinstitute.unimelb.edu.au/publications/working-papers/search/result?paper=3574267> (дата обращения: 22.03.2024).
4. Vijaykumar J. H. The Association of Financial Socialization with Financial Self-Efficacy and Autonomy: A Study of Young Students in India // Journal of Family and Economic Issues. 2022. Vol. 43, iss. 2. P. 397–414. <https://doi.org/10.1007/s10834-021-09797-x>
5. Cui X., Xiao J. J., Yi J., Porto N., Cai Y. Impact of family income in early life on the financial independence of young adults: Evidence from a matched panel data // International Journal of Consumer Studies. 2019. Vol. 43, iss. 6. P. 514–527. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12536>
6. Bennett F., Sung S. Dimensions of financial autonomy in low-/moderate-income couples from a gender perspective and implications for welfare reform // Journal of Social Policy. 2013. Vol. 42, iss. 4. P. 701–719. <https://doi.org/10.1017/S0047279413000330>
7. Gutierrez H. C. Financial planning for retirement: Spousal communication and collaboration. Doctoral Dissertation. Oklahoma State University, 2015. 121 p. URL: [Gutierrez_okstate_0664D_13854.pdf](http://shareok.org/okstate_0664D_13854.pdf) (shareok.org) (дата обращения: 22.03.2024).
8. Basar M. N. F., Sapuan N. M. The Cognitive Determinants of Financial Planning for Retirement // Global Business and Management Research: An International Journal. 2023. Vol. 15, iss. 2s. P. 158–168.
9. Carlesso G. Analysis of Financial Independence and Retire Early Strategies. Master’s Degree Programme in Finance. Final Thesis. Ca’ Foscari University of Venice, 2023. 113 p. URL: <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/24219/879599-1280166.pdf?sequence=2> (дата обращения: 22.03.2024).



10. Sabri M. F., Abd Rahim H., Wijekoon R., Fardini N., Zakaria A. S. M., Reza T. S. The mediating effect of money attitude on association between financial literacy, financial behavior, and financial vulnerability // *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2020. Vol. 10, iss. 15. P. 340–358. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v10-i15/8254>
11. Nansubuga F. The Role of Self-Efficacy in Explaining Psychological and Financial Preparation for Retirement: A Behavioural Study of Retirement Transitioning in Uganda // *Journal of Adult Development*. 2018. Vol. 25, iss. 4. P. 297–308. <https://doi.org/10.1007/s10804-017-9268-7>
12. Ng W., Russel W. S. K., Kang S.-H. The Relative Importance of Personality, Financial Satisfaction, and Autonomy for Different Subjective Well-Being Facets // *The Journal of Psychology*. 2019. Vol. 153, iss. 7. P. 680–700 <https://doi.org/10.1080/00223980.2019.1598928>
13. Bennett F., De Henau J., Himmelweit S., Sung S. Financial togetherness and autonomy within couples // *Gendered Lives: Gender Inequalities in Production and Reproduction* / ed. by J. Scott, Sh. Dex, A. C. Plagnol. Cheltenham : Edward Elgar, 2012. P. 97–122. <https://doi.org/10.4337/9781849806268.00012>
14. Kumar P., Pillai R., Kumar N., Tabash M. I. The interplay of skills, digital financial literacy, capability, and autonomy in financial decision making and well-being // *Borsa Istanbul Review*. 2023. Vol. 23, iss. 1. P. 169–183. <https://doi.org/10.1016/j.bir.2022.09.012>
15. Дробышева Т. В. Понятие «экономико-психологическая зрелость» личности и его операционализация // *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Психологические науки. 2021. № 1. С. 74–83. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2021-1-74-83>, EDN: CMFQPJ
16. Дробышева Т. В. Психология экономической социализации личности: основные формы и детерминанты. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. 426 с. https://doi.org/10.38098/mng_23_0460, EDN: URENJO
17. Шевеленкова Т. Д., Фесенко Т. П. Психологическое благополучие личности // *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95–121. EDN: VYKA1L
18. Бажин Е. Ф., Гольнкина Е. А., Эткинд А. М. Метод исследования уровня субъективного контроля // *Психологический журнал*. 1984. Т. 5, № 3. С. 152–163.
19. Ермолаева Е. П. Предпринимательство: самодиагностика и преодоление психологических барьеров. М. : Академия, 1996. 76 с. EDN: TGTVXL
20. Наследов А. Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб. : Питер, 2013. 416 с. EDN: TBMLGF
21. Гуревич К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика. Избранные труды. СПб. : Питер, 2007. 336 с. EDN: SDRJMP
22. Noone J., Earl J., Stephens C., Rafalski J., Allen J., Alpass F., Topa G. An Application of the Resource-Based Dynamic Process Model in the Context of Retirement Planning // *Work, Aging and Retirement*. 2022. Vol. 8, iss. 3. P. 225–240. <https://doi.org/10.1093/workar/waab006>
23. Amorim S. M., Franca L. H. de F. P. Retirement Well-Being: A Systematic Review of the Literature // *Trends in Psychology*. 2019. Vol. 27, iss. 1. P. 1–12. <https://doi.org/10.9788/TP2019.1-12>
24. van Solinge H., Damman M., Hershey D. A. Adaptation or exploration? Understanding older workers' plans for post-retirement paid and volunteer work // *Work, Aging and Retirement*. 2021. Vol. 7, iss. 2. P. 129–142. <https://doi.org/10.1093/workar/waaa027>
25. Сергиенко Е. А. Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 279 с. https://doi.org/10.38098/mng_21_0435, EDN: OGNLRM
26. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности как субъекта социального бытия // *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14, вып. 1. С. 80–86. EDN: SGOMQD

References

1. Drobysheva T. V. Factors of psychological preparedness to financial independence in the students. *Modern Psychology. Scientific Bulletin*, 2019, vol. 2, iss. 2 (4), pp. 128–136 (in Russian). <https://doi.org/10.46991/128>
2. Potapova Yu. V., Malenova A. Yu. Personal qualities and attitude to the situation of separation by adolescents with different degrees of financial independence. *Herald of Omsk University. Series «Psychology*, 2015, no. 2, pp.16–23. EDN: VNVIWJ
3. Botha F., Broadway B., de New J. P., Wong C. Financial autonomy among emerging adults in Australia. *Melbourne Institute: Applied Economic & Social Research*, 2020, Working Paper No. 30/20. Available at: <https://melbourneinstitute.unimelb.edu.au/publications/working-papers/search/result?paper=3574267> (accessed March 22, 2024).
4. Vijaykumar J. H. The Association of Financial Socialization with Financial Self-Efficacy and Autonomy: A Study of Young Students in India. *Journal of Family and Economic Issues*, 2022, vol. 43, iss. 2, pp. 397–414. <https://doi.org/10.1007/s10834-021-09797-x>
5. Cui X., Xiao J. J., Yi J., Porto N., Cai Y. Impact of family income in early life on the financial independence of young adults: Evidence from a matched panel data. *International Journal of Consumer Studies*, 2019, vol. 43, iss. 6, pp. 514–527. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12536>
6. Bennett F., Sung S. Dimensions of financial autonomy in low-/moderate-income couples from a gender perspec-



- tive and implications for welfare reform. *Journal of Social Policy*, 2013, vol. 42, iss. 4, pp. 701–719. <https://doi.org/10.1017/S0047279413000330>
7. Gutierrez H. C. *Financial planning for retirement: Spousal communication and collaboration*. Doctoral dissertation. Oklahoma State University, 2015. 121 p. Available at: [Gutierrez_okstate_0664D_13854.pdf](https://shareok.org) (shareok.org) (accessed March 22, 2024).
 8. Basar M. N. F., Sapuan N. M. The Cognitive Determinants of Financial Planning for Retirement. *Global Business and Management Research: An International Journal*, 2023, vol. 15, iss. 2s, pp. 158–168.
 9. Carlesso G. *Analysis of Financial Independence and Retire Early Strategies*. Master's Degree Programme in Finance. Final Thesis. Ca' Foscari University of Venice, 2023. 113 p. Available at: <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/24219/879599-1280166.pdf?sequence=2> (accessed March 22, 2024).
 10. Sabri M. F., Abd Rahim H., Wijekoon R., Fardini N., Zakaria A. S. M., Reza T. S. The mediating effect of money attitude on association between financial literacy, financial behaviour, and financial vulnerability. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2020, vol. 10, iss. 15, pp. 340–358. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v10-i15/8254>
 11. Nansubuga F. The Role of Self-Efficacy in Explaining Psychological and Financial Preparation for Retirement: A Behavioural Study of Retirement Transitioning in Uganda. *Journal of Adult Development*, 2018, vol. 25, iss. 4, pp. 297–308. <https://doi.org/10.1007/s10804-017-9268-7>
 12. Ng W., Russel W. S. K., Kang S.-H. The Relative Importance of Personality, Financial Satisfaction, and Autonomy for Different Subjective Well-Being Facets. *The Journal of Psychology*, 2019, vol. 153, iss. 7, pp. 680–700. <https://doi.org/10.1080/00223980.2019.1598928>
 13. Bennett F., De Henau J., Himmelweit S., Sung S. Financial togetherness and autonomy within couples. In: Scott J., Dex Sh., Plagnol A. C., eds. *Gendered Lives: Gender Inequalities in Production and Reproduction*. Cheltenham, Edward Elgar, 2012, pp. 97–122. <https://doi.org/10.4337/9781849806268.00012>
 14. Kumar P., Pillai R., Kumar N., Tabash M. I. The interplay of skills, digital financial literacy, capability, and autonomy in financial decision making and well-being. *Borsa Istanbul Review*, 2023, vol. 23, iss. 1, pp. 169–183. <https://doi.org/10.1016/j.bir.2022.09.012>
 15. Drobysheva T. V. “Economic-psychological maturity of the personality” concept and its operationalization. *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2021, iss. 1, pp. 74–83 (in Russian). <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2021-1-74-83>, EDN: CMFQPI
 16. Drobysheva T. V. *Psikhologiya ekonomicheskoy sotsializatsii lichnosti: osnovnye formy i determinanty* [Psychology of economic socialization of personality: The main forms and determinants]. Moscow, Publ. House “Institute of Psychology RAS”, 2023. 426 p. (in Russian). https://doi.org/10.38098/mng_23_0460, EDN: UPEHJO
 17. Shevelenkova T. D., Fesenko T. P. Psychological well-being of the individual. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Diagnosis], 2005, iss. 3, pp. 95–121 (in Russian). EDN: VYKAIL
 18. Bazhin E. F., Golinkina E. A., Etkind A. M. Method of studying the level of subjective control. *Psikhologicheskij Zhurnal* [Psychological Journal], 1984, vol. 5, no. 3, pp. 152–163 (in Russian).
 19. Ermolaeva E. P. *Predprinimatel'stvo: samodiagnostika i preodoleniye psikhologicheskikh bar'yerov* [Entrepreneurship: Self-diagnosis and overcoming psychological barriers]. Moscow, Academia, 1996. 76 p. (in Russian). EDN: TGTVXL
 20. Nasledov A. D. *IBM SPSS Statistics 20 i AMOS: professional'nyy statisticheskiy analiz dannykh* [IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: Professional statistical data analysis]. St. Petersburg, Piter, 2013. 416 p. (in Russian). EDN: TBMLGF
 21. Gurevich K. M. *Differentsial'naya psikhologiya i psikhodiagnostika. Izbrannye trudy* [Differential psychology and psychodiagnosics. Selected works]. St. Petersburg, Piter, 2008. 336 p. (in Russian). EDN: SDRJMP
 22. Noone J., Earl J., Stephens C., Rafalski J., Allen J., Alpess F., Topa G. An Application of the Resource-Based Dynamic Process Model in the Context of Retirement Planning. *Work, Aging and Retirement*, 2022, vol. 8, iss. 3, pp. 225–240. <https://doi.org/10.1093/workar/waab006>
 23. Amorim S. M., Franca L. H. de F. P. Retirement Well-Being: A Systematic Review of the Literature. *Trends in Psychology*, 2019, vol. 27, iss. 1, pp. 1–12. <https://doi.org/10.9788/TP2019.1-12>
 24. van Solinge H., Damman M., Hershey D. A. Adaptation or exploration? Understanding older workers' plans for post-retirement paid and volunteer work. *Work, Aging and Retirement*, 2021, vol. 7, iss. 2, pp. 129–142. <https://doi.org/10.1093/workar/waaa027>
 25. Sergienko E. A. *Psikhicheskoye razvitiye s pozitsiy sistemno-sub'yektnogo podkhoda* [Mental development from the standpoint of a systemic-subjective approach]. Moscow, Publ. House “Institute of Psychology RAS”, 2021. 279 p. (in Russian). https://doi.org/10.38098/mng_21_0435, EDN: OGNLRM
 26. Shamionov R. M. The subjective well-being of the personality as a subject of the social existence. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2014, vol. 1, iss. 1, pp. 80–86 (in Russian). EDN: SGOMQD

Поступила в редакцию 30.03.2024; одобрена после рецензирования 05.05.2024; принята к публикации 17.06.2024; опубликована 30.09.2024

The article was submitted 30.03.2024; approved after reviewing 05.05.2024; accepted for publication 17.06.2024; published 30.09.2024



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 3 (51). С. 251–263
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2024, vol. 13, iss. 3 (51), pp. 251–263
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-251-263>, EDN: PVCBMJ

Научная статья
УДК 159.9



Мотивационные корреляты жизнестойкости и виртуальной идентичности молодых геймеров

М. В. Клементьева¹✉, П. А. Герасимова², М. В. Кургузов¹

¹Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Россия, 125167, г. Москва, Ленинградский проспект, д. 49/2

²Аэрокосмический лицей г. Химки, Россия, 141407, Московская область, г. Химки, Куркинское шоссе, д. 18

Клементьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, доцент, профессор Кафедры психологии и развития человеческого капитала факультета социальных наук и массовых коммуникаций; главный научный сотрудник Института гуманитарных технологий и социального инжиниринга, marinaklementyeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8712-9282>

Герасимова Полина Андреевна, педагог-психолог, gerasimovapolly@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-6963-8541>

Кургузов Михаил Владимирович, стажер-исследователь, Институт гуманитарных технологий и социального инжиниринга, gnmikh@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-8807-3256>

Аннотация. *Актуальность исследования* определяет необходимость изучения мотивационных механизмов снижения внутреннего напряжения и становления идентичности геймеров в условиях массовых многопользовательских ролевых онлайн-игр (ММОРПГ). *Цель:* изучить роль игровой мотивации в процессах виртуальной идентичности и жизнестойкости молодых геймеров. *Гипотеза:* игровая мотивация сопряжена со снижением внутреннего напряжения и процессами становления виртуальной идентичности в виртуальном жизненном пространстве геймеров. *Участники:* N = 120 в возрасте от 18 до 25 лет ($n_{\text{муж}} = 72$; $n_{\text{жен}} = 48$; $M = 20,4$; $SD = 2,5$), проживающих в центральном регионе Российской Федерации. *Методы (инструменты):* для оценки игровой мотивации применен опросник мотивации игры в массовые многопользовательские ролевые онлайн-игры (ММОРПГ) (N. Yee в адаптации Н. В. Богачевой, В. Е. Епишина, А. В. Мильянской); для оценки жизнестойкости использована краткая версия теста жизнестойкости (С. Мади в адаптации Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой); для оценки статусов виртуальной идентичности использована методика «Статус ВИ» (М. В. Клементьева); для оценки игровой умелости использована «Game Experience Questionnaire» («Анкета игрового опыта»), «Оценка игровой умелости» (W. A. IJsselstein, Y. A. W. de Kort, K. Poels в адаптации М. В. Клементьевой, М. В. Кургузова). *Результаты:* выявлены значимые различия в выраженности показателя «жизнестойкости» геймеров: более высокие значения зафиксированы в игре. Обнаружены значимые связи между показателями игровых мотивов, жизнестойкости, игровой умелости и виртуальной идентичности: демонстрируя безбарьерную реализацию игровой мотивации и совершенство игровой умелости, геймеры испытывают внутреннее напряжение, беспомощность в реальной жизни и стремятся уйти от действительности, формируют виртуальную идентичность, основанную на образах игровых аватаров. *Основные выводы:* в онлайн-игре молодые геймеры способны более эффективно справляться с внутренним напряжением по сравнению с реальной средой, поддерживать идентичность, успешно реализовывать игровые мотивы. *Практическая значимость:* материалы исследования могут использоваться в разработке программ по укреплению жизнестойкости и развитию идентичности молодых геймеров.

Ключевые слова: игровая мотивация, онлайн-игра, молодость, барьерность-реализуемость, виртуальное жизненное пространство, жизнестойкость, виртуальная идентичность

Информация о вкладе каждого автора. М. В. Клементьева – методология исследования, концепция и дизайн исследования, анализ и обсуждение полученных данных, написание текста; П. А. Герасимова – сбор и обработка материала исследования, анализ полученных данных первого исследования, написание текста; М. В. Кургузов – сбор и обработка материала исследования, анализ полученных данных второго исследования, написание текста.

Для цитирования: Клементьева М. В., Герасимова П. А., Кургузов М. В. Мотивационные корреляты жизнестойкости и виртуальной идентичности молодых геймеров // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 3 (51). С. 251–263. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-251-263>, EDN: PVCBMJ

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Motivation correlates with hardiness and virtual identity of young gamers

M. V. Klementyeva¹✉, P. A. Gerasimova², M. V. Kurguzov¹

¹Financial University under the Government of the Russian Federation, 49/2 Leningradsky Ave., Moscow 125167, Russia

²Aerospace Lyceum of Khimki, 18 Kurkinskoe highway, Moscow region, Khimki 141407, Russia

© Клементьева М. В., Герасимова П. А., Кургузов М. В., 2024



Marina V. Klementyeva, marinaklementyeva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8712-9282>

Polina A. Gerasimova, gerasimovapolly@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-6963-8541>

Mikhail V. Kurguzov, gmikh@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-8807-3256>

Abstract. The research is *relevant* due to the necessity to explore how gaming motivational mechanisms reduce internal tension and shape gamers' identity in massively multiplayer online role-playing games (MMORPG). The *aim* of the research is to investigate the role of gaming motivation shaping virtual identity and hardiness of young gamers. *Hypothesis:* gaming motivation correlates with reduced internal tension and influences the formation of gamers' virtual identity in cyber space. *Participants:* N = 120 aged 18–25 years ($n_{\text{male}} = 72$; $n_{\text{female}} = 48$; M = 20.4; SD = 2.5) living in the central region of the Russian Federation. *Methods (tools):* The Gaming Motivation Scale (Nick Yee adapted by N. V. Bogacheva, V. E. Epishina, A. V. Milyanskaya) was used to assess game motivation for playing massively multiplayer online role-playing games (MMORPG); an abridged version of the Hardiness Test (S. Maddi adapted by E. N. Osin, E. I. Rasskazova) was used to assess resilience; the Virtual Identity Status Inventory (VISI) (M. V. Klementyeva) was used to assess the status of virtual identities; the Game Experience Questionnaire (W. A. Ijsselstein, Y. A. W. de Kort, and K. Poels adapted by M. V. Klementyeva, M. V. Kurguzov) was used to assess players' competence. *Results:* the research demonstrated significant differences in the manifestation of gamers' "hardines": higher values were recorded during gameplay. We found strong links between gaming motives, hardines, gaming skills and virtual identity. Despite their seamless gaming motivation and perfect gaming competence, gamers experience internal tension, helplessness in real life and strive to escape reality while forming a virtual identity based on the images of their gaming avatars. *Main conclusions:* in an online game, young gamers are able to cope more effectively with internal stress, compared with the real environment; they are able to maintain identity, and successfully implement gaming motives. *Practical application:* the research results can be used to develop techniques aimed at strengthening hardines and supporting identity formation in young gamers.

Keywords: game motivation, online game, youth, barrier-realizability, cyber space, hardines, virtual identity

Information on the authors' contribution. Marina V. Klementyeva developed research methodology, put forward the concept and design of the study, analyzed the data, wrote the manuscript; Polina A. Gerasimova collected and processed the data, analyzed the data of the first study, wrote the manuscript; Mikhail V. Kurguzov collected and processed the data, analyzed the data of the second study, wrote the manuscript.

For citation: Klementyeva M. V., Gerasimova P. A., Kurguzov M. V. Motivation correlates with hardiness and virtual identity of young gamers. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2024, vol. 13, iss. 3 (51), pp. 251–263 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-251-263>, EDN: PVCBMJ

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Популярность и распространение онлайн-игр в постпандемийный период экспоненциально увеличивается. В мире, по данным [1], в 2023 г. насчитывалось 3,4 миллиарда геймеров, из них молодые люди в возрасте от 18 до 35 лет составили 36%. По оценкам [2], на 2022 г. 60% (88 млн) жителей России 3 часа ежедневно играли в онлайн-игры, причем, по материалам [3], наиболее активными геймерами стали молодые люди до 25 лет, составляя 28% от общего числа игроков.

Открывая возможность прожить альтернативную жизнь в симулированной или вымышленной реальности, онлайн-игры формируют *виртуальное жизненное пространство* современных людей – «динамическое поле» (термин К. Левина), образованное единством и системным взаимодействием личности и виртуальной среды в психологической ситуации, по мнению М. В. Клементьевой [4]. Виртуальное жизненное пространство игры подчиняется психологическим законам и отличается динамичностью и пристрастным отношением вовлеченной личности и может быть понято в русле

психологической онтологии жизненного пространства (К. Lewin [5], С. К. Нартова-Бочавер [6], Н. Р. Салихова [7]), где цифровые технологии обеспечивают мгновенное удовлетворение мотивов геймеров, расширяют возможности пережить новый захватывающий опыт, повышают доступность социально-психологических ресурсов и риски психического развития. Новые условия развития личности в игровом пространстве ставят вызов перед современными психологическими исследованиями в части изучения динамических аспектов игровых мотивов – их трансформации и регуляции психосоциального развития геймеров.

Стало очевидно, что функции онлайн-игр не могут быть сведены лишь к развлечению, поскольку ассоциированы с процессами психосоциального (Н. Я. Агеев с соавторами [8], N. Y. Wang, C. Cheng [9]), когнитивного (В. Я. Вяляльщикова, М. В. Меткина [10], Н. М. Лаптева [11]), личностного развития в молодости (М. В. Клементьева [12], S. Raiziene с соавторами [13], I. Granic с соавторами [14]). Однако многочисленные эмпирические исследования демонстрируют противоречивые данные о влиянии онлайн-игр на личностное развитие



и психосоциальное благополучие геймеров. В некоторых исследованиях продемонстрирован положительный потенциал гейминга: повышение саморегуляции (D. Ewoldsen с соавторами [15]), самоконтроля (В. Я. Вяляльщиковой, М. В. Меткина [10], G. Reid [16]) и жизнестойкости (М. Lercha, A. Parveen [17], J. G. Tichon, T. Mavin [18]), развитие когнитивных способностей (Н. М. Лаптева [11]), а также снижение тревожности, депрессивности и чувства одиночества (F. Pallavicini с соавторами [19]), когда временный уход в онлайн-игру помогает геймерам справиться с трудными жизненными ситуациями, совладать со стрессом, напряженностью и агрессивностью. В других обзорных исследованиях, напротив, отмечены негативные эффекты онлайн-игр: уязвимость геймеров к игровой зависимости (N. Y. Wang, C. Cheng [9], D. L. King с соавторами [20]), риску развития депрессивных расстройств и дезадаптации (D. L. King с соавторами [20]) усилению социофобии и идентификации с аватаром (S. R. Sioni с соавторами [21]) повышению внутриличностной конфликтности и формированию негативной идентичности (Л. С. Глинкина, В. Е. Василенко [22], R. Green с соавторами [23]), а также возникновению психосоциальных, психосоматических, психиатрических, медицинских проблем (F. Melodia с соавторами [24]).

Одна из гипотез о влиянии *игровой мотивации* на личностное развитие и психологическое благополучие геймеров, выдвинутая в работах Z. Demetrovics с соавторами [25] и N. Yee [26] получила широкое признание в современной психологии (Н. В. Богачева с соавторами [27], В. N. Kim, H. S. Kang [28], F. Sibilla с соавторами [29]), объясняя позитивные и негативные эффекты онлайн-игр. Так, факты аддиктивного поведения, сопряженного с игровой зависимостью, «больше связаны с мотивацией достижения, чем с погружением или социальной мотивацией, но самая сильная связь обнаружена с мотивацией эскапизма», по замечанию N. Y. Wang, C. Cheng [9]. Мотивация эскапизма, связанная с намеренным бегством в виртуальный игровой мир от реальной жизни, наиболее актуальна для зависимых геймеров с низкой самооценкой, выраженной идентификацией с игровым аватаром (R. Green с соавторами [23], T. Lemanager с соавторами [30]), чрезмерным отчуждением и экзистенциальным вакуумом (Z. Demetrovics с соавторами [25], H. Zhao с соавторами [31]), вовлеченностью в виртуальную среду (X. Wang

с соавторами [32]), невротизацией и интроверсией (M. Larrieu с соавторами [33]). Иначе говоря, игровая мотивация служит медиатором, опосредующим влияние устойчивых индивидуально-психологических свойств личности, а также ряда ситуационных характеристик (например, игровое время, анонимность, как показано в работе G. J. Huyn с соавторами [34]) игры на адаптивное или дезадаптивное использование онлайн-игр в молодости. Широкий диапазон эффектов связи между игровой мотивацией и показателями личностного развития геймеров является одним из оснований разных взглядов на проблему гейминга и его последствий в современной психологии.

Таким образом, хотя в психологии выявлено, что мотивация игрового онлайн-поведения связана с бегством от действительности для совладания со стрессом и трудными ситуациями, но мало известно об ассоциированных с этим явлением мотивационных механизмах снижения внутреннего напряжения и становления идентичности в виртуальном жизненном пространстве молодых геймеров.

Сказанное определило *общую цель* двух эмпирических исследований – изучить роль игровой мотивации в процессах виртуальной идентичности и жизнестойкости геймеров. *Предположительно* игровая мотивация сопряжена со снижением внутреннего напряжения и процессами становления виртуальной идентичности в виртуальном жизненном пространстве геймеров.

Материалы первого исследования

Цель первого исследования – изучение взаимосвязи «барьерности-реализуемости» мотивов игры в многопользовательские онлайн-игры с показателями жизнестойкости у геймеров.

Гипотеза первого исследования – «барьерность-реализуемость» мотивов игры в многопользовательские онлайн-игры – взаимосвязана с показателями жизнестойкости у геймеров.

Участники исследования. 60 респондентов в возрасте от 18 до 25 лет ($n_{\text{муж}} = 40$; $n_{\text{жен}} = 20$), проживающих в центральном регионе Российской Федерации, с опытом игры в многопользовательские онлайн-игры от 3 лет до 10 лет; средний возраст = 20,4 (SD = 2,5). Другие социально-демографические и экономические характеристики не учитывали.



Методики. 1. Адаптация русскоязычной версии опросника мотивации игры в массовые многопользовательские ролевые онлайн-игры (ММОРПГ) Ника Йи (Н. В. Богачева, В. Е. Епишин, А. В. Мильянская [27]), использованная в нашей модификации. Авторская модификация выполнена методом многомерного шкалирования («семантического шкалирования»), по А. Г. Шмелеву [35] для анализа показателя «барьерности-реализуемости» мотивов игры и представляет собой реконструкцию субъективного «психосемантического» содержания мотивационной сферы через ранжирование по степени «важно» и «достижимо» каждого из 10 основных игровых мотивов, согласно классификации N. Yee [26]: «По столбцам располагаются объекты шкалирования, по строкам – шкалы, в ячейках – баллы, с помощью которых респондент оценивает объекты по шкалам» [35, с. 248]. Шкалы сгруппированы в 3 общих фактора: мотив достижения (прогресс, механика, соревнование), погружение (кастомизация, отыгрывание ролей, эскапизм, исследование) и социальная мотивация (командная работа, общение, отношения). Стимульный материал представлен на рис. 1. Модифицированные шкалы отвечают психометрическим требованиям согласованности-надежности (α -Кронбаха $> 0,80$) и структурной валидности (оценка произведена с использованием конфирматорного факторного анализа: $\chi^2/df = 1,97$; RMSEA = 0,056; CFI = 0,80; $n = 60$).

Количественный подсчет показателя «барьерности-реализуемости» осуществлен на основании соотнесения оценок по шкалам «важно» и «достижимо» путем попарного сравнения, согласно процедурам, разработанным и апробированным Н. Р. Салиховой [7].

2. Краткая версия теста жизнестойкости С. Мадди, выполненная Е. Н. Осиним, Е. И. Рассказовой [36], представляет собой 24 утверждения, образующих общую шкалу «жизнестойкости» и три субшкалы: «вовлеченность», «контроль» и «принятие риска». В настоящем исследовании тест использован в двух вариантах: 1) в оригинальной краткой версии Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой [36], интерпретируемой далее как «жизнестойкость в реальности», 2) в версии с измененной нами инструкцией, интерпретируемой далее как «жизнестойкость в игре»: «Оцените, пожалуйста, каждое из утверждений, насколько оно соответствует Вашему отношению к себе в онлайн-игре». Таким образом, участникам исследования было

предложено оценить степень своего согласия по 5-балльной шкале на каждое из 24 утверждений теста жизнестойкости в двух ситуациях («в игре», «в реальности»). Тест с измененной инструкцией отвечает психометрическим требованиям согласованности-надежности (α -Кронбаха = 0,90) и структурной валидности (оценка произведена с использованием конфирматорного факторного анализа: $\chi^2/df = 1,56$; RMSEA = 0,06; CFI = 0,89; $n = 60$).

Методы анализа данных. В пакете статистических программ SPSS v.21. использован сравнительный анализ для связанных выборок (t -критерий Стьюдента), корреляционный анализ (r -критерий Пирсона), дисперсионный анализ (ANOVA). Распределение является нормальным (статистика одновыборочного критерия Колмогорова – Смирнова значима при $p > 0,05$).

Результаты первого исследования и их обсуждение

Анализ шкал игровой мотивации по индексам барьерности-реализуемости (табл. 1) демонстрирует наличие безбарьерной реализации (прямой корреляции показателей важности и доступности) как внутренней мотивации достижения (общий фактор, прогресс, механика) и погружения (общий фактор, кастомизация, исследование), так и внешней по отношению к онлайн-игре социальной мотивации (общий фактор, командная работа) – эти мотивы важны для геймеров в пространстве многопользовательской онлайн-игры и реализуемы. Отметим, что реализуемость мотивации достижения, погружения и социальная мотивация достигаются за счет более высокой достижимости мотивов, значимо превышающей уровень их важности.

Сравнительный анализ шкал жизнестойкости в ситуациях «игры» и «реальности» (табл. 2) позволяет отметить сходство вовлеченности и контроля, но более высокий уровень принятия риска «в игре» по сравнению с принятием риска в реальности и общей жизнестойкостью «в игре» по сравнению с жизнестойкостью в реальности. Кроме того, видим взаимосвязь индекса барьерности-реализуемости игровых мотивов со шкалами жизнестойкости (принятием риска и общим показателем жизнестойкости), свидетельствуя о роли процессов безбарьерной реализации игровой мотивации в снижении способности и стремлении геймеров преодолевать трудности, отвечать на вызовы в реальной действительности.



Инструкция: Отметьте, насколько каждое утверждение свойственно Вам, когда играете, по двум шкалам «важно» и «достижимо». Оценивая важность, выберите цифру от 0 до 5, которая наиболее соответствует Вашему мнению, где 0 – абсолютно не важно, а 5 – очень важно. Оценивая достижимость, следует выбрать цифру от 0 до 5, где 0 – абсолютно не достижимо, а 5 – максимально достижимо.

1. Прогресс: достижение игровых целей, быстрого развития персонажа, накопления ресурсов						
Важно	0	1	2	3	4	5
Достижимо	0	1	2	3	4	5
2. Механика: стремление к пониманию математических основ игры для лучшего развития персонажа						
Важно	0	1	2	3	4	5
Достижимо	0	1	2	3	4	5
3. Соревнование: удовольствие от состязания с другими игроками						
Важно	0	1	2	3	4	5
Достижимо	0	1	2	3	4	5
4. Общение: игра ради общения с другими игроками						
Важно	0	1	2	3	4	5
Достижимо	0	1	2	3	4	5
5. Отношения: установление значимых межличностных отношений с другими игроками						
Важно	0	1	2	3	4	5
Достижимо	0	1	2	3	4	5
6. Командная работа: игра ради совместной деятельности, коллаборации с другими игроками						
Важно	0	1	2	3	4	5
Достижимо	0	1	2	3	4	5
7. Исследование: изучения игрового мира, поиск редких игровых зон, заданий, предметов						
Важно	0	1	2	3	4	5
Достижимо	0	1	2	3	4	5
8. Отыгрывание роли: погружение и продумывание истории персонажа игрока и игрового мира						
Важно	0	1	2	3	4	5
Достижимо	0	1	2	3	4	5
9. Кастомизация: интерес к модификации внешнего вида игрового персонажа, создание для него уникального стиля						
Важно	0	1	2	3	4	5
Достижимо	0	1	2	3	4	5
10. Эскапизм: отвлечение в игре от проблем и стресса в реальной жизни						
Важно	0	1	2	3	4	5
Достижимо	0	1	2	3	4	5

Рис. 1. Опросник для оценки «барьерности-реализуемости» игровой мотивации
 Fig. 1. A questionnaire to assess the “barrier-realizability” of game motivation

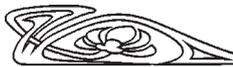


Таблица 1 / Table 1

Средние арифметические значения, показатели корреляции и сравнительного анализа игровых мотивов (N = 60)
Arithmetic averages, indicators of correlation and comparative analysis of game motives (N = 60)

Показатели	M (σ)		r-критерий	t-критерий
	«достижимо»	«важно»		
Достижение (общий фактор)	9.0 (3.6)	7.7 (3.7)	0.71**	-3.65**
Прогресс	3.2 (1.6)	3.2 (1.5)	0.51**	0.40
Механика	3.5 (1.4)	3.1 (1.5)	0.46**	-1.85
Соревнование	2.3 (2)	2.1 (1.0)	0.01	-0.44
Погружение (общий фактор)	12.3 (5.1)	10.0 (5.1)	0.66**	-4.54**
Кастомизация	3.5 (1.4)	3.5 (1.7)	0.63**	-0.36
Исследование	3.2 (1.5)	3.0 (1.5)	0.47**	-0.91
Отыгрывание роли	2.6 (0.5)	1.0 (0.6)	0.20	-6.43**
Эскапизм	2.8 (1.8)	2.2 (1.7)	0.29	-2.13*
Социальная мотивация (общий фактор)	9.8 (3.6)	8.7 (4.1)	0.72**	-2.73**
Общение	3.3 (1.6)	1.6 (0.8)	0.10	-6.15**
Отношения	2.7 (1.7)	3.0 (1.7)	0.24	1.19
Командная работа	3.7 (1.4)	3.4 (1.6)	0.71**	-1.67

Примечание / Note. * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Таблица 2 / Table 2

Средние арифметические значения, показатели корреляции и сравнительного анализа шкал жизнестойкости (N = 60)
Arithmetic averages, indicators of correlation and comparative analysis of hardines scales (N = 60)

Показатели	M (σ)		r-критерий	t-критерий	Корреляция (r) с индексом барьерности-реализуемости	
	«реальность»	«игра»			«реальность»	«игра»
Вовлеченность	21.3 (7.8)	22.3 (6.2)	0.58**	1.15	-0.18	-0.09
Принятие риска	11.5 (5.4)	13.8 (4.1)	0.63**	4.05**	-0.25*	-0.19
Контроль	16.8 (6.5)	18.3 (5.9)	0.71**	2.62*	-0.23	-0.20
Жизнестойкость	49.6 (17.8)	54.4 (14.1)	0.60**	2.64**	-0.25*	-0.18

Примечание / Note. * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Дисперсионный анализ (ANOVA), где время онлайн-игры стало независимой переменной, а шкалы жизнестойкости («в игре» и «в жизни») и игровой мотивации выступили зависимыми переменными, выявил значимую зависимость для следующих показателей: «принятие риска» («в игре» и «в жизни» как вызов для своих возможностей): $F \geq 5,8$ при $p = 0,01$; «прогресс в игре» (мотивация достижения игровых целей): $F \geq 4.9$ при $p = 0,03$.

Обсуждая результаты первого исследования, можем отметить высокий уровень безбарьерной реализуемости игровой мотивации, а также повышенное стремление к риску гейме-

ров в сочетании с повторяющимися попытками совладать с напряжением в многопользовательской онлайн-игре. Безбарьерность реализации игровых мотивов обусловлена, на наш взгляд, их избыточной насыщаемостью, что, вероятно, создает условия для снятия напряжения в виртуальном пространстве, стимулирует геймеров к поиску нового игрового опыта, рискованного, нестабильного и насыщенного новыми впечатлениями, образами, смыслами. Длительность онлайн-игры, по-видимому, подкрепляет стремление к поиску рискованного опыта в игре, усиливает внутреннюю игровую мотивацию за счет получения игровых наград и стимуляции



опыта погружения в виртуальное пространство, поддерживая бегство от действительности в онлайн-среду при невозможности достичь желаемого состояния в реальности.

Полученные данные продвигают нас в понимании психологических особенностей развития личности, в первую очередь ее мотивации и жизнестойкости в онлайн-среде, но также ставят вопрос о медиаторах личностного развития в «виртуальном жизненном пространстве». Чтобы прояснить этот вопрос, было проведено второе исследование.

Материалы второго исследования

Цель второго исследования – изучение взаимосвязей показателей игрового онлайн-поведения (игровая умелость и мотивация) и статуса виртуальной идентичности у геймеров с разным игровым опытом.

Гипотеза второго исследования – предположение о том, что взаимосвязь мотивационно-потребностной и операционно-технической сторон игрового онлайн-поведения обусловлена статусом виртуальной идентичности.

Участники исследования. 60 респондентов в возрасте от 18 до 25 лет ($n_{\text{муж}} = 32$; $n_{\text{жен}} = 28$), проживающих в центральном регионе Российской Федерации, с опытом игры в многопользовательские онлайн-игры от 3 лет до 5 лет; средний возраст = 19,6 ($SD = 1,4$). Другие социально-демографические и экономические характеристики не учитывали.

Методики. 1. Методика оценки статусов виртуальной идентичности (статус ВИ) М. В. Клементьевой [12], которая включает две шкалы («поиска виртуальной идентичности»

и «принятия виртуальной идентичности»), соотношение которых образует четыре статуса виртуальной идентичности: достигнутой, предпринятой, диффузной и моратория.

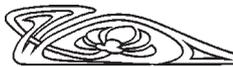
2. Адаптация русскоязычной версии опросника мотивации игры в массовые многопользовательские ролевые онлайн-игры (ММОРПГ) Ника Йи (Н. В. Богачева, В. Е. Епишин, А. В. Мильянская [27], которая включает 10 субшкал, соответствующих 10 игровым мотивам, сгруппированных в 3 общих фактора: мотив достижения (субшкалы – прогресс, механика, соревнование), погружение (субшкалы – кастомизация, отыгрывание ролей, эскапизм, исследование) и социальная мотивация (командная работа, общение, отношения).

3. Методика W. A. IJsselsteijn, Y. A. W. de Kort, K. Poels «Game Experience Questionnaire» [37] в нашем переводе и психометрической адаптации. Оригинальный стимульный материал переведен в соответствии с международными требованиями и адаптирован российской выборке в краткой версии – «Оценка игровой умелости», которая представляет собой шкалу, состоящую из 7 пунктов (рис. 2). Использована шкала типа Лайкерта, в которой фиксировалась степень согласия. Оценка стимульного материала «Оценка игровой умелости» проходила методом экспертных оценок (2 психолога) и методом фокус-группы (7 студентов в возрасте от 18 до 22 лет) по бинарной системе (да-нет). Оценка согласованности результатов с использованием коэффициента согласия Каппы ($\kappa_{\text{эмп}} \geq 0,96$) показала достаточную меру согласованности оценок. Шкала отвечает психометрическим требованиям согласованности-надежности (α -Кронбаха = 0.70) и структурной валидности (показатель объясненной

Инструкция: Предлагаемые ниже утверждения касаются того, как Вы относитесь к себе, когда играете в онлайн-игры. Оцените, пожалуйста, насколько каждое из них подходит Вам:

Утверждения	Никогда	Редко	Иногда	Часто	Всегда
Я прикладываю много усилий в игре					
Я обычно добиваюсь успеха в игре					
Когда я играю, у меня обычно хорошее настроение					
Во время игры я забываю об окружающих меня вещах					
В игре я обычно преодолеваю серьезные испытания					
Играя, я ощущаю себя на месте своего персонажа					
Я считаю себя умелым игроком					

Рис. 2. Опросник игровой умелости
Fig. 2. The questionnaire of players' competence



дисперсии для одного фактора составил 65%; показатели факторной нагрузки каждого из 7 пунктов составили от 0,40 до 0.74; $n = 60$).

Методы. В пакете статистических программ SPSS v.21. использован корреляционный анализ (r -критерий Пирсона), сравнительный анализ (H -критерий Краскела – Уоллиса) и дисперсионный анализ (MANOVA). Распределение является нормальным (статистика одновыборочного критерия Колмогорова – Смирнова значима при $p > 0.05$).

Результаты второго исследования и их обсуждение

Корреляционный анализ продемонстрировал наличие прямопропорциональной линейной взаимосвязи между показателем игровой умелости и игровой мотивацией, как внутренней – достижение (общий фактор; прогресс) и погружение (общий фактор; исследование; отыгрывание роли; эскапизм), так и внешнего мотива установления отношений (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Корреляции игровой умелости с игровыми мотивами и шкалами виртуальной идентичности (N = 60)
Correlations of players' competence, game motives and scales of virtual identity (N = 60)

Показатели	Игровая умелость	Виртуальная идентичность	
		Принятие	Поиск
Достижение (общий фактор)	0.40**	-0.02	0.14
Прогресс	0.37**	0.02	0.25
Механика	0.25	0.01	0.05
Соревнование	-0.03	-0.24	-0.17
Погружение (общий фактор)	0.40**	0.29*	0.35*
Кастомизация	0.11	0.32*	0.06
Исследование	0.31*	0.10	0.20
Отыгрывание роли	0.34**	0.19	0.38**
Эскапизм	0.28*	-0.03	0.45**
Социальная мотивация (общий фактор)	0.16	0.05	0.06
Общение	0.07	0.14	0.17
Отношения	0.35**	0.06	0.11
Командная работа	-0.01	-0.14	-0.15

Примечание / Note. * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Линейные корреляции игровой мотивации (погружение и кастомизация) со шкалой принятия виртуальной идентичности отражают, по-видимому, процессы отождествления геймеров с игровыми персонажами, над которыми они работают в онлайн-игре – формирование целей и ценностей виртуального образа как личных. Показательной представляется корреляция мотивов эскапизма, отыгрывания роли и погружения в онлайн-пространство игры с процессом поиска виртуальной идентичности. Глубокая личностная вовлеченность в игровой процесс с одновременным бегством от реальности, вероятно, мотивирует геймеров к поиску своего места, жизненных целей и предназначения в виртуальной среде.

Участники исследования были ранжированы на группы в соответствии со статусом

виртуальной идентичности: достигнутой (37%), предрешенной (44%), диффузной (17%). Статус моратория не был зафиксирован. В табл. 4 представлены только шкалы, имеющие значимые показатели.

Дифференцированный анализ корреляций (см. табл. 4) демонстрирует наличие линейной связи между игровой умелостью и мотивацией, обусловленной статусом виртуальной идентичности – наличие прямой связи игровой умелости с внутренней мотивацией достижения и внешней социальной мотивацией, характерна для предрешенной виртуальной идентичности, отражающей принятие идентичности без поиска альтернатив («навязанная идентичность»). Для диффузной виртуальной идентичности характерной является обратная связь игровой умелости с внутренней игровой мотивацией

Сравнительный анализ игровых мотивов и их корреляций с игровой умелостью в группах, ранжированных по статусу виртуальной идентичности (N = 60)
Comparative analysis of gaming motives and their correlations with players' competence in groups ranked by virtual identity status (N = 60)

Показатели	Корреляция игровой умелости (<i>r</i>) в зависимости от статуса виртуальной идентичности			<i>p</i> -уровень Н-критерия
	Предрешенная	Достигнутая	Диффузная	
Достижение (общий фактор)	0.57**	0.20	-0.21	0.79
Прогресс	0.50**	0.17	0.10	0.14
Соревнование	0.38*	-0.03	-0.74**	0.37
Кастомизация	0.07	-0.07	0.59*	0.14
Исследование	0.13	0.38*	-0.14	0.77
Отыгрывание роли	0.38*	0.16	0.59*	0.03
Эскапизм	-0.05	0.23	0.35	0.02
Социальная мотивация (общий фактор)	0.33*	0.03	-0.38	0.84

Примечание / Note. * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

погружения (кастомизация и отыгрывание ролей) и избегание соревновательности.

Эскапизм и отыгрывание роли наиболее выражены в группе участников, демонстрирующих достигнутую виртуальную идентичность (см. табл. 4), что косвенно может свидетельствовать о глубоком погружении в онлайн-игру с одновременным отвлечением от реальных жизненных ситуаций как способ становления виртуальной идентичности.

Последующий дисперсионный анализ (MANOVA), где игровой опыт и статус виртуальной идентичности выступили независимыми переменными, а шкалы игровой умелости и мотивации выступили зависимыми переменными, выявил значимое влияние лишь на *мотивацию достижения*: $F = 5.30$ при $p = 0,01$ (игровой опыт); $F = 3.08$ при $p = 0,03$ (игровой опыт и статус виртуальной идентичности).

Обсуждая результаты второго исследования, можем отметить связность игровой умелости и мотивации геймеров, которая усиливается с увеличением игрового опыта и достижением виртуальной идентичности. Процессы поиска и принятия виртуальной идентичности геймеров сопряжены с повышенной внутренней мотивированностью онлайн-игры – уходя от действительности, геймеры отождествляют себя с игровым персонажем, его развитием в когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектах, по-видимому, *замещая виртуальным аватаром свою личность*.

Выводы

Рассматривая материалы первого и второго исследований, отметим значительный эффект от высокой включенности современных молодых людей в многопользовательские онлайн-игры на их личностное развитие – становление идентичности, развитие мотивационной сферы, обретение жизнестойкости. В виртуальном жизненном пространстве геймеры способны более эффективно справляться с внутренним напряжением, по сравнению с реальной средой, поддерживать идентичность, успешно реализовывать внутренние (получение игровых наград и погружения в виртуальное пространство) и внешние (общение с игроками) игровые мотивы. Есть основания полагать, что внутренние игровые мотивы являются позитивным вектором в виртуальном жизненном пространстве геймеров.

Практическая значимость: материалы исследования продвигают в понимании мотивационных механизмов становления идентичности и совладания с внутренним напряжением в онлайн-игре, могут вдохновить на разработку новых методов и психологических интервенций по укреплению жизнестойкости и развитию идентичности молодых геймеров.

Ограничения исследования связаны с выборкой, поскольку в исследовании принимали участие молодые взрослые от 18 до 25 лет, проживающие в центральном регионе России



(преимущественно в Москве). Дальнейшие исследования могут расширить диапазон как возрастных групп, так и социальных характеристик участников.

Библиографический список

1. Number of Video Gamers Worldwide 2023, by Region // Statista. URL: <https://www.statista.com/> (дата обращения: 01.03.2024).
2. Гейминг в России – 2022. Социальные и экономические эффекты // НАФИ. URL: <https://nafi.ru/> (дата обращения: 01.03.2024).
3. Мобильные игры в России. Май 2022 // Mediascope. URL: <https://mediascope.net/> (дата обращения: 01.03.2024).
4. Клементьева М. В. Виртуальная среда как жизненное пространство современного человека // Гуманитарные науки. Вестник Финансового Университета. 2022. Т. 12, № 5. С. 63–69. <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2022-12-5-63-69>, EDN: CWALDO
5. Lewin K. Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers / ed. D. Cartwright. New York : Harper & Row, 1951. 346 p.
6. Нартова-Бочавер С. К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 6. С. 27–36. EDN: OOXUMH
7. Салихова Н. Р. Ценностно-смысловая организация жизненного пространства личности. Казань : Казан. ун-т, 2010. 451 с. EDN: QYAUAT
8. Агеев Н. Я., Токарчук Ю. А., Токарчук А. М., Гаврилова Е. В. Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15, № 1. С. 37–55. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150103>, EDN: DYSELX
9. Wang H. Y., Cheng C. The Associations Between Gaming Motivation and Internet Gaming Disorder: Systematic Review and Meta-analysis // JMIR Mental Health. 2022. Vol. 9, № 2. Article number e23700. <https://doi.org/10.2196/23700>
10. Валяльщикова В. А., Меткин М. В. Психологические аспекты влияния игровой деятельности, опосредованной использованием информационных технологий на личностные особенности индивида // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2020. Т. 34, № 2. С. 61–67. EDN: UZASEW
11. Лаптева Н. М. Обзор современных исследований влияния видеоигр на когнитивные процессы // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12, № 4. С. 111–122. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2023_n4/Lapteva (дата обращения: 01.03.2024). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120410>, EDN: YLZLUU
12. Клементьева М. В. Статусы виртуальной идентичности: понятие и методика оценки («Статус ВИ») // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2024. Т. 21, № 1. С. 79–100. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2024-1-79-100>
13. Raiziene S., Erentaite R., Pakalniskiene V., Grigulyte N., Crocetti E. Identity Formation Patterns and Online Activities in Adolescence // Identity. 2022. Vol. 22, № 2. P. 150–165. <https://doi.org/10.1080/15283488.2021.1960839>
14. Granic I., Morita H., Scholten H. Beyond Screen Time: Identity Development in the Digital Age // Psychological Inquiry. 2020. Vol. 31, № 3. P. 195–223. <https://doi.org/10.1080/15283488.2021.1960839>
15. Ewoldsen D., Eno C., Okdie B., Velez J., Guadagno R., DeCoste J. Effect of Playing Violent Video Games Cooperatively or Competitively on Subsequent Cooperative Behavior // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2012. Vol. 15, № 5. P. 277–280. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0308>
16. Reid G. Motivation in Video Games: A Literature Review // The Computer Games Journal. 2012. Vol. 1, № 2. P. 70–81. <https://doi.org/10.1007/BF03395967>
17. Lepcha M., Parveen A. Impact of Video Game Playing on Mental Health and Hardiness of High School Students // The International Journal of Indian Psychology. 2020. Vol. 8, iss. 2. April – June. <https://doi.org/10.25215/0802.035>
18. Tichon J. G., Mavin T. Experiencing Resilience via Video Games: A Content Analysis of the PlayStation Blog // Social Science Computer Review. 2017. Vol. 35, № 5. P. 666–675. <https://doi.org/10.1177/0894439316664507>
19. Pallavicini F., Pepe A., Mantovani F. The Effects of Playing Video Games on Stress, Anxiety, Depression, Loneliness, and Gaming Disorder During the Early Stages of the COVID-19 Pandemic: PRISMA Systematic Review // Cyberpsychology, Behavior and Social Networking. 2022. Vol. 25, № 6. P. 334–354. <https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0252>
20. King D. L., Delfabbro P. H., Perales J. C., Deleuze J., Király O., Krossbakken E., Billieux J. Maladaptive Player-Game Relationships in Problematic Gaming and Gaming Disorder: A Systematic Review // Clinical Psychology Review. 2019. Vol. 73. Article number 101777. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.101777>
21. Sioni S. R., Burleson M. H., Bekerian D. A. Internet Gaming Disorder: Social Phobia and Identifying With your Virtual Self // Computers in Human Behavior. 2017. Vol. 71. P. 11–15. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.044>
22. Глинкина Л. С., Василенко В. Е. Психологические предикторы разных типов вовлеченности в компьютерные игры в период ранней взрослости // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Т. 31, № 1. С. 107–126. <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310105>, EDN: WWHZCK
23. Green R., Delfabbro P. H., King D. L. Avatar- and Self-related Processes and Problematic Gaming:



- A Systematic Review // *Addictive Behaviors*. 2020. Vol. 108. Article number 106461. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106461>
24. Melodia F., Canale N., Griffiths M. D. The Role of Avoidance Coping and Escape Motives in Problematic Online Gaming: A Systematic Literature Review // *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2022. Vol. 20, № 2. P. 996–1022. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00422-w>
 25. Demetrovics Z., Urbán R., Nagygyörgy K., Farkas J., Zilahy D., Mervó B., Harmath E., Reindl A., Ágoston C., Kertész A. Why do you play? The development of the motives for online gaming questionnaire (MOGQ) // *Behavior Research Methods*. 2011. Vol. 43, № 3. P. 814–825. <https://doi.org/10.3758/s13428-011-0091-y>
 26. Yee N. Motivations for play in online games // *Cyber Psychology & Behavior*. 2006. Vol. 9, № 6. P. 772–775. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.772>
 27. Богачева Н. В., Епишин В. Е., Мильянская А. В. Адаптация русскоязычной версии опросника мотивации игры в массовые многопользовательские ролевые онлайн-игры (ММОРИПГ) Ника Йи // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2021. Т. 18, № 3. С. 475–490. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-475-490>, EDN: YGBKST
 28. Kim B. N., Kang H. S. Korean Validation of the Motives for Online Gaming Questionnaire: Focusing on its Factor Structure and Incremental Validity // *Addictive Behaviors*. 2021. Vol. 122. Article number 107019. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107019>
 29. Sibilla F., Imperato C., Mancini T., Musetti A. The association between level of personality organization and problematic gaming: Anxiety, depression, and motivations for playing as mediators // *Addictive Behaviors*. 2022. Vol. 132. Article number 107368. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107368>
 30. Lemenager T., Neissner M., Sabo T., Mann K., Kiefer F. “Who Am I” and “How Should I Be”: A Systematic Review on Self-Concept and Avatar Identification in Gaming Disorder // *Current Addiction Reports*. 2020. Vol. 7, № 2. P. 166–193. <https://doi.org/10.1007/s40429-020-00307-x>
 31. Zhao H., Li X., Zhou J., Nie Q., Zhou J. The Relationship between Bullying Victimization and Online Game Addiction among Chinese Early Adolescents: The Potential Role of Meaning in Life and Gender Differences // *Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 116. Article number 105261. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105261>
 32. Wang X., Abdelhamid M., Sanders G. L. Exploring the Effects of Psychological Ownership, Gaming Motivations, and Primary/Secondary Control on Online Game Addiction // *Decision Support Systems*. 2021. Vol. 144. Article number 113512. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3775217>
 33. Larrieu M., Billieux J., Décamps G. Problematic Gaming and Quality of Life in Online Competitive Videogame Players: Identification of Motivational Profiles // *Addictive Behaviors*. 2022. Vol. 133. Article number 107363. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107363>
 34. Hyun G. J., Han D. H., Lee Y. S., Kang K. D., Yoo S. K., Chung U. S., Renshaw P. F. Risk Factors Associated with Online Game Addiction: A Hierarchical Model // *Computers in Human Behavior*. 2015. Vol. 48. P. 706–713. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.008>
 35. Шмелев А. Г. Психосемантическое шкалирование видов спорта как инструмент оценки профессиональных знаний студентов-психологов // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2019. № 1. С. 246–263. <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.01.246>, EDN: YYWKGL
 36. Осин Е. Н., Рассказова Е. И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2013. № 2. С. 147–165. EDN: QCTPYN
 37. Jsselsteijn W. A., de Kort Y. A. W., Poels K. The Game Experience Questionnaire // *Technische Universiteit Eindhoven*, 2013. URL: https://pure.tue.nl/ws/files/21666907/Game_Experience_Questionnaire_English.pdf (дата обращения: 01.03.2024).

References

1. Number of Video Gamers Worldwide 2023, by Region. *Statista*. Available at: <https://www.statista.com/> (accessed March 1, 2024).
2. Gaming in Russia – 2022. Social and economic effects. *NAFI*. Available at: <https://nafi.ru/> (accessed March 1, 2024) (in Russian).
3. Mobile games in Russia. May 2022. *Mediascope*. Available at: <https://mediascope.net/> (accessed March 1, 2024) (in Russian).
4. Klementyeva M. V. Virtual Environment as a Life Space of the Modern Person. *Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*, 2022, vol. 12, no. 5, pp. 63–69 (in Russian). <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2022-12-5-63-69>, EDN: CWALDO
5. Lewin K. *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers* / ed. D. Cartwright. New York, Harper & Row, 1951. 346 p.
6. Nartova-Bochaver S. K. Psychological Space of Personality as a Concept: Fundamentals and Applied Significanc. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2003, vol. 24, no. 6, pp. 27–36. EDN: OOXVMH
7. Salikhova N. R. *Tsennochno-smyslovaya organizatsiya zhiznennogo prostranstva lichnosti* [Value-semantic organization of a person’s living space]. Kazan, Kazan University Publ., 2010. 451 p. (in Russian). EDN: QYAUAT
8. Ageev N. Ya., Tokarchuk Y. A., Tokarchuk A. M., Gavrilova E. V. The Interaction of Digital Technologies



- with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: A Review of Empirical Research. *Psychological-Educational Studies*, 2023, vol. 15, no. 1, pp. 37–55 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150103>, EDN: DYSELX
9. Wang H. Y., Cheng C. The Associations Between Gaming Motivation and Internet Gaming Disorder: Systematic Review and Meta-analysis. *JMIR Mental Health*, 2022, vol. 9, no. 2, article no. e23700. <https://doi.org/10.2196/23700>
 10. Valyalshchikova V. A., Metkin M. V. Psychological aspects of the influence of gaming activity, mediated by the using of information technology, on the individual's personal characteristics. *Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2020, vol. 34, no. 2, pp. 61–67 (in Russian). EDN: UZASEW
 11. Lapteva N. M. The Impact of Video Games on Cognitive Processes. Review of Modern Research. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2023, vol. 12, no. 4, pp. 111–122. Available at: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2023_n4/Lapteva (accessed March 1, 2024) (in Russian). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120410>, EDN: YLZLUU
 12. Klementyeva M. V. The Virtual Identity Status: The Concept and Inventory (VISI). *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2024, vol. 21, no. 1, pp. 79–100 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2024-1-79-100>
 13. Raiziene S., Erentaite R., Pakalniskiene V., Grigutyte N., Crocetti E. Identity formation patterns and online activities in adolescence. *Identity*, 2022, vol. 22, no. 2, pp. 150–165. <https://doi.org/10.1080/15283488.2021.1960839>
 14. Granic I., Morita H., Scholten H. Beyond Screen Time: Identity Development in the Digital Age. *Psychological Inquiry*, 2020, vol. 31, no. 3, pp. 195–223. <https://doi.org/10.1080/15283488.2021.1960839>
 15. Ewoldsen D., Eno C., Okdie B., Velez J., Guadagno R., DeCoster J. Effect of playing violent video games cooperatively or competitively on subsequent cooperative behavior. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2012, vol. 15, no. 5, pp. 277–280. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0308>
 16. Reid G. Motivation in video games: A literature review. *The Computer Games Journal*, 2012, vol. 1, no. 2, pp. 70–81. <https://doi.org/10.1007/BF03395967>
 17. Lepcha M., Parveen A. Impact of video game playing on mental health and hardiness of high school students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2020, vol. 8, iss. 2, April – June. <https://doi.org/10.25215/0802.035>
 18. Tichon J. G., Mavin T. Experiencing Resilience via Video Games: A Content Analysis of the PlayStation Blog. *Social Science Computer Review*, 2017, vol. 35, no. 5, pp. 666–675. <https://doi.org/10.1177/0894439316664507>
 19. Pallavicini F., Pepe A., Mantovani F. The Effects of Playing Video Games on Stress, Anxiety, Depression, Loneliness, and Gaming Disorder During the Early Stages of the COVID-19 Pandemic: PRISMA Systematic Review. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 2022, vol. 25, no. 6, pp. 334–354. <https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0252>
 20. King D. L., Delfabbro P. H., Perales J. C., Deleuze J., Király O., Krossbakken E., Billieux J. Maladaptive player-game relationships in problematic gaming and gaming disorder: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 2019, vol. 73, article no. 101777. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.101777>
 21. Sioni S. R., Burleson M. H., Bekerian D. A. Internet gaming disorder: Social phobia and identifying with your virtual self. *Computers in Human Behavior*, 2017, vol. 71, pp. 11–15. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.044>
 22. Glinkina L. S., Vasilenko V. E. Psychological Predictors of Different Types of Involvement in Computer Games in Early Adulthood. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2023, vol. 31, no. 1, pp. 107–126 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310105>, EDN: WWHZCK
 23. Green R., Delfabbro P. H., King D. L. Avatar- and self-related processes and problematic gaming: A systematic review. *Addictive Behaviors*, 2020, vol. 108, article no. 106461. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106461>
 24. Melodia F., Canale N., Griffiths M. D. The Role of Avoidance Coping and Escape Motives in Problematic Online Gaming: A Systematic Literature Review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 2022, vol. 20, no. 2, pp. 996–1022. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00422-w>
 25. Demetrovics Z., Urbán R., Nagygyörgy K., Farkas J., Zilahy D., Mervó B., Harmath E., Reindl A., Ágoston C., Kertész A. Why do you play? The development of the motives for online gaming questionnaire (MOGQ). *Behavior Research Methods*, 2011, vol. 43, no. 3, pp. 814–825. <https://doi.org/10.3758/s13428-011-0091-y>
 26. Yee N. Motivations for play in online games. *Cyber Psychology & Behavior*, 2006, vol. 9, no. 6, pp. 772–775. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.772>
 27. Bogacheva N. V., Epishin V. E., Milianskaya A. V. Adaptation of the Russian Version of Nick Yee's Motivations of Play in Massively Multiplayer Online Role-playing Games (MMORPGs) Inventory. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2021, vol. 18, no. 3, pp. 475–490 (in Russian). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-475-490>, EDN: YGBKST
 28. Kim B. N., Kang H. S. Korean validation of the Motives for Online Gaming Questionnaire: Focusing on its factor structure and incremental validity. *Addictive Behaviors*, 2021, vol. 122, article no. 107019. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107019>



29. Sibilla F., Imperato C., Mancini T., Musetti A. The association between level of personality organization and problematic gaming: Anxiety, depression, and motivations for playing as mediators. *Addictive Behaviors*, 2022, vol. 132, article no. 107368. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107368>
30. Lemenager T., Neissner M., Sabo T., Mann K., Kiefer F. “Who Am I” and “How Should I Be”: A Systematic Review on Self-Concept and Avatar Identification in Gaming Disorder. *Current Addiction Reports*, 2020, vol. 7, no. 2, pp. 166–193. <https://doi.org/10.1007/s40429-020-00307-x>
31. Zhao H., Li X., Zhou J., Nie Q., Zhou J. The relationship between bullying victimization and online game addiction among Chinese early adolescents: The potential role of meaning in life and gender differences. *Children and Youth Services Review*, 2020, vol. 116, article no. 105261. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105261>
32. Wang X., Abdelhamid M., Sanders G. L. Exploring the Effects of Psychological Ownership, Gaming Motivations, and Primary/Secondary Control on Online Game Addiction. *Decision Support Systems*, 2021, vol. 144, article no. 113512. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3775217>
33. Larrieu M., Billieux J., Décamps G. Problematic gaming and quality of life in online competitive videogame players: Identification of motivational profiles. *Addictive Behaviors*, 2022, vol. 133, article no. 107363. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2022.107363>
34. Hyun G. J., Han D. H., Lee Y. S., Kang K. D., Yoo S. K., Chung U. S., Renshaw P. F. Risk factors associated with online game addiction: A hierarchical model. *Computers in Human Behavior*, 2015, vol. 48, pp. 706–713. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.008>
35. Shmelyov A. G. Psychosemantic scaling sports as an instrument for testing the professional knowledge of students-psychologist. *Lomonosov Psychology Journal*, 2019, no. 1, pp. 246–263 (in Russian). <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.01.246>, EDN: YYWKGL
36. Osin E. N., Rasskazova E. I. A short version of the Hardiness Test: Psychometric properties and organizational application. *Lomonosov Psychology Journal*, 2013, no. 2, pp. 147–165 (in Russian). EDN: QCTPYN
37. IJsselsteijn W. A., de Kort Y. A. W., Poels K. The Game Experience Questionnaire. *Technische Universiteit Eindhoven*, 2013. Available at: https://pure.tue.nl/ws/files/21666907/Game_Experience_Questionnaire_English.pdf (accessed March 1, 2024).

Поступила в редакцию 01.04.2024; одобрена после рецензирования 27.05.2024; принята к публикации 17.06.2024; опубликована 30.09.2024

The article was submitted 01.04.2024; approved after reviewing 27.05.2024; accepted for publication 17.06.2024; published 30.09.2024



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 3 (51). С. 264–274
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2024, vol. 13, iss. 3 (51), pp. 264–274
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-264-274>
EDN: SCGJXH

Научная статья
УДК 373

Развитие системы педагогического образования в Республике Гана

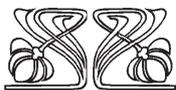
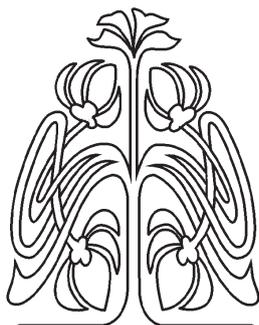
Л. Н. Данилова

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Россия, 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108

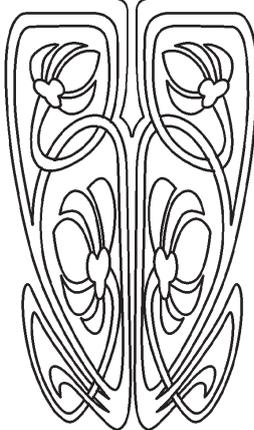
Данилова Лариса Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и истории педагогики, yar-da.l@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1272-401X>

Аннотация. *Актуальность.* Для реализации гуманитарной политики России на африканском континенте одним из действенных средств установления дружественных двусторонних отношений является интеграция африканских учащихся в российское культурно-образовательное пространство. Важным средством сотрудничества может стать педагогическое образование, когда иностранных студентов включают в программы высшего образования и они продолжают деятельность в образовательных центрах за рубежом. В Республике Гана такой центр открыт с 2023 г., где занимаются продвижением российской культуры среди учащихся. Однако более глубокой интеграции в образовательную систему с этой целью, прежде всего систему подготовки педагогических кадров, будет способствовать понимание организации педагогического образования: её внутреннего устройства, задач, содержания, управления, актуальных направлений развития на её исторических основаниях. *Цель:* анализ современной системы педагогического образования в Республике Гана. *Методология* соответствует культурологическому подходу, сочетая в себе методы сравнительно-педагогического, историко-педагогического, теоретического анализа научной литературы, государственных образовательных документов, отчётов Министерства образования и международных организаций, дополненные наблюдениями за образовательной практикой Ганы и интервью с представителями ганьского профессионального образования. *В результате исследования* охарактеризована система подготовки кадров в Гане, представлена её современная структура, выявлены органы управления педагогическим образованием и их основные функции, проанализирована образовательная политика в отношении подготовки педагогических кадров, выявлены принципы организации национального педагогического образования. *Выводы:* система подготовки педагогов в Республике Гана находится на этапе активного обновления, а для национального образования типичен принцип развития в соответствии с государственными интересами, но на основе зарубежной консультативно-методической и финансовой поддержки; следовательно, в настоящий момент для сотрудничества в педагогическом образовании Гана максимально открыта. *Практическая значимость:* исследование представляет интерес для организации Центром открытого образования в Гане и создания совместных программ подготовки кадров в рамках реализации Концепции гуманитарной политики РФ за рубежом, а также может быть использована в курсе сравнительной педагогики в вузе.

Ключевые слова: педагогическое образование в Гане, образование в Гане, подготовка педагогов, Центр открытого образования, образовательные реформы



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Благодарности и финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Ярославскому государственному педагогическому университету им. К. Д. Ушинского на 2024 г. от Минпросвещения РФ по теме «Исследование моделей и практик подготовки педагогических кадров в странах Западной Африки (Кот-д'Ивуар, Гана)» (номер реестровой записи 720000Ф.99.1.БН62АВ84000).

Для цитирования: Данилова Л. Н. Развитие системы педагогического образования в Республике Гана // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 3 (51). С. 264–274. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-264-274>, EDN: SCGJXH

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Development of teacher education in the Republic of Ghana

L. N. Danilova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, 108 Respublikanskaya St., Yaroslavl 150000, Russia

Larisa N. Danilova, yar-da.l@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1272-401X>

Abstract. Relevance. Integration of African students into the Russian cultural and educational space is one of the most effective means of fostering friendly bilateral relations in order to implement Russia's humanitarian policy on the African continent. Pedagogical education can become an important form of cooperation; it may include enrolling foreign students in higher education programs and expanding our work in educational centers abroad. Such a center promoting Russian culture among students was opened in the Republic of Ghana in 2003. However, our understanding of the organization of pedagogical education – primarily the system of teacher training – will contribute to deeper integration into the Ghanaian educational system in order to achieve the above-mentioned objective. We should aim to comprehend the internal structure, objectives, content, management, and evolving directions of the Ghanaian educational system, grounded in its history. The *aim* of the research is to analyze the contemporary system of teacher training education in the Republic of Ghana. The methodology uses a cultural approach, blending comparative and historical pedagogical methods with analysis of scientific literature, state educational documents, reports of the Ministry of Education and international organizations, enhanced by field observations and interviews with representatives of Ghana's higher education. The *findings* reveal a dynamic evolution in Ghana's higher education system, highlighting its contemporary structure, governance, and educational policies concerning teacher training. *Conclusion:* the study identifies the principles underpinning the organization of Ghana's national pedagogical education and notes the active renewal phase of the teacher training system, which aligns with national interests yet relies on international support (methodological and financial). Therefore, at the moment, Ghana is as open as possible for cooperation in teacher training education. *Practical application:* the research results are valuable for the development of the Center for Open Education in Ghana and for creating joint training programs under the Russian Federation's Humanitarian Policy abroad. Additionally, the results can contribute to comparative pedagogy courses at university level.

Keywords: teacher training education in Ghana, education in Ghana, teacher training, Open Education Center, educational reforms

Acknowledgements and funding. The research was carried out at the Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky under the 2024 state assignment from the Ministry of Education of the Russian Federation for the project "Research of models and practices of teacher training in West African countries (Ivory Coast, Ghana)" (registry number 720000F.99.1.БН62АВ84000).

For citation: Danilova L. N. Development of teacher education in the Republic of Ghana. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2024, vol. 13, iss. 3 (51), pp. 264–274 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-264-274>, EDN: SCGJXH

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Первые попытки создания формального образования в Гане (тогда называвшейся «Золотой Берег») относятся к замковым школам, открытым португальскими купцами в 1471 г. [1]. Это были элитарные христианские миссионерские школы, с которых в стране началось внедрение европейского образования. Эти просветительские усилия сталкивались с проблемой нехватки учителей, и выходом могла служить только подготовка миссионеров из числа евангелизированного местного населения.

Начало формированию системы педагогического образования в Гане положило открытие Базельской миссией Пресвитерианского кол-

леджа в 1848 г., который и был призван решать обозначенную задачу. Это была очень маленькая школа, где изначально обучалось только 5 человек, однако число учащихся постепенно увеличивалось по мере продвижения в Гане христианства и просветительских идей [2]. Как отмечено на сайте самого учреждения, главная его цель состояла в том, чтобы дать учителям-миссионерам хорошее базовое образование, а также навыки, необходимые для ведения образцовой общественной жизни [3]. Обязательными условиями приёма учащихся были элементарное образование, христианское вероисповедание и изначальное согласие на будущую миссионерскую деятельность. По этой причине колледж учредил свою духовную семинарию,



и обучение будущих педагогов обязательно проходило одновременно в двух учреждениях. При этом признавалось, что образование крайне затруднялось неготовностью учащихся к освоению профессиональных программ колледжа и семинарии после курса начальной школы, поэтому в 1863 г. переходным звеном между ними стала средняя школа. Изначальная программа семинарии включала уроки чтения на английском и местном языке, английскую грамматику, каллиграфию, арифметику, географию и церковное пение, но с появлением средней школы была усилена греческим, ивритом, догматикой и др. профильными дисциплинами. Примечательно, что программа педагогического колледжа середины XIX в. включала курсы по методам обучения, воспитания, теологии и катехизиса [4].

Около 50 лет Пресвитерианский колледж был единственным педагогическим учебным заведением Ганы. Все следующие колледжи рубежа XIX–XX вв. также открывались при христианских миссиях. Только в 1909 г. колониальные британские власти учредили первый двухлетний государственный педагогический колледж интернатного типа в г. Аккре – столице Ганы, принявший 89 студентов [5, с. 132]. Его программа была довольно примитивной, включая дисциплины, преподаваемые в начальных школах, методику обучения, садоводство и религию. Ещё через 20 лет британское правительство одобрило открытие другого педагогического учебного заведения – женского колледжа в г. Абури, специализировавшегося на домоводстве.

К 1957 г., т. е. спустя 100 лет после попытки подготовки первых учителей в Гане и в год обретения государственной независимости, в стране работало уже до 30 педагогических учебных заведений [6], поскольку в них стали видеть кузницу кадров не только для школ, но и для отдельных сфер экономики, нуждавшихся в рабочей силе с базовым, средним и высшим образованием, которое предоставляли педагоги.

Это позволяет заключить, что:

1) становление системы педагогического образования в Гане имеет европейские христианские корни, поскольку именно западные миссионеры стали готовить учителей для своих целей;

2) в постколониальный период Республика вступила с уже имевшейся сетью педагогических учреждений, в основном выстроенных по европейским образцам и в основном частных.

Будучи управляемыми британскими властями или европейскими миссиями, они в большой степени повторяли структуру, содержание образования, методы, правила организации, принятые в педагогических заведениях Европы XIX – середины XX в. Это обеспечило европейскую организационную основу будущей системы ганьского педагогического образования, познакомило с достижениями европейской педагогической мысли и избавило от педагогических поисков. Следовательно, в 1960-х гг. постколониальному правительству не пришлось выстраивать систему с нуля. Имевшаяся практика лишь была трансформирована в соответствии с новыми социально-политическими интересами государства. I. Vuabeng считает, что и всю вторую половину XX в. государственные и частные педагогические колледжи сохраняли традиционную для христианских семинарий структуру, содержание образования, формы и методы работы, интернатный тип и строгую дисциплину, касающуюся формы одежды, времени занятий, пунктуальности, физической активности и наказаний [7]. Из этого можно сделать вывод, что колониальное историческое наследие в значительной мере способствовало становлению и развитию системы педагогического образования в Гане, обусловив ориентацию на европейские образовательные модели и практики в XX в., что одновременно наталкивает на вопрос, насколько она сохранилась в новом тысячелетии.

Отделение педагогического образования от церковного началось только с 1961 г., когда первый президент Ганы К. Нкруме объявил о социалистической доктрине государства и атеизме. В управлении образованием наметилась тенденция к децентрализации, и колледжи поступили под контроль местных органов управления. Это привело к изменению внутренней организации и содержания образования даже миссионерских колледжей [8]. Национальная политика «африканизации» 1960-х гг. вызвала увольнение европейцев в руководстве, в том числе и в этих колледжах, и замену их выходцами из Ганы.

Эти же национальные интересы и острая экономическая потребность в высококвалифицированных педагогах также требовали создания государственных университетов, в том числе педагогических. Таким первым вузом стал Университет в г. Кейп-Кост, основанный в 1962 г. как университетский колледж, но через



9 лет получивший полноценный самостоятельный статус университета. В его задачи входила подготовка профессиональных педагогов для старших школ. Однако введение бесплатного обязательного базового образования массово требовало профессиональных учителей, и в условиях, когда на рынке труда спрос превышал предложения, в школах часто работали неквалифицированные кадры.

Все дальнейшие реформы педагогического образования в стране были вызваны актуальными социально-политическими изменениями. Кризисные аспекты ганейского педагогического образования были актуализированы в 1970-х гг. (прежде всего нарекания вызывало содержание подготовки), но вооружённые конфликты и экономический спад не позволяли обновить систему. Обновление программ коснулось только введения профессионально-технических предметов и обязательную специальность колледжей – естественнонаучную или художественную. Реформы были запущены только в 1987 г. на средства МВФ и Всемирного банка, они были направлены на улучшение инфраструктуры, повышение эффективности педагогической деятельности и реструктуризацию образования. В колледжах расширялись профессиональные дисциплины, вводились элективные курсы. Учителя без педагогического образования в государственных начальных школах были уволены, что с новой силой обострило запрос на подготовку педагогических кадров и на усиление её качества. В рамках этой политики в 1992 г. в г. Виннеба был учреждён университетский педагогический колледж. В 2004 г. его реструктуризовали и переименовали в Педагогический университет Виннебы (UEW), который объединил 7 педколледжей в разных городах. Тем не менее, сравнительные исследования начала 2000-х гг. показывают, что реформы педагогического образования мало повлияли на эффективность школьного образования [9].

Учитывая роль учителя в формировании личности, в развитии её взглядов, ценностных ориентаций, позиций, отношения к культуре, значимость педагогического образования крайне высока. Отечественный интерес к ганейской системе подготовки педагогов вызван активизировавшимися образовательными обменами и актуализацией распространения российской гуманитарной политики РФ в зарубежных странах, включая Гану. Понимание специфики про-

изводства педагогических кадров в Республике позволит проектировать/корректировать модель педагогического образования для ганейских студентов на базе российских вузов и включиться в программы высшего образования на территории самой Ганы с целью продвижения российской культуры.

Для этого было проведено исследование по организации ганейской системы педагогического образования. Оно строилось на наблюдениях и интервью граждан Ганы, теоретическом анализе национальной педагогической литературы, анализе документов, статистики и отчётов официальных ведомств национального и международного масштаба, контент-анализе для определения государственной образовательной политики в этой сфере. В силу компаративного характера исследования, использовались методы сравнительной педагогики и истории педагогики. Работа выдержана в рамках культурологического подхода.

Модернизация структуры педагогического образования Ганы в XXI в.

В XXI в. Гана плотно занялась модернизацией образования, в том числе и педагогического. В 2002 г. новый президент Республики учредил Комитет по вопросам образования, призванный проанализировать национальную систему на предмет её соответствия требованиям времени и социальным запросам. Итоговые рекомендации комитета коснулись и педагогического образования. В частности, советовалось трансформировать педагогические колледжи (Teacher Training Colleges) в учреждения высшего образования – образовательные колледжи (Colleges of Education), у которых существовала бы преемственность с педагогическими университетами. Рекомендация была реализована в 2007 г., когда все образовательные колледжи Ганы были интегрированы с Университетом Кейп-Коста.

Для того чтобы понять, как развивается педагогическое образование в Гане в настоящее время, необходимо кратко представить его структуру.

Подготовка педагогов осуществляется на двух последовательных уровнях профессионального становления и развития:

– в ходе получения профессионального образования, т.е. профессиональной подготовки будущих специалистов (Pre-Service Training);



– в рамках дополнительного профессионального образования – через повышение квалификации действующих педагогов (In-service Training).

Первичная подготовка считается первым главным этапом в педагогическом образовании, поскольку именно здесь готовят основной массив кадров, квалификация которых влияет на образовательные успехи школьников. К функциям этого этапа относятся: формирование основ педагогической профессии; формирование и развитие профессиональных знаний и компетенций будущих педагогов; профессиональная социализация студентов, знакомство с образовательной средой; введение в первичную педагогическую деятельность; знакомство с организацией школьного образования, его реальностью и стратегией развития; тренировка собственных методических умений; развитие педагогического потенциала студентов; включение студентов в педагогические сообщества и учебно-воспитательную деятельность конкретных школ; формирование у будущих педагогов профессиональной самооценки и самостоятельности.

Внутри данного этапа можно выделить два подэтапа: подготовку на базе учреждения профессионального образования и период профессиональной адаптации, когда молодые учителя занимаются педагогической деятельностью в школах под наблюдением наставников до получения лицензии. На продолжительность первичной подготовки влияют разнообразные факторы типа образовательных целей, модели подготовки, объемов содержания образования, актуального опыта учащегося в педагогической деятельности, ресурсов и т. д. [10].

Первичная подготовка осуществляется на базе колледжей и университетов. В 2023 г. в стране насчитывалось 48 государственных образовательных колледжей и ряд вузов, среди которых 2 – традиционные педагогические университеты (университеты в Кейп-Косте и Виннебе), а остальные – университеты, один из факультетов в которых педагогический (например, Университет Ганы).

Образовательные колледжи готовят педагогов для базового образования, в то время как педагогические университеты выпускают кадры для работы с любыми детьми. Продолжительность подготовки в обоих случаях составляет четыре года для получения степени бакалавра. Разница заключается в уровне, на котором спе-

циалист сможет работать. Прежде минимальной квалификацией для трудоустройства на базовый уровень (детские сады и начальные школы) был так называемый диплом о базовом образовании (DBE). После реформ 2018 г. минимальным требованием стало уже получение степени бакалавра в области базового образования (BBEd). Для работы на уровне среднего образования обязательной квалификацией является степень бакалавра образования (BEd) в специализированной предметной области. Эти обязательные программы рассчитаны на 4 года. Университетское образование позволяет трудоустройство на любой уровень довузовского образования. Гибкость и преемственность структуры педагогического образования позволяет обучающемуся переходить на более высокий уровень или ограничиться полученной подготовкой по окончании любого уровня.

Крупнейшим педагогическим вузом является старейший вуз страны – Университет Кейп-Коста. Он позиционирует себя как университет № 1 в Гане и в Западной Африке. В его состав входят образовательный колледж, колледж дистанционного образования, колледж гуманитарных наук, а также Институт планирования и управления образованием. С общей численностью студентов всех этих структур более 60 000 человек вуз отстаивает свою конкурентоспособность на континенте [11]. Он имеет хорошую репутацию благодаря высокому уровню академической подготовки в благоприятной учебной среде. На различных отделениях вуз осуществляет программы бакалавриата, магистратуры, докторантуры педагогического профиля, а также ряда специальностей вне образовательной сферы.

Педагогический университет Виннебы имеет аналогичные программы и тоже готовит учителей для дошкольных учреждений и школ. В состав вуза входят 6 факультетов (включая факультеты иностранных языков, ганских языков, здравоохранения и домоводства, естествознания, социальных наук, прикладных поведенческих наук в образовании) и 2 института. По состоянию на 2015 г. в нём уже обучалось более 51 тыс. человек [12]. Здесь ежегодно зачисляется на первый курс до 11 тыс. студентов.

Помимо реализации образовательных программ, оба университета также занимаются анализом и проектированием учебных планов и программ образовательных колледжей, ор-



ганизуют повышение квалификации и переподготовки педагогов, проводят конференции и семинары по актуальным вопросам образования, осуществляют научные исследования в области образования, оказывают консультационную помощь органам управления образованием.

Колледжи и университеты осуществляют тесное взаимодействие, соблюдая преемственность программ, сотрудничая в сфере научных исследований, методического сопровождения. Кроме того, Университет Кейп-Коста участвует в проведении в образовательных колледжах выпускных экзаменов.

Однако все знания и навыки, необходимые учителям в классах, не могут быть получены в течение 3-4 лет педагогического образования, следовательно, чтобы сохранять компетентность в профессии, им необходима дальнейшая подготовка, уровень дополнительного профессионального образования. Она предназначена для работников:

- в сфере дошкольного и школьного образования – квалифицированных учителей, для учителей без педагогического образования, администраторов школ;
- в сфере профессионального образования (образовательные колледжи) – для наставников;
- в сфере управления образованием – для сотрудников школьных инспекций, сотрудников региональных и муниципальных отделов управления образованием.

В силу дефицита педагогических кадров трудоустройство в школах возможно для выпускников с любой академической квалификацией [13]. Школьные педагоги делятся на профессиональных и непрофессиональных [9, 14]. К непрофессиональным относятся следующие группы работников: лица, образование которых не превышает старшую школу (сдавшие выпускной экзамен); лица, имеющие непедagogическое образование (дипломы технических университетов) или прервавшие своё университетское образование. Все они нуждаются в дополнительной педагогической подготовке. Изначально трудоустройство несертифицированных сотрудников было вынужденной мерой для заполнения вакансий, однако власти быстро озаботились проблемой профессионального развития таких учителей, желавших оставаться в профессии [15], что и привело к совершенствованию сферы дополнительного профессионального образования.

Управление системой педагогического образования в Гане

Основными органами управления в сфере педагогического образования являются министерство, национальные советы и муниципальные органы управления.

В отличие от многих африканских стран, в Гане только одно профильное министерство, которое курирует всю образовательную сферу. Министерство образования (МоЕ) было создано ещё в 1957 г. Оно отвечает за политику в области образования (включая профессиональное обучение и повышение квалификации), за организацию образования, обеспечивающего равные возможности для всех граждан, за установление стандартов, мониторинг их реализации. Своей миссией ведомство считает создание высокообразованной и квалифицированной нации, в которой каждый житель Ганы сможет реализовать свой потенциал [16]. Свои обязанности по обеспечению качественного образования оно выполняет благодаря привлечению отдельных автономных агентств и структур с составе Министерства.

Один из ведущих среди них – Отдел педагогического образования (TED). Этот орган отслеживает обеспечение педагогического образования в рамках программ профессионального образования и повышения квалификации. В его полномочия входят: государственная регистрация новых квалифицированных учителей, организация и внедрение дистанционного образования, организация проектов переподготовки педагогических кадров.

Поддержку правительственной политике оказывают национальные советы и объединения. В сфере педагогического образования значимым общественным органом является, к примеру, Национальный педагогический совет (NTC), созданный в 2008 г. В его компетенцию входят контроль за обеспечением надлежащей подготовки будущих педагогов и лицензирование учителей в соответствии с требованиями профессиональных стандартов. Совет уполномочен осуществлять мониторинг и регулировать профессиональную практику и этические стандарты как для будущих, так и для практикующих учителей в Гане. Разработанные им национальные стандарты для учителей (NTS) устанавливают ценности, навыки, знания и качества, необходимые хорошему учителю. Совет также занимается разработкой и реали-



зацией программ профессионального развития, контролем за повышением квалификации.

Национальный совет по высшему образованию (NSTE) инициировал необходимость для преподавательского состава колледжей получения степени магистра в своей профессиональной области, в результате чего было повышено качество подготовки сотрудников, активизирована исследовательская работа колледжей и введена единая шкала оплаты труда преподавателей университетов. Впоследствии NSTE и Национальный совет по аккредитации было решено объединить в одно надзорное ведомство – Комиссию по высшему образованию Ганы (GTES). На основе широких консультаций с заинтересованными сторонами Комиссия разрабатывала Национальные стандарты педагогического образования, получившие общественное одобрение и используемые в вузах на современном этапе.

Можно заключить, что управление системой педагогического образования в Гане имеет государственно-общественный характер за счёт включения в неё профсоюза, учебно-методических объединений, ассоциаций при ведущей роли правительственных органов, ответственных за стратегию развития педагогического образования.

Государственная политика Ганы в сфере педагогического образования

В XXI в. взгляды и деятельность государства в отношении подготовки педагогических кадров определяется действием ряда основополагающих документов, начиная с Основного закона Республики 1992 г. (обновлён в 1996 г.).

В ст. 25 Конституции Ганы закреплено право граждан на равные образовательные возможности; высшее образование провозглашено одинаково доступным для граждан на основе их способностей (в том числе благодаря бесплатному образованию). В ст. 38 обозначены зоны ответственности государства в образовательной сфере: предоставление образовательных услуг (по возможности, всеобщее), осуществление программ обеспечения образования, предоставление равного доступа к высшему образованию, развитие профессионального образования, поддержка непрерывного образования [17]. Эта статья установила приоритет всеобщего права на образование для граждан, в том числе профессиональное.

Важнейшим среди актуальных документов, направленных на усовершенствование всей национальной системы, является Закон об образовании 2008 года (Закон 778). Он представляет собой небольшой документ, отражающий местную специфику и потребности общества в образовательной плоскости. Так, получение диплома о педагогическом образовании ещё не даёт права устраиваться на работу в школы. В соответствии с Законом об образовании 2008 г. учителя должны также отдельно получить лицензию на педагогическую деятельность, как это делают в ряде других профессий (медики, юристы и т. д.). Примечательно, что экзамены также отражают дефициты национального образования (в стране до сих пор очень актуальна проблема ликвидации неграмотности): проверяют базовые знания и навыки в сфере педагогики и дидактики, математическую грамотность, знание английского языка. Лицензия подтверждается ежегодно, и только после прохождения серии курсов повышения квалификации учитель получает полную профессиональную лицензию. По мнению ганийцев, эта практика указывает на очень высокие требования к стандартам учительской профессии в стране [18].

Как уже было отмечено, лицензированием и контролем за профессиональной деятельностью педагогов занимается Национальный педагогический совет (NTC) [19]. Описанию его организации посвящена одна из шести частей Закона, что подтверждает высокую значимость этого органа. Разделы 10 и 11 указывают, что к функциям NTC относится консультирование министра образования по вопросам, касающимся подготовки учителей, включая предоставление возможностей для обучения без отрыва от работы, лицензирование и трудоустройство. По этой причине представитель педагогического университета должен входить в Совет [20]. Закон также даёт ему полномочия отзываться лицензию у учителя, не соблюдающего профессиональный стандарт, в том числе этические нормы. Это свидетельствует об ориентации государственной политики на морализацию педагогической профессии и стандартизацию педагогического образования.

Ещё один законодательный акт недавнего времени, связанный с подготовкой педагогов, это Закон об образовательных колледжах № 847 от 2018 г., инициировавший переход колледжей на программы современных вузов. Он подтверждал направленность образовательной



политики на профессионализацию педагогической деятельности: масштабный переход от среднего к высшему профессиональному образованию призван повысить численность профессиональных учителей, качество их подготовки и, как следствие, способствовать росту образовательных достижений школьников.

Преобразование колледжей в вузы было многолетней и сложной работой, начавшейся ещё в 2014 г., когда правительство заключило соглашение с Министерством международного развития Великобритании о запуске проекта «Трансформация педагогического образования и обучения» (T-TEL), нацеленного на модернизацию колледжей и педагогических университетов. Средством модернизации стала разработка Национального стандарта педагогического образования (NTECF) [21] и Национального профессионального стандарта педагогов (NTS) [19], на основе которых и создавались все образовательные программы педагогического образования Ганы в дальнейшем. Это решение стало ответом на критику подготовки педагогов за отсутствие единства в региональном и национальном масштабе: каждое образовательное учреждение использовало свои содержание, задачи, методологические основания [7]. Стандартизация подготовки также призвана способствовать повышению эффективности не только профессионального, но и школьного образования.

Здесь стоит уточнить, что обращение за помощью в национальном образовательном проекте подобного рода к зарубежному правительству является довольно типичным для африканских стран. Так, на сегодняшний день у Ганы наблюдаются довольно неоднозначные отношения с Великобританией. С одной стороны, Гана более 100 лет была её колонией, и в стране сильны национальные чувства. Не случайно, в 2018 г. во время визитов принца Чарльза по Африке (которые включали только 3 страны) с целью укрепления связей, в том числе через совместные ценности и культуру, ганейская пресса упрекала его в неискренности: не может быть общих ценностей там, где одна культура планомерно стирала другую [22]. Именно президент Ганы инициировал создание фонда, призванного убедить Великобританию и другие бывшие колониальные государства Европы выплатить репарации за порабощение миллионов африканцев. Равнение на независимость подчёркивает и программа «Гана без помощи» 2018 г., – программа развития государ-

ства, провозглашающая ценность национальной самодостаточности Ганы и направленности на удовлетворение внутренних потребностей вне зависимости от внешней поддержки.

Но, с другой стороны, в Великобритании есть отдельное министерство по делам Африки, а Гана – один из членов Содружества наций. Соединённое Королевство активно инвестирует в социально-экономическую сферу Ганы: за последние 20 лет только в образование было вложено более 400 миллионов фунтов стерлингов. В частности, его правительство активно продвигает идею инклюзивной школы, предоставляет стипендии девочкам в рамках расширения образовательного доступа, предлагает стипендии для обучения в британских вузах, развивает дистанционное образование. В 2018–2020 гг. Королевство выделило 4.5 миллиона фунтов стерлингов Министерству образования Ганы на продвижении образовательных реформ на её пути к «самоуверенности» (отсылка к программе «Гана без помощи») [23]. Британский совет участвует в организации повышения квалификации ганейских учителей и директоров школ в рамках своей программы «Соединяя классы», включающей также образовательные обмены.

Политологами замечено, что в зависимости от политических ориентаций нового правительства Ганы попеременно сближается то с Западом, с Востоком, опираясь при этом на собственные национальные интересы. Сейчас равновесие качнулось в пользу последнего, поэтому в педагогическом образовании актуализируются совместные проекты с Китаем, Индией и Россией. В частности, в 2023 г. на базе Университета Ганы (г. Аккра) Ярославским государственным педагогическим университетом им. К. Д. Ушинского при поддержке Министерства просвещения РФ был создан Центр открытого образования, призванный выступать популяризатором российской культуры, науки и искусства. В задачи Центра входит также подготовка ганейцев к поступлению в российские вузы. Группа студентов уже обучается по обмену в Ярославском педагогическом университете, их число будет увеличиваться.

Выводы

Итак, система педагогического образования Ганы состоит из ряда крупнейших элементов, каждый из которых также представляет собой систему: учреждения высшего профессиональ-



ного образования (образовательные колледжи и университеты); содержание образования (образовательные и профессиональные стандарты, образовательные программы и др.); органы управления педагогическим образованием (Министерство образования, Национальный педагогический совет, Национальный совет по высшему образованию и другие национальные структуры, муниципальные органы управления); субъекты образовательной деятельности (работники образования и студенты).

На основе анализа Конституции, Закона об образовании и стратегических документов развития можно выделить основные принципы государственной политики Ганы в области образования, поскольку соответствующий документ Правительством Ганы пока не принят. Принципами политики в области образования, непосредственно отражающимися и в системе подготовки педагогов, являются следующие.

- Обеспечение каждому гражданину права на образование, всеобщего образовательного равенства и недопустимости дискриминации по признаку политической принадлежности, состояния здоровья, культуры, этнической принадлежности, языка, расы, возраста, пола, религии и т.д. Данный принцип сопоставим с принципами регулирования образования в России и развитых странах.

- Светский характер организации образовательной деятельности.

- Приоритет здоровья, прав и достоинства личности, ненасилия, взаимоуважения, соблюдения правовой культуры.

В соответствии с данным принципом в 2008 г. Министерством образования был выпущен Этический кодекс педагога, используемый при подготовке учителей и в школах [24]. Он представляет собой сборник руководящих принципов, ценностей и ожиданий от сотрудников школ, правил их поведения и взаимоотношений, необходимых для успешной работы. Считается, что стандартными характеристиками педагога являются бескорыстие, добросовестность, беспристрастность, честность. Кодекс периодически обновляется GES, но и сегодня в нём оговариваются положения, воспринимаемые в развитых педагогиках как естественные для любой профессиональной этики, но актуальные в Гане (не употреблять алкоголь или не курить во время занятий, соблюдать пунктуальность, не приводить в школу собственных детей дошкольного возраста, не вступать в аморальные отношения с учащимися, не писать анонимных писем).

- Развитие системы образования в соответствии с перспективными задачами развития государства, на основе научного осмысления и целесообразного международного сотрудничества в образовательной сфере. По этой причине к обсуждению образовательных реформ в последнее время привлекаются разные субъекты, а осуществляются они в том числе с привлечением международных организаций.

- Непрерывность образования, ориентация на образование в течение всей жизни в соответствии с профессиональными потребностями и личными интересами граждан.

- Сочетание государственной и частной деятельности в образовании, ориентация на демократический характер управления образованием.

В настоящее время Правительством Ганы запущено несколько значимых образовательных реформ, направленных на повышение качества подготовки на разных уровнях системы в соответствии со Стратегическим планом образования на 2018–2030 гг. (ESP) [25], отражающим интересы национального развития. В Плане выделены 3 ключевых приоритетных направления развития образования в Республике Гана: обеспечение инклюзии; повышение качества образования; оптимизация управления, финансирования и подотчетности в сфере предоставления образовательных услуг. Однако реформирование осуществляется по 12 направлениям, и одно из них – обновление педагогического образования. Государственная политика в этой области осуществляется Национальным советом по высшему образованию (NCTE) и прежде всего через проект T-TEL (переход к университетским колледжам и новым стандартам и программам бакалавриата для повышения качества подготовки кадров в базовом образовании).

Судя по заявлениям Министерства образования и Стратегическому плану, основная масса изменений относится к управлению образованием. Поэтому остальные направления в отношении педагогического образования также заключаются в реструктуризации управления. Это касается учреждения Университета профессионального образования, создания специальной службы для надзора за профессиональными вузами, введения лицензирования учителей для развития системы повышения квалификации педагогов.



Библиографический список

1. Hilliard F. H. *The Gold Coast // A short history of education in British West Africa*. London : Nelson, 1957. P. 62–117.
2. Owusu-Agyakwa G., Ackah S. K., Kwamena-Poh M. *The mother of our schools: A history of the Presbyterian Training College, Akropong-Akuapem, and biography of the principals (1848–1993)*. Accra : Presbyterian Training College, 1994. 114 p.
3. History. *Presbyterian College of Education Akropong*: [site]. URL: <https://pce.edu.gh/history/> (дата обращения: 01.04.2024).
4. Asare-Danso S. Historical study of girl child education in Ghana (1828–2014): A review of Basel Mission educational policy // *International Journal of Scientific Research and Management*. 2017. Vol. 5. P. 7437–7448.
5. Jones T. J. *Education in Africa: A study of West, South and Equatorial Africa by the African education commission, under the auspices of the Phelps-Stokes fund and foreign mission societies of North America and Europe*. New York : Phelps-Stokes Fund, 1922. 323 p.
6. Asare-Danso S. Effects of Educational Policies on Teacher Education in Ghana: A Historical Study of the Presbyterian College of Education // *International Journal of Humanities and Social Science*. 2014. Vol. 4, № 6. P. 57–65.
7. Buabeng I. Teacher Education in Ghana: Policies and Practices // *Journal of Curriculum and Teaching*. 2020. Vol. 9, № 1. P. 86–95. <https://doi.org/10.5430/jct.v9n1p86>
8. Aboagye J. K. Overview of teacher education in Ghana // *Proceedings of the National Teachers' Education Forum*. 2000. August 2–5. P. 100–109.
9. Pre-tertiary teacher professional development and management in Ghana: Policy framework / Ministry of Education. Accra : Ghana Education Service, 2012. 27 p.
10. Quansah F., Ankoma-Sey V. Evaluation of Pre-Service Education Programme // *Terms of Educational Assessment*. 2020. Vol. 11. P. 56–69.
11. University of Cape Coast: [site]. URL: <https://www.ucc.edu.gh/> (дата обращения: 01.04.2024).
12. 20th Congregation Basic Statistics. First Session, November. Winneba : University of Education, 2016. 84 p.
13. Gyimah E. K., Ayinselya R. A. Teacher professional learning, a tool for managing teachers to improve pupils' learning: The views of teachers in Ghana // *Practice*. 2022. Vol. 4, iss. 1. P. 12–32. <https://doi.org/10.1080/25783858.2022.2065923>
14. Hamza A., Seini I. M., Fuseini M. Analysis of College Education Art Curriculum and Its Impact on Teacher Productivity at Primary Schools. The Case of Northern Ghana // *Journal of Education and Practice*. 2020. Vol. 11, № 17. P. 138–148. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-17-15>
15. Asare K. B., Nti S. K. Teacher education in Ghana: A contemporary synopsis and matters arising // *SAGE Open*. 2014. Vol. 4, № 2. P. 1–8. <https://doi.org/10.1177/2158244014529781>
16. Ministry of Education, Ghana: [site]. URL: <https://moe.gov.gh/index.php/about-us-3/> (дата обращения: 3.04.2024).
17. Constitution of the Republic of Ghana. (Amendment) Act, 1996. Accra : Government Printer, Assembly Press, 1996. 186 p.
18. Ackon E., Agbale B., Rahayu H. Is Teaching A Profession? A Look at Ghana's Situation // *International Journal of Humanities Social Science and Management*. 2023. Vol. 3, iss. 4. P. 733–739.
19. National Teachers Standards' for Ghana: Guidelines. Accra : Ministry of Education, 2021. 36 p.
20. Education Act 2008 (Act 778). Accra : Assembly Press Education Act, 2008. 21 p.
21. National Teacher Education Curriculum Framework: The Essential Elements of Initial Teacher Education. Accra : Ministry of Education, 2017. 70 p.
22. Boakye B. Let's not lie to ourselves: Britain and Ghana do not have a 'shared history' // *Face2Face Africa*, 2018. URL: <https://face2faceafrica.com/article/lets-not-lie-to-ourselves-britain-and-ghana-do-not-have-a-shared-history> (дата обращения: 3.04.2024).
23. Smith P. DFID Ghana – Education is GREAT // *Commonwealth Business Communications*, 2018. URL: <https://commonwealthbc.com/2018/11/20/dfid-ghana-education-is-great/> (дата обращения: 03.04.2024).
24. Teachers' Code of Conduct: Rules of professional conduct for teachers in Ghana. Accra : MoE-G, 2008. 30 p.
25. Education Strategic Plan 2018–2030. Accra : MoE-G, 2019. 154 p.

References

1. Hilliard F. H. *The Gold Coast*. In: *A short history of education in British West Africa*. London, Nelson, 1957, pp. 62–117.
2. Owusu-Agyakwa G., Ackah S. K., Kwamena-Poh M. *The mother of our schools: A history of the Presbyterian Training College, Akropong-Akuapem, and biography of the principals (1848–1993)*. Accra, Presbyterian Training College, 1994. 114 p.
3. History. *Presbyterian College of Education Akropong*. Site. Available at: <https://pce.edu.gh/history/> (accessed April 1, 2024).
4. Asare-Danso S. Historical study of girl child education in Ghana (1828–2014): A review of Basel Mission educational policy. *International Journal of Scientific Research and Management*, 2017, vol. 5, pp. 7437–7448.
5. Jones T. J. *Education in Africa: A study of West, South and Equatorial Africa by the African education commission, under the auspices of the Phelps-Stokes fund and foreign mission societies of North America and Europe*. New York, Phelps-Stokes Fund, 1922. 323 p.



6. Asare-Danso S. Effects of Educational Policies on Teacher Education in Ghana: A Historical Study of the Presbyterian College of Education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2014, vol. 4, no. 6, pp. 57–65.
7. Buabeng I. Teacher Education in Ghana: Policies and Practices. *Journal of Curriculum and Teaching*, 2020, vol. 9, no. 1, pp. 86–95. <https://doi.org/10.5430/jct.v9n1p86>
8. Aboagye J. K. Overview of teacher education in Ghana. *Proceedings of the National Teachers' Education Forum*, 2000, August 2–5, pp. 100–109.
9. *Pre-tertiary teacher professional development and management in Ghana: Policy framework*. Ministry of Education. Accra, Ghana Education Service, 2012. 27 p.
10. Quansah F., Ankoma-Sey V. Evaluation of Pre-Service Education Programme. *Terms of Educational Assessment*, 2020, vol. 11, pp. 56–69.
11. *University of Cape Coast*. Site. Available at: <https://www.ucc.edu.gh/> (accessed April 1, 2024).
12. *20th Congregation Basic Statistics*. First Session, November. Winneba, University of Education, 2016. 84 p.
13. Gyimah E. K., Ayinselya R. A. Teacher professional learning, a tool for managing teachers to improve pupils' learning: The views of teachers in Ghana. *Practice*, 2022, vol. 4, iss. 1, pp. 12–32. <https://doi.org/10.1080/25783858.2022.2065923>
14. Hamza A., Seini I. M., Fuseini M. Analysis of College Education Art Curriculum and Its Impact on Teacher Productivity at Primary Schools. The Case of Northern Ghana. *Journal of Education and Practice*, 2020, vol. 11, no. 17, pp. 138–148. <https://doi.org/10.7176/JEP/11-17-15>
15. Asare K. B., Nti S. K. Teacher education in Ghana: A contemporary synopsis and matters arising. *SAGE Open*, 2014, vol. 4, no. 2, pp. 1–8. <https://doi.org/10.1177/2158244014529781>
16. *Ministry of Education, Ghana*. Site. Available at: <https://moe.gov.gh/index.php/about-us-3/> (accessed April 3, 2024).
17. *Constitution of the Republic of Ghana*. (Amendment) Act, 1996. Accra, Government Printer, Assembly Press, 1996. 186 p.
18. Ackon E., Agbale B., Rahayu H. Is Teaching A Profession? A Look at Ghana's Situation. *International Journal of Humanities Social Science and Management*, 2023, vol. 3, iss. 4, pp. 733–739.
19. *National Teachers Standards' for Ghana: Guidelines*. Accra, Ministry of Education, 2021. 36 p.
20. *Education Act 2008 (Act 778)*. Accra, Assembly Press Education Act, 2008. 21 p.
21. *National Teacher Education Curriculum Framework: The Essential Elements of Initial Teacher Education*. Accra, Ministry of Education, 2017. 70 p.
22. Boakye B. Let's not lie to ourselves: Britain and Ghana do not have a 'shared history'. *Face2Face Africa*, 2018. Available at: <https://face2faceafrica.com/article/lets-not-lie-to-ourselves-britain-and-ghana-do-not-have-a-shared-history> (accessed April 3, 2024).
23. Smith P. *DFID Ghana – Education is GREAT*. *Commonwealth Business Communications*, 2018. Available at: <https://commonwealthbc.com/2018/11/20/dfid-ghana-education-is-great/> (accessed April 3, 2024).
24. *Teachers' Code of Conduct: Rules of professional conduct for teachers in Ghana*. Accra, MoE-G, 2008. 30 p.
25. *Education Strategic Plan 2018–2030*. Accra, MoE-G, 2019. 154 p.

Поступила в редакцию 20.04.2024; одобрена после рецензирования 30.05.2024; принята к публикации 17.06.2024; опубликована 30.09.2024

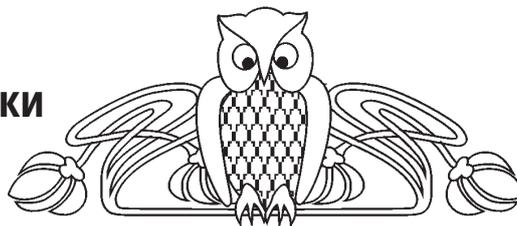
The article was submitted 20.04.2024; approved after reviewing 30.05.2024; accepted for publication 17.06.2024; published 30.09.2024



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 3 (51). С. 275–284
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2024, vol. 13, iss. 3 (51), pp. 275–284
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-275-284>, EDN: VUXHZZ

Научная статья
УДК 37

Ценностно-смысловые характеристики тьюторской позиции педагога



М. П. Кривунь

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, Россия, 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1
Кривунь Мария Павловна, старший преподаватель кафедры теории и истории педагогики, mkrivun@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8679-4555>

Аннотация. *Актуальность* исследования обусловлена развивающимися в системе российского образования тенденциями обновления подходов и принципов педагогической деятельности на основе тьюторских идей. Становление новой педагогической профессии «тьютор» в массовой образовательной практике объективировало проблемы, которые связаны с единообразным пониманием педагогическим сообществом ключевых категорий тьюторства, определяющих сущность и особенности профессиональной тьюторской деятельности. *Цель:* выявить ценностно-смысловые характеристики тьюторской позиции педагога, раскрывающие специфику тьюторского взаимодействия с обучающимися и выделяющие профессию «тьютор» среди других педагогических профессий. *Методы (инструменты):* теоретический анализ психолого-педагогической литературы, контент-анализ, сравнение, сопоставление, обобщение, схематизация и систематизация материалов по исследуемой проблеме. Методологической базой исследования стали научные труды, авторы которых рассматривают категории «позиция» и «профессиональная позиция», изучают сущность и особенности тьюторской позиции педагога. *Результаты:* определено понятие «позиция» как система взглядов, принципов, отношений человека к определенным сторонам действительности, проявляющаяся в его поведении и поступках. Одним из значимых аспектов позиции человека выступает профессиональная позиция, обуславливающая траектории жизненного и профессионального пути. Сопоставительный анализ взглядов исследователей на профессиональную позицию в аспекте педагогической деятельности позволил выявить взаимосвязь педагогических позиций с уровнем профессионального развития. Как особая культура педагогической деятельности, опирающаяся на идеи антропологизации и индивидуализации образования, рассматривается тьюторская позиция педагога. Предложено авторское понимание категорий «педагог-тьютор», «педагог с тьюторской позицией», «педагог с тьюторской компетенцией», на основе которого выделяются базовые векторы профессионального становления в области тьюторства. *Основные выводы:* выявленные и теоретически обоснованные ценностно-смысловые характеристики тьюторской позиции педагога позволяют ее идентифицировать в ряду других педагогических позиций и ролей, определить место и назначение новой профессии «тьютор» в условиях современного образования. *Практическая значимость:* полученные результаты могут быть использованы в качестве содержательно-смысловых ориентиров при построении системы профессионального образования в области тьюторства и разработке образовательных программ профессиональной подготовки педагогов-тьюторов.

Ключевые слова: профессиональная позиция, тьюторская позиция, тьюторская компетенция, тьюторство, тьюторская деятельность, тьюторское сопровождение, педагог-тьютор

Для цитирования: Кривунь М. П. Ценностно-смысловые характеристики тьюторской позиции педагога // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 3 (51). С. 275–284. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-275-284>, EDN: VUXHZZ

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Axiological characteristics of the teacher with a tutor's viewpoint

M. P. Krivun

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, 108/1 Republikanskaya St., Yaroslavl 150000, Russia
Maria P. Krivun, mkrivun@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8679-4555>

Abstract. *The relevance* of the research is due to the trends developing in the Russian education that are connected with updating the approaches and principles of the pedagogical activity based on tutorship ideas. The formation of a new pedagogical profession of a tutor in mass educational practice has objectified the problems associated with a unified understanding of the key categories of tutoring by the pedagogical community. These categories determine the essence and peculiarities of professional tutoring. *The purpose* of the study is to identify the axiological characteristics of the teacher with a tutor's viewpoint, revealing the specifics of the tutor's interaction with students and distinguishing the profession of a tutor among other pedagogical professions. The following *methods (tools)* were used: the review of



psychological and pedagogical literature, content analysis, comparison, juxtaposition, generalization, schematization and systematization of the materials on the problem under analysis. The research methodological basis is built on scientific works considering the categories 'viewpoint' and 'professional viewpoint', studying the essence and peculiarities of the teacher's tutoring viewpoint. *Results:* the concept of the 'viewpoint' is defined as a system of opinions, principles, and a person's attitudes to certain aspects of reality, manifested in their behavior and actions. One of the significant aspects of a person's position is their professional views, which determine the trajectories of life and the professional path. The comparative analysis of researchers' views on the professional viewpoint in the aspect of one's pedagogical activity has made it possible to identify the correlation between the pedagogical viewpoint and the level of one's professional development. The teacher's viewpoint based on the ideas of tutorship is considered as a specific culture of the pedagogical activity grounded on the ideas of anthropologization and individualization of education. The author proposes the understanding of such categories as 'a teacher as a tutor', 'a teacher with a viewpoint of a tutor', 'a teacher with the tutor competence'. On this basis the study distinguishes the principal vectors of one's professional development in the field of tutoring. *Main conclusions:* the singled out and theoretically substantiated axiological characteristics of the teacher with a tutor's viewpoint allow it to be identified among other pedagogical positions and roles as well as to determine the place and purpose of the new profession of a tutor in modern education. *Practical significance:* the results obtained can be used as meaningful and axiological guidelines in the construction of a system of vocational education in the field of tutoring and the development of educational programs for the professional training of tutors.

Keywords: professional viewpoint, tutor viewpoint, tutor competence, tutorship, tutor activity, tutor support, tutor

For citation: Krivun M. P. Axiological characteristics of the teacher with a tutor's viewpoint. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2024, vol. 13, iss. 3 (51), pp. 275–284 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-275-284>, EDN: VUXHZZ

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

Введение

Модернизация современной системы образования происходит под влиянием двух тенденций: с одной стороны, кризиса модели массового образования и критики традиционной знаниевой парадигмы, а с другой стороны, обновления подходов и принципов педагогической деятельности на основе идей антропологизации и разворота фокуса образования на развитие индивидуальности каждого обучающегося.

Как ответ на обозначенные социальные вызовы в педагогической деятельности последних десятилетий получила распространение практика тьюторства. Для отечественного образования это инновационное направление педагогической работы, которое на сегодняшний день чрезвычайно востребовано в соответствии с целями и задачами индивидуализации образовательного процесса. Еще одним толчком для масштабирования в российской системе образования тьюторских идей послужило нормативное оформление профессии «тьютор».

Однако, как замечает лидер российского тьюторского сообщества Т. М. Ковалева [1], со временем нарождающийся опыт педагогической деятельности в области индивидуализации и тьюторства стал расслаиваться, утрачивать ценностно-смысловое единство как в теоретических концептах, так и практических воплощениях. В результате объективировались проблемы, которые обозначили

целый ряд дискуссионных вопросов в осмыслении тьюторской деятельности.

Т. М. Ковалева обращает внимание на то, что проблемы, связанные с идентификацией профессии «тьютор» и ее специфики, ставят перед исследователями и разработчиками тьюторского сопровождения задачу на более глубокую проработку и построение понятий, задающих содержательно-смысловую парадигму феномена тьюторства.

Осмысление новой профессии в педагогической науке и образовательной практике ведется через проработку таких аспектов, как тьюторская позиция, тьюторская компетенция, предмет профессиональной тьюторской деятельности, направления и содержание работы тьютора, особенности тьюторского сопровождения, место тьюторского действия в образовательном процессе и других. При этом важно отметить, что все эти аспекты тесно взаимосвязаны между собой и для определения одного требуется рассмотрение и уточнение другого. Однако системообразующей среди них и сущностно-значимой для понимания тьюторства как особой педагогической культуры является, на наш взгляд, категория «тьюторская позиция». В связи с этим *цель* исследования, представленного в статье, – выявление основных характеристик тьюторской позиции, раскрывающих специфику профессиональной тьюторской деятельности и выделяющих профессию «тьютор» среди других педагогических профессий.



Теоретический анализ понятий «позиция» и «профессиональная педагогическая позиция»

Термин «позиция» является многозначным. Анализ различных словарных статей (Большой энциклопедический словарь, Большой толковый словарь русского языка, Современный словарь иностранных слов, толковые словари Ожегова и Ушакова и др.) показывает, что данное понятие используют как для определения общеупотребимых категорий (поза, положение тела в пространстве; местонахождение кого-либо, чего-либо; мнение по какому-нибудь вопросу), так и специальных в различных профессиональных сферах (положение рук и ног в балете; расположение шахматных фигур в какой-либо момент игры; место, служащее для расположения войск в бою; состояние денежных счетов, наличия кассы, кредита, обязательств на определенный момент; место, занимаемое языковой единицей в высказывании, и т.д.). В контексте данного исследования особое значение представляют смысловые коннотации, связанные с толкованием позиции как точки зрения, принципа, отношения к чему-либо, определяющего характер действия, поведения субъекта.

Широкое распространение и применение термин «позиция» имеет и в психолого-педагогической науке. На основе сопоставления различных определений можно выделить следующие значения позиции: положение человека в системе социальных отношений; взгляд, установка по какому-либо вопросу; устойчивая система отношений к определенным сторонам действительности, проявляющихся в поведении; целостная, интегральная характеристика, определяющая во всей полноте мировоззрение, принципы и поступки человека, и другие.

В рамках психолого-педагогических исследований понятие «позиция» разрабатывается и уточняется в следующих контекстах: «жизненная позиция», «социальная позиция», «профессиональная позиция», «личностная позиция», «субъектная позиция» и т.д. Стержневой для смыслового толкования и интерпретации выделенных позиций в большинстве исследований выступает категория «отношение». Как систему отношений человека к обществу, труду, людям, самому себе трактует жизненную и личностную позицию Б. Г. Ананьев [2]. Через определенное отношение личности к стоящим целям (задачам), выражающееся в избирательной готовности к деятельности, направленной

на их реализацию, рассматривает позицию С. Л. Рубинштейн [3]. По мнению К. А. Абульхановой-Славской [4], в занимаемой человеком позиции раскрывается все многообразие отношений личности, ее субъективные мнения и взгляды, взаимоотношения с окружающими и действительностью.

В социальной психологии позиция раскрывается через совокупность ролей, осуществляемых личностью в жизни. И. С. Кон рассматривает социальную позицию индивида, под которой понимает социальное положение, место индивида в конкретной социальной структуре. При этом он отмечает, что сложная система общественных отношений задает множество социальных позиций, которые одновременно занимает индивид: семейную, профессиональную, общественно-политическую и т.д. [5].

В контексте данного исследования особый интерес для нас представляет категория «профессиональная позиция». Изучению проблемы профессиональной позиции в аспекте педагогической деятельности посвящены работы С. Н. Бегидовой, Т. Н. Поддубной [6], Ф. И. Блиевой [7], М. А. Деметьевой [8], А. К. Марковой [9], Г. А. Репринцевой [10], О. К. Соколовской [11], С. А. Тарасовой [12], А. М. Трещева [13], Ш. Р. Халилова [14], Е. Б. Юргановой [15] и др.

Профессиональная позиция рассматривается как один из факторов, обуславливающих профессиональное движение человека. Успешная или неуспешная профессионализация личности во многом определяется ее отношением к профессиональной деятельности, уровнем активности, эмоциональной вовлеченностью. С. А. Тарасова [12] указывает, что профессиональная позиция является частью жизненной позиции личности, представляя собой фундамент для выстраивания человеком своих взаимоотношений с миром профессий.

На основе категории «отношение» О. К. Соколовская [11] выводит трехкомпонентную структуру профессиональной позиции, которая складывается из пассивного – инициативного отношения к профессиональной деятельности; неприятия – принятия себя как профессионала; негуманного – гуманного отношения к другим субъектам профессионального взаимодействия. Данную структуру С. А. Тарасова [12] дополняет следующими элементами: когнитивным (мнения, представления, убеждения), аффективным (эмоциональное отношение) и поведенческим (действия), а также выделяет четыре основных



типа профессиональных позиций: «карьерист», «формалист», «исполнитель», «творец». С. А. Тарасова заключает, что каждый человек в той или иной степени тяготеет к какому-то одному из представленных типов, и это отражает его личностно-профессиональное самоопределение, а также выбранную стратегию развития и самореализации [12].

В контексте педагогической деятельности Е. В. Титова рассматривает профессиональную позицию как результат личного выбора педагога. Исследователь определяет профессиональную позицию как устойчивое осознанное отношение педагога к своей деятельности и к себе как профессионалу. Важной категорией здесь выступает выбор педагога, предполагающий личную и профессиональную ответственность, которую «он готов взять на себя лично за качество осуществляемой деятельности в соответствии со своей профессиональной позицией» [16, с. 108].

Как отношение к профессиональной деятельности, которое представляет собой систему взглядов и убеждений, опирающихся на профессиональное мировоззрение, понимает профессиональную педагогическую позицию Г. А. Репринцева. По мнению данного автора, профессиональная позиция формируется и развивается под воздействием различных факторов: культурных, социальных, экономических и т.д. В педагогической деятельности Г. А. Репринцева выделяет профессиональные позиции «педагог-функционер» и «педагог-профессионал», которые противопоставляются друг другу отношением к деятельности, преобладающей мотивацией, ценностно-смысловыми ориентирами, степенью сформированности профессионально-педагогического мышления [10].

Стержневым фактором, определяющим профессиональную педагогическую позицию в деятельности и профессиональном общении, с точки зрения А. К. Марковой, является личность учителя. Она рассматривает профессиональную позицию как субъективную характеристику учителя, которая складывается в его профессиональную компетентность. Профессиональная позиция представляет собой устойчивую систему отношений педагога (к ученикам, себе, коллегам), определяющую его поведение. Автор различает общую профессиональную позицию (стремление быть и

оставаться учителем) и конкретные профессиональные позиции, которые связаны с видом предпочитаемой педагогической деятельности (предметник, воспитатель, методист и т.д.) [9].

Многообразие профессиональных педагогических позиций («учитель-гражданин», «учитель-оптимист», «учитель-индивидуальность», «учитель-мастер», «творец», «новатор») формируется в соответствии с личностными качествами учителя. Такие характеристики учителя, как мотивация к профессиональному росту и развитию, готовность к изменению педагогического мышления, стремление к творческому поиску, задают профессиональные позиции «учитель-исследователь», «учитель-эксперт», «учитель-профессионал». При рассмотрении различных профессиональных позиций учителя А. К. Маркова подчеркивает особую значимость внутренних ценностей и смыслов для педагогической деятельности [9].

Проблема определения профессиональных позиций педагога и их влияния на педагогическую деятельность поднимается и в зарубежных исследованиях. Так, Ю. Денгеринк с соавторами [17] затрагивают вопрос о профессиональных педагогических позициях и ролях в аспекте изучения профессии «педагог-воспитатель». Профессиональная деятельность воспитателя принципиально отличается от преподавательской работы. Они считают, что переход от профессии «учитель» к профессиям «учитель учителей» и «исследователь» является ключевым элементом в становлении педагога-воспитателя. В профессии «воспитатель» авторы выделяют четыре позиции: «тренер», «разработчик учебной программы», «привратник» и «посредник».

Анализ научной литературы позволяет заключить, что категории «позиция» и «профессиональная позиция» достаточно проработаны в психолого-педагогической науке. Однако проблема влияния особенностей профессиональной позиции педагога на его профессиональную деятельность не теряет своей актуальности. Сегодня в процессе преодоления кризиса классической модели массового образования происходит содержательно-смысловое обновление как традиционных педагогических позиций, так и зарождение новых («модератор», «фасилитатор», «игротехник», «тьютор» и др.), что требует осмысления их специфики и места в педагогической деятельности.



Сущность и особенности тьюторской педагогической позиции

В логике размышлений данного исследования объектом нашего особого внимания выступает тьюторская позиция как особая профессиональная позиция педагога.

Тьюторство как уникальная культура педагогической деятельности ведет свою историю от средневековых английских университетов XII–XIII вв. Это многовековая практика неформального индивидуально ориентированного образования, которая складывалась параллельно с учительством и массовым обучением. Несмотря на свое долголетие, тьюторство по-прежнему является актуальным и востребованным, имеет своих последователей во всем мире и развивается как в рамках государственных образовательных институтов, так и в свободном социально-общественном взаимодействии.

Большинством исследователей (Е. А. Александровой, Е. А. Андреевой [18], Л. В. Байбородовой, М. П. Кривунь [19], Эд. Гордоном с соавторами [20, 21], Эд. Гордоном, Эл. Гордон [21], Т. М. Ковалевой с соавторами [22], Е. Б. Колосовой [23], И. Д. Проскуровской [24], Н. В. Рыбалкиной [25] и др.) тьюторство рассматривается в контексте антропологической парадигмы образования как практика индивидуализации, направленная на пробуждение и реализацию личностных смыслов обучающегося. Е. А. Александрова и Е. А. Андреева определяют тьюторство как гуманистическую педагогическую позицию, основанную на признании права ученика на его индивидуальность, самостоятельность, самоопределение в конкретной предметной сфере и способах образовательной деятельности [18].

Изучению тьюторской педагогической позиции посвящены работы Е. А. Александровой, Е. А. Андреевой [18], Л. В. Байбородовой [26], И. С. Бирюковой [27], Т. М. Ковалевой с соавторами [22], А. П. Махова [28], Н. Г. Пигаревой [29–32] и др. Разработка понятия «тьюторская позиция» ведется исследователями в двух аспектах: как компонента профессиональной тьюторской деятельности, характеризующего ее, и в качестве особой профессиональной позиции любого педагога. В первом случае тьюторская позиция отождествляется с профессией «тьютор» и возникает в ситуации сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающегося. Именно в такой логике рассматривают соотношение этих понятий

Т. М. Ковалева с соавторами. Они отмечают, что сегодня в целях обеспечения индивидуализации образовательного процесса в системе образования есть все необходимые нормативно-правовые условия для введения самостоятельной педагогической должности «тьютор». Однако в реальной образовательной практике тьюторское сопровождение осуществляют учителя-предметники, классные руководители, педагог-психологи и другие педагогические работники как дополнительную функцию к своей основной деятельности. В такой ситуации, по мнению Т. М. Ковалевой с соавторами, корректнее говорить об особой позиции педагога, а не самостоятельной профессии. Таким образом, авторы дают функциональное определение тьюторской позиции, понимая ее как отдельное направление педагогической деятельности [22].

Как профессиональную позицию педагога, характеризующую уровень его профессионального развития, направленность на инновационную деятельность в соответствии с современными трендами образования, рассматривают тьюторскую позицию И. С. Бирюкова [27], А. П. Махов [28], Н. Г. Пигарева [29–32]. В этом аспекте тьюторская позиция представляет собой своеобразный идеологический стержень профессиональной деятельности педагога, содержательно-смысловой и операционно-деятельностный ориентир его работы. И. С. Бирюкова подчеркивает, что на сегодняшний день количество педагогов-тьюторов в школах невелико, при этом тьюторская позиция чрезвычайно востребована в современном образовании как особая философия и мировосприятие [27].

А. П. Махов указывает, что тьюторская позиция как воплощение тьюторских идей является социокультурным феноменом для обновления педагогической реальности и основой формирования инновационного типа педагогического поведения. Исследователь определяет тьюторскую позицию как особое развивающееся качество педагога, характеризующее его ценностно-смысловое отношение к своей профессии и образованию в целом. Процесс профессионального развития педагога в логике освоения профессиональной тьюторской позиции А. П. Махов описывает как переход от специалиста (когнитивный уровень владения содержанием тьюторской деятельности) к профессионалу (технологический уровень освоения тьюторского действия), а затем – эксперту (ценностно-смысловой уровень) [28].



Взгляда, согласно которому любой педагог может быть носителем тьюторской позиции, придерживается и Н. Г. Пигарева [29]. Она считает, что тьюторская позиция выражается в умении выстраивать педагогический процесс как ситуацию образовательного развития. Такая задача выступает основой для активизации личностно-профессиональной инициативы педагога, а умение ее эффективно решать является показателем его профессионализма. Следовательно, тьюторская позиция – фактор развития компетентности педагога, которая формируется в профессиональной деятельности и проявляется в поведении, соответствующем профессиональным установкам и целевым ориентирам педагога. С точки зрения Н. Г. Пигаревой [30], тьюторская позиция характеризуется рефлексивным отношением, переосмыслением роли педагога в образовательном процессе, «пересборкой» ценностно-смысловых оснований педагогической деятельности. Исследователь выделяет критерии (признаки) наличия тьюторской позиции: «степень сформированности» (потенциальная и актуальная тьюторская позиция) и «уровень проявления в деятельности» (выражается в педагогической и тьюторской компетентности). Процесс формирования тьюторской позиции, по мнению Н. Г. Пигаревой, складывается как система личностно-профессионального развития педагога, в которой «компоненты и логика их взаимодействия направлены на развитие профессиональных компетенций и личностных качеств с учетом внутренних и внешних условий» [31, с. 71]. Н. Г. Пигарева подчеркивает, что развитие в логике формирования тьюторской позиции педагога должно быть нацелено не столько на изменение содержания и методики преподавания, сколько на обновление смыслов, проявляющихся в новых способах профессиональной деятельности [32]. Таким образом, в размышлениях данного автора вновь наблюдается отождествление категорий «тьюторская позиция» и «тьюторская компетенция».

Представленный анализ интерпретаций тьюторской позиции различными авторами, на наш взгляд, не позволяет точно определить сущность данной категории в разрезе профессиональной тьюторской деятельности. Содержательно-смысловая обобщенность трактовок, переплетение между собой разных аспектов тьюторской деятельности, неразграничение педагогического и тьюторского сопровождения приводят к недопониманию места и назначе-

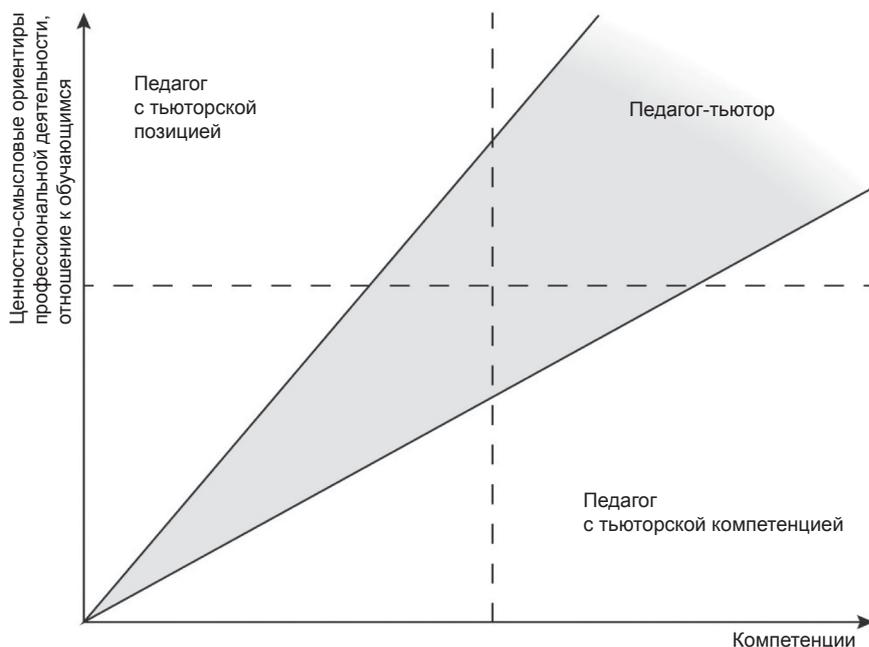
ния новой профессии «тьютор» в условиях современного образования. В соответствии с целями и задачами данного исследования считаем необходимым выделить такие категории, как «педагог-тьютор», «педагог с тьюторской позицией», «педагог с тьюторской компетенцией», и дополнить смысловые акценты в их определении.

Под педагогом-тьютором мы понимаем педагогического субъекта, выполняющего профессиональную тьюторскую деятельность в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» в части обобщенной трудовой функции «Тьюторское сопровождение обучающихся» [33]. Для осуществления профессиональной тьюторской деятельности необходима специальная подготовка, которая обеспечивается в рамках профессионального образования по программам в области тьюторства. В результате профессиональной подготовки у педагога формируются тьюторские компетенции и тьюторская позиция как компоненты готовности к осуществлению профессиональной тьюторской деятельности.

В ходе профессиональной подготовки педагогов-тьюторов происходит кардинальное преобразование как педагогической деятельности, так и отношения к ней. Этот процесс протекает неоднородно, создавая различные направления в личностно-профессиональном самоопределении педагогов и траекториях их развития в контексте идей антропологизации, педагогики индивидуализации и тьюторства (рисунок).

В результате складываются разные модели профессиональной самоидентификации педагогов по отношению к тьюторству: «педагог-тьютор», «педагог с тьюторской позицией», «педагог с тьюторской компетенцией». Характеристики первой обозначены нами выше. Определим две другие.

В современных условиях развития системы образования многие педагоги переосмысливают свою профессиональную деятельность, по-новому осознавая роль и предназначение педагогической профессии. В результате изменения мировоззренческой парадигмы и ценностно-смысловых оснований педагогической работы меняется и профессиональная позиция педагога: традиционная дидактическая трансформируется в сопровождающую, поддерживающую, тьюторскую. Так, выполняя свои обычные профессиональные функции учителя-пред-



Векторы личностно-профессионального развития педагога в области тьюторства
 Vectors of personal and professional development of a teacher in the field of tutoring

метника, классного руководителя, воспитателя, педагог постепенно начинает перестраивать свое взаимодействие с обучающимися в соответствии с культурным образцом тьюторской деятельности. В этом случае можно говорить о формировании педагога с тьюторской позицией, который работает не тьютором, но как тьютор.

Другой вектор профессионального развития в области тьюторства – формирование педагога с тьюторской компетенцией. Изменение мировоззренческих позиций – процесс сложный и длительный, а иногда невозможный, когда те или иные идеи вступают в экзистенциальное противоречие со сложившейся системой ценностей и смыслов. В то время как постоянное овладение новыми технологиями и методами работы – неотъемлемый компонент профессионального развития педагога. В связи с этим освоение технологии сопровождения и отдельных приемов и техник тьюторской деятельности у большинства педагогов происходит успешно. Как правило, их последующее применение в профессиональной педагогической работе разворачивается не относительно сопровождения индивидуальной образовательной деятельности обучающихся, а как технологическое совершенствование процесса обучения в целях повышения его эффективности. В этом случае мы наблюдаем формирование и развитие педагога с тьюторскими компетенциями.

Заключение

В результате проведенного теоретического исследования можно сделать следующие выводы. Во-первых, определение тьюторской позиции принципиально значимо для проработки сущностно-смысловых характеристик профессиональной тьюторской деятельности и идентификации профессии «тьютор» среди других педагогических профессий.

Во-вторых, проведенный анализ показал, что понимание тьюторской позиции неоднозначно, а разработка данного понятия большинством исследователей ведется в аспекте профессионального развития педагога, а не как компонента профессиональной тьюторской деятельности.

В-третьих, такие понятия, как тьюторская позиция и тьюторская компетенция недостаточно четко разграничиваются, а порой и отождествляются.

В-четвертых, выделение категорий «педагог-тьютор», «педагог с тьюторской позицией», «педагог с тьюторской компетенцией» позволяет очертить и охарактеризовать диапазон направлений профессионального движения в области тьюторства, а также наиболее точно определить место и назначение новой профессии «тьютор» в условиях современного образования.



Прикладное значение данных представленного исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в качестве содержательно-смысловых ориентиров при построении системы профессионального образования в области тьюторства и разработке образовательных программ профессиональной подготовки педагогов-тьюторов.

Библиографический список

1. Ковалева Т. М. О понятии тьюторства в современном контексте // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: позиция тьютора в современном образовании : сборник материалов XV Международной научно-практической конференции (XXVII Всероссийской научно-практической конференции). 26–27 октября 2022 г. М. : ДПК Пресс, 2022. С. 10–14. EDN: TMUVCS
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2001. 288 с. EDN: QXABYZ
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с. EDN: TDWNDE
4. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с. EDN: SGBTRN
5. Кон И. С. Социология личности. М. : Политиздат, 1967. 383 с. EDN: SXVMIR
6. Бегидова С. Н., Поддубная Т. Н. Профессиональная субъектная позиция как составляющая профессионального развития студента // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 2. С. 17–24. EDN: PDEANT
7. Блиева Ф. И. Структура профессиональной субъектной позиции будущего специалиста // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2007. № 3. С. 123–129. EDN: KBDVXL
8. Деметьева М. А. Профессиональная позиция учителя – залог успешности в педагогической деятельности // Теория и практика общественного развития. 2011. № 7. С. 178–180. EDN: OYKLNH
9. Маркова А. К. Психология труда учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с. EDN: YQCKIH
10. Репринцева Г. А. Профессиональные позиции педагогов в контексте образовательных инноваций // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/97PSMN219.pdf> (дата обращения: 13.12.2023). EDN: LEJBPN
11. Соколовская О. К. Становление профессиональной позиции студента-психолога в процессе обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010. 18 с. EDN: QEXYPR
12. Тарасова С. А. Структура и типы профессиональной позиции субъекта труда // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2017. № 2 (29). С. 115–120. <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2017-2-115-120>, EDN: YSDOOV
13. Трещев А. М. Профессионально-субъектная позиция учителя. Астрахань : АГПУ, 2000. 211 с. EDN: ISRUMM
14. Халилов Ш. Р. Сущность и структура профессионально-субъектной позиции учителя // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. Т. 15, № 4. С. 12–16. EDN: MUJVYD
15. Юрганова Е. Б. Проявление особенностей профессионального самосознания в определении профессиональных позиций // Ползуновский вестник. 2005. № 3. С. 154–157.
16. Тутова Е. В. Теория личного выбора в педагогической деятельности // Непрерывное образование: XXI век. 2016. № 1 (13). С. 104–117. EDN: VQBPVP
17. Dengerink J., Lunenberg M., Korthagen F. Berufsbild Lehrerbildnerin/Lehrerbildner: Sechs Rollen // Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung. 2015. Bd. 33, № 3. S. 334–344. <https://doi.org/10.36950/bzl.33.3.2015.9556>
18. Александрова Е. А., Андреева Е. А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока. М. ; Тверь : СФК-Офис, 2013. 156 с. EDN: DKLLXU
19. Байбородова Л. В., Кривунь М. П. Профессиональная подготовка тьюторов для сферы образования. М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2020. 232 с. <https://doi.org/10.23681/599625>, EDN: CCSBGD
20. Гордон Эд., Морган Р., О'Мэлли Ч., Понтиселл Дж. Революция в тьюторстве: прикладное исследование передового опыта, вопросов политики и достигнутый учащимся / пер. с англ. ; под науч. ред. С. Ф. Сироткина, М. Л. Мельниковой. Ижевск : ERGO, 2010. 332 с. EDN: QYFIXD
21. Гордон Эд., Гордон Эл. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе / пер. с англ. М. Л. Мельниковой [и др.] ; под науч. ред. С. Ф. Сироткина, Д. Ю. Гребенкина. Ижевск : ERGO, 2008. 351 с. EDN: QWSMIX
22. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М. ; Тверь : СФК-Офис, 2012. 246 с. EDN: YRAWSU
23. Колосова Е. Б. Тьютор как новая педагогическая профессия. М. : Чистые пруды, 2008. 32 с.
24. Проскуровская И. Д. Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале истории английских университетов) // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2009. № 2 (6). С. 71–81. EDN: KBXKWN
25. Рыбалкина Н. В. Размышления о тьюторстве. М. ; Тверь : СФК-Офис, 2016. 188 с.
26. Байбородова Л. В. Тьюторская позиция педагога // Байбородова Л. В., Кривунь М. П., Кулберг А. С., Соловьева М. Ю., Рожков М. И., Серебренников Л. Н., Харисова И. Г. Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей у младших школьников: Теория и практика. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. С. 215–228. EDN: MNGANU



27. Бирюкова И. С. Подготовка педагогов к реализации тьюторской позиции. Актуальность тьюторской компетентности учителя-предметника // Вопросы современных научных исследований : материалы Международной (заочной) научно-практической конференции (г. Кишинев, Молдавия, 11 апреля 2022 г.) / под общ. ред. А. И. Вострецова. Нефтекамск : НИЦ «Мир Науки», 2022. С. 52–57. EDN: РТХВZE
28. Махов А. П. Формирование тьюторской позиции педагога в системе дополнительного профессионального образования // Нижегородское образование. 2012. № 3. С. 200–206. EDN: QYXVYL
29. Пугарева Н. Г. Тьюторская позиция педагога как фактор развития профессиональной компетентности // Современная начальная школа: инновации и традиции : сборник статей по материалам Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 60-летию факта педагогики и методики начального образования / под общ. ред. Л. В. Селькиной. Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. С. 424–431.
30. Пугарева Н. Г. Условия формирования тьюторской позиции в контексте личностно-профессионального развития педагога // Перспективы науки. 2017. № 8 (95). С. 78–84. EDN: ZOFTQF
31. Пугарева Н. Г. Моделирование процесса формирования тьюторской позиции педагога // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2018. № 2. С. 69–73. EDN: YZOZWN
32. Пугарева Н. Г. Методологические основы моделирования процесса формирования тьюторской позиции педагога // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 3. С. 18. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PDMN319.pdf> (дата обращения: 13.12.2023). EDN: CAVTDJ
33. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30 января 2023 г. № 53н. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2769#> (дата обращения: 13.12.2023).
3. Rubinshtejn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg, Piter, 2002. 720 p. (in Russian). EDN: TDWNDE
4. Abul'hanova-Slavskaya K. A. *Strategiya zhizni* [Life Strategy]. Moscow, Mysl', 1991. 299 p. (in Russian). EDN: SGBTRN
5. Kon I. S. *Sotsiologiya lichnosti* [Sociology of Personality]. Moscow, Politizdat, 1967. 383 p. (in Russian). EDN: SXVMIR
6. Begidova S. N., Poddubnaya T. N. Professional subject position as a component of a student's professional development. *Bulletin of the Adygea State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2012, no. 2, pp. 17–24 (in Russian). EDN: PDEANT
7. Blieva F. I. The structure of the professional subjective position of the future specialist. *Bulletin of the Adygea State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2007, no. 3, pp. 123–129 (in Russian). EDN: KBDVXL
8. Dement'eva M. A. The professional position of a teacher is the key to success in teaching. *Theory and Practice of Social Development*, 2011, no. 7, pp. 178–180 (in Russian). EDN: OYKLHX
9. Markova A. K. *Psikhologiya truda uchitelya* [Psychology of the teacher's work]. Moscow, Prosveshchenie, 1993. 192 p. (in Russian). EDN: YQCKIH
10. Reprintseva G. A. Professional positions of teachers in the context of educational innovations. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2019, no. 2. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/97PSMN219.pdf> (accessed December 13, 2023) (in Russian). EDN: LEJBPN
11. Sokolovskaya O. K. *Formation of a professional position of a student psychologist in the process of studying at a university*. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Yaroslavl', 2010. 18 p. (in Russian). EDN: QEXYPR
12. Tarasova S. A. The structure and types of the professional position of the labor subject. *The Vector of Science of TSU. Series: Pedagogy, Psychology*, 2017, no. 2 (29), pp. 115–120 (in Russian). <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2017-2-115-120>, EDN: YSDOOV
13. Treshchev A. M. *Professional'no-sub'ektnaya pozitsiya uchitelya* [The professional and subjective position of a teacher]. Astrakhan', AGPU Publ., 2000. 211 p. (in Russian). EDN: ISRUMM
14. Halilov Sh. R. The essence and structure of the teacher's professionally subjective position. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2009, vol. 15, no. 4, pp. 12–16 (in Russian). EDN: MUJVYD
15. Yurganova E. B. The manifestation of the features of professional self-awareness in determining professional positions. *Polzunovsky Bulletin*, 2005, no. 3, pp. 154–157 (in Russian).
16. Titova E. V. The theory of personal choice in teaching. *Continuing Education: The 21st Century*, 2016, no. 1 (13), pp. 104–117 (in Russian). EDN: VQBPVP
17. Dengerink J., Lunenberg M., Korthagen F. *Berufsbild Lehrerbildnerin/Lehrerbildner: Sechs Rollen. Beiträge*

References

1. Kovaleva T. M. On the concept of tutoring in a modern context. In: *Tutoring in an Open Educational Space: The Position of a Tutor in Modern Education. Collection of materials of the XV International scientific and practical conference (XXVII All-Russian scientific and practical conference)*. October 26–27, 2022. Moscow, DPK Press, 2022, pp. 10–14 (in Russian). EDN: TMUVVJ
2. Anan'ev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniya* [Human being as an object of knowledge]. St. Petersburg, Piter, 2001. 288 p. (in Russian). EDN: QXABYZ



- zur *Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 2015, Bd. 33, no. 3, S. 334–344. <https://doi.org/10.36950/bzl.33.3.2015.9556>
18. Aleksandrova E. A., Andreeva E. A. *Modernizatsiya klassicheskoy modeli t'yutorstva v Rossii, stranakh Evropeyskogo soyuza i Blizhnego Vostoka* [Modernization of the classical tutoring model in Russia, the European Union and the Middle East]. Moscow, Tver', SFK-Ofis, 2013. 156 p. (in Russian). EDN: DKLLXU
19. Bayborodova L. V., Krivun' M. P. *Professional'naya podgotovka t'yutorov dlya sfery obrazovaniya* [Professional training of tutors for the field of education]. Moscow, Berlin, Direkt-Media, 2020. 232 p. (in Russian). <https://doi.org/10.23681/599625>, EDN: CCSBGD
20. Gordon Ed., Morgan R., O'Malley Ch., Ponticell Ju. *Revolyutsiya v t'yutorstve: prikladnoe issledovanie peredovogo opyta, voprosov politiki i dostizhenij uchashchikhsya* [The Tutoring Revolution: An applied study of best practices, policy issues, and student achievement. Ed. by S. F. Sirotkin, M. L. Melnikova]. Izhevsk, ERGO, 2010. 332 p. (in Russian, transl. from English). EDN: QYFIXD
21. Gordon Ed., Gordon El. *Stoletiya t'yutorstva: istoriya al'ternativnogo obrazovaniya v Amerike i Zapadnoy Evrope* [Centuries of Tutoring: The History of Alternative Education in America and Western Europe. Transl. from English M. L. Melnikova et al. Ed. by S. F. Sirotkin, D. Y. Grebenkin]. Izhevsk, ERGO, 2008. 351 p. (in Russian, transl. from English). EDN: QWSMIX
22. Kovaleva T. M., Kobyshcha E. I., Popova (Smolik) S. Yu., Terov A. A., Cheredilina M. Yu. *Professiya «t'yutor»* [Profession “tutor”]. Moscow, Tver', SFK-Ofis, 2012. 246 p. (in Russian). EDN: YRAWSU
23. Kolosova E. B. *T'yutor kak novaya pedagogicheskaya professiya* [Tutor as a new teaching profession]. Moscow, Chistye prudy, 2008. 32 p. (in Russian).
24. Proskurovskaya I. D. The experience of reconstructing the historical foundations of tutoring (based on the history of English universities). *Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political Science*, 2009, no. 2 (6), pp. 71–81 (in Russian). EDN: KBXKWN
25. Rybalkina N. V. *Razmyshleniya o t'yutorstve* [Reflections on tutoring]. Moscow, Tver', SFK-Ofis, 2016. 188 p. (in Russian).
26. Bayborodova L. V. Tutor position of the teacher. In: Bayborodova L. V., Krivun M. P., Kulberg A. S., Solovyova M. Yu., Rozhkov M. I., Serebrennikov L. N., Kharisova I. G. *Formirovaniye traditsionnykh rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey u mladshikh shkol'nikov: Teoriya i praktika* [Formation of traditional Russian spiritual and moral values among younger schoolchildren: Theory and practice]. Yaroslavl', YaSPU Publ., 2023, pp. 215–228 (in Russian). EDN: MNGANU
27. Biryukova I. S. Preparation of teachers for the implementation of the tutor position. The relevance of the tutor competence of a subject teacher. In: Vostretsov A. I., total ed. *Issues of Modern Scientific Research: Materials of the International (correspondence) scientific and practical conference (Chisinau, Moldova, April 11, 2022)*. Neftekamsk, NITs “Mir Nauki”, 2022, pp. 52–57 (in Russian). EDN: PTXBZE
28. Mahov A. P. Formation of a tutor's position of a teacher in the system of additional professional education. *Nizhegorodskoe obrazovanie*, 2012, no. 3, pp. 200–206 (in Russian). EDN: QYXVYL
29. Pigareva N. G. The tutor's position of a teacher as a factor in the development of professional competence. In: Selkina L. V., ed. *Modern Elementary School: Innovations and Traditions: A collection of articles based on the materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation dedicated to the 60th anniversary of the fact of pedagogy and methods of primary education*. Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University Publ., 2017, pp. 424–431 (in Russian).
30. Pigareva N. G. Conditions for the formation of a tutor's position in the context of personal and professional development of a teacher. *Prospects of Science*, 2017, no. 8 (95), pp. 78–84 (in Russian). EDN: ZOFTQF
31. Pigareva N. G. Modeling the process of forming a tutor's position of a teacher. *Bulletin of the Perm State Humanitarian Pedagogical University. Series no. 1. Psychological and Pedagogical Sciences*, 2018, no. 2, pp. 69–73 (in Russian). EDN: YZOWH
32. Pigareva N. G. Methodological foundations of modeling the process of forming a tutor's position of a teacher. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 7, no. 3, pp. 18. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/32PDMN319.pdf> (accessed December 13, 2023) (in Russian). EDN: CAVTDJ
33. *The professional standard “Specialist in the field of education”*, approved by Order No. 53n of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated January 30, 2023. Available at: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/2769#> (accessed December 13, 2023) (in Russian).

Поступила в редакцию 08.01.2024; одобрена после рецензирования 27.02.2024; принята к публикации 15.03.2024; опубликована 30.09.2024

The article was submitted 08.01.2024; approved after reviewing 27.02.2024; accepted for publication 15.03.2024; published 30.09.2024

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 3 (51). С. 285–291
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2024, vol. 13, iss. 3 (51), pp. 285–291
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-285-291>
EDN: XPCEQN

Материалы конференции
УДК 159.9

Психологическое сопровождение иностранных студентов в российских вузах: по итогам заседания межрегионального круглого стола

В. В. Константинов ✉, С. А. Иванчин

Пензенский государственный университет, Россия, 440026, г. Пенза, ул. Красная, д. 40

Константинов Всеволод Валентинович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Общая психология», konstantinov_vse@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1443-3195>

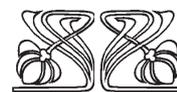
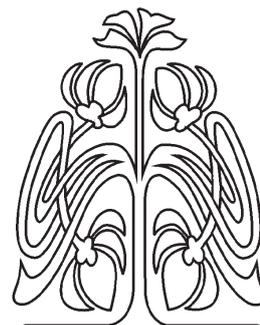
Иванчин Сергей Анатольевич, кандидат психологических наук, начальник управления международного образования Института международного сотрудничества, pnzgu@pnzgu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2010-1138>

Аннотация. Актуальность исследования определяет необходимость содействия поиску инструментов, повышающих эффективность психологического сопровождения и адаптации иностранных студентов в российских вузах, что стало главной идеей межрегионального круглого стола «Психологическое сопровождение иностранных студентов в российских вузах» (Пензенский государственный университет, 25 апреля 2024 г.). Цель: аналитический обзор выступлений участников межрегионального круглого стола «Психологическое сопровождение иностранных студентов в российских вузах». Результаты: Участники, среди которых были представители вузовских структур, ответственных за организацию адаптационного процесса иностранных студентов, представители общественных организаций, иностранные студенты, преподаватели вузов, обсудили вопросы теории и практики психологического сопровождения иностранных студентов, получающих образование в российских вузах. Оригинальность и новизна: межрегионального круглого стола были определены форматом проведения мероприятия, содержанием докладов и составом участников. В работе круглом столе приняли участие представители Российской Федерации, Казахстана, Китая, Индии, Марокко, Египта, Узбекистана, Кыргызстана, Таджикистана и Туркменистана. **Ключевые слова:** иностранные студенты, психологическое сопровождение, адаптация, межрегиональный круглый стол

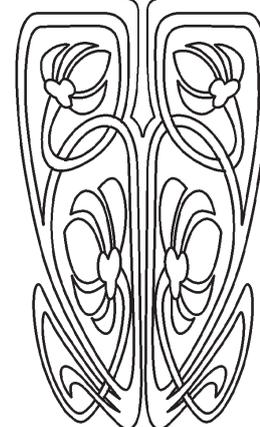
Информация о вкладе каждого автора. В. В. Константинов – анализ докладов выступающих, написание текста; С. А. Иванчин – написание текста.

Для цитирования: Константинов В. В., Иванчин С. А. Психологическое сопровождение иностранных студентов в российских вузах: по итогам заседания межрегионального круглого стола // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2024. Т. 13, вып. 3 (51). С. 285–291. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-285-291>, EDN: XPCEQN

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)



ПРИЛОЖЕНИЯ





Conference Proceedings

Psychological support of foreign students in Russian universities: Following the results of the meeting of the interregional round table discussion

V. V. Konstantinov , S. A. Ivanchin

Penza State University, 40 Krasnaya St., Penza 440026, Russia

Vsevolod V. Konstantinov, konstantinov_vse@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1443-3195>

Sergey A. Ivanchin, pnzgu@pnzgu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2010-1138>

Abstract. *The relevance of the study* determines the necessity to promote the search for tools that increase the effectiveness of psychological support and adaptation of foreign students in Russian universities. It became the main idea of the interregional round table discussion "Psychological Support of Foreign Students in Russian Universities" (Penza State University, April 25, 2024). *Purpose:* an analytical review of the reports of the participants of the interregional round table discussion "Psychological Support of Foreign Students in Russian Universities". *Results:* the participants, among whom there were representatives of university departments responsible for managing the adaptation of foreign students, representatives of public organizations, foreign students, and university professors, discussed the theory and practice of psychological support for foreign students studying at Russian universities. *The originality and novelty* of the interregional round table discussion are determined by the format of the event, the content of the reports and the list of participants. The round table was attended by representatives of the Russian Federation, Kazakhstan, China, India, Morocco, Egypt, Uzbekistan, Kyrgyzstan, Tajikistan and Turkmenistan.

Keywords: international students, psychological support, adaptation, interregional round table discussion

Information on the authors' contribution. Vsevolod V. Konstantinov analyzed the speakers' reports and wrote the text; Sergey A. Ivanchin wrote the text.

For citation: Konstantinov V. V., Ivanchin S. A. Psychological support of foreign students in Russian universities: Following the results of the meeting of the interregional round table discussion. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2024, vol. 13, iss. 3 (51), pp. 285–291 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2024-13-3-285-291>, EDN: XPCEQN

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

25 апреля 2024 г. на базе Пензенского государственного университета (ПГУ) состоялась работа Межрегионального круглого стола «Психологическое сопровождение иностранных студентов в российских вузах». С приветственным словом к участникам конференции обратился заведующий кафедрой «Общая психология» ПГУ, доктор психологических наук, профессор **Всеволод Валентинович Константинов**, который отметил острую актуальность и значимость данного мероприятия в связи с тем, что в формате круглого стола будут объединены усилия коллег, непосредственно осуществляющих психологическое сопровождение иностранных студентов и накопивших богатый опыт работы с иностранными студентами. Председатель Ассоциации иностранных студентов Пензенской области А. Макбол выразил надежду, что общение всех заинтересованных сторон – студентов, преподавателей, представителей психологических служб и администраций вузов – в рамках круглого стола позволит вывести на новый уровень сотрудничество представителей различных вузов.

Наталья Владимировна Волкова, кандидат психологических наук, доцент департамента менеджмента НИУ «Высшая школа экономики» (г. Санкт-Петербург) представила доклад об особенностях социально-психоло-

гической адаптации иностранных студентов к программам магистратуры университетов, расположенных в мегаполисе. Основные сложности, с которыми столкнулась администрация программы, затрагивали различия в возрасте отечественных и зарубежных студентов, которое составило порядка 6-7 лет как для мужчин, так и для женщин. Как правило, отечественные абитуриенты поступают в магистратуру сразу же после завершения обучения на программах бакалавриата, в редких случаях берется один-два года на получение опыта работы. Однако зарубежные студенты придерживаются другой традиции и возвращаются в образовательный процесс в возрасте около 30 лет, имея существенно большую вариативность в полученных практических навыках. Тем самым одним из вызовов, как для администрации вузов, так и для преподавателей, становится проблема формирования групп, сплочения коллектива с учетом возрастных различий, а также адаптация учебно-методических материалов; иными словами, процесс адаптации в вузе фактически приближается к деятельности работодателей, нанимающих сотрудников разных поколенческих групп.

Кандидат психологических наук, начальник управления международного образования Института международного сотрудничества



ПГУ **Сергей Анатольевич Иванчин** представил в своем выступлении результаты исследования особенностей адаптационного процесса к учебной деятельности у иностранных студентов ПГУ, указав на ряд проблем, затрудняющих процесс адаптации, в частности: языковой барьер, климатические особенности, различия в образе и стиле жизни, академическую специфику российской системы образования. При этом успешная адаптация иностранных учащихся к обучению в наших вузах имеет немаловажное значение, в первую очередь для академической успеваемости. Также успешность адаптации имеет большое значение для психического здоровья и благополучия учащихся, их социальной интеграции, межкультурного понимания, развития мультикультурных связей в ходе образовательной деятельности.

Участниками исследования стали иностранные студенты ($N = 104$) из дальнего (Марокко, Египет, Судан) и ближнего (Таджикистан, Туркменистан, Кыргызстан) зарубежья, окончившие 1-й курс различных направлений подготовки. Для выявления специфики адаптационной готовности был использован сравнительный анализ с применением t -критерия Стьюдента для несвязных выборок. По итогам исследования были выявлены значимые статистические различия по показателям «Приобретение знаний» ($p < 0,01$) и «Овладение профессией» ($p < 0,01$). В частности, это может свидетельствовать о том, что выбор профессии представителями дальнего зарубежья (в данном случае стран Африки) делается более осознанно, чем учащимися из стран, входивших в прошлом в состав СССР. Кроме того, мигранты из Таджикистана, Туркменистана, Кыргызстана часто более мотивированы возможностью совмещать учебу и подработки, чему способствует отсутствие языкового барьера. Также установлено, что у учащихся из стран Северной Африки (Марокко и, особенно, Египет) на протяжении 1-го года обучения наблюдаются снижение настроения, депрессивные состояния, затруднения с соблюдением режима дня. Все это вполне закономерно вызывается сменой часовых поясов, климата, стиля и образа жизни, но студентами не осознается и за психологической помощью к кураторам, студентам более старших курсов, преподавателям и психологам они обращаются редко. Поэтому процесс адаптации у них затрудняется и идет медленнее, чем, например, у студентов из ближнего зарубежья.

Илья Вадимович Кузьмин, заместитель проректора по международным связям Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (УрФУ), представил развернутый анализ деятельности Центра адаптации иностранных обучающихся университета. В докладе обращено внимание на то, что план по адаптации иностранных студентов, обучающихся в УрФУ, разработан с учетом рекомендаций государственных структур и имеющегося опыта других вузов страны и ставит перед собой задачи по культурной, социальной и нормативно-правовой адаптации иностранных обучающихся, а именно: усвоение требований миграционного законодательства, образовательного процесса, трудоустройства и норм поведения в России; содействие конструктивному диалогу иностранных обучающихся с персоналом вуза; минимизация социальной и культурной исключенности иностранных граждан, а также формирование этнических анклавов; решение различных проблем иностранцев путем предоставления доступа к информации, культурной и образовательной инфраструктуре, а также вовлечения в общественную жизнь УрФУ. Отмечено, что в мероприятиях Центра адаптации принимают участие более 50% иностранных студентов от числа постоянно находящихся в г. Екатеринбурге, что позволяет создать условия для первичной адаптации.

Дмитрий Михайлович Грицков, заместитель директора по работе с иностранными студентами Медицинского института и **Ирина Алексеевна Соломатина**, директор Центра социальной адаптации и межкультурной коммуникации Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина поделились с участниками круглого стола мнением о роли адаптационных центров в социально-психологическом сопровождении иностранных студентов. Центр социальной адаптации и межкультурной коммуникации, включающий в себя такие функции, как правовая поддержка, языковая поддержка, информационная поддержка, культурно-досуговая деятельность и психологическая поддержка, имеет следующие направления деятельности: комплексный подход к реализации программы адаптации иностранных студентов 1-го года обучения, организация и поддержка канала коммуникации с иностранными студентами, проведение мероприятий, направленных на гармонизацию межнациональных отношений, поддержка и



развитие национальных сообществ иностранных студентов. Была отмечена необходимость привлекать дипломированных психологов-ассистентов к сопровождению процесса адаптации иностранных студентов в российском вузе.

В докладе клинического психолога, ассистента кафедры «Общая психология» ПГУ **Нatalьи Викторовны Путиловой** был развит тезис о том, что трансформация личностной и социальной идентичности является одной из главных задач в юношеском возрасте, при этом у иностранных студентов этап самоосознания осложняется формированием поликультурной идентичности. Иностранцам приходится осваивать не только профессиональные установки и ценности, но и социальные, культурные и групповые ценности принимающего сообщества. В период с 2018 по 2023 г. было проведено эмпирическое исследование, в ходе которого первый срез лонгитюда проводился на этапе, предшествующем миграции в Таджикистане и Кыргызстане, на родине иностранных студентов в рамках профориентационной работы. Проведенное исследование трансформации характеристик идентичности иностранных студентов (N = 406) позволяет сделать следующие выводы: сравнительный и сопоставительный анализ характеристик идентичности на этапе, предшествующем миграции, с последующими курсами обучения, характеризуется трансформацией доминирующих видов идентичности. Этап миграционного цикла влияет на соотношение характеристик идентичности, весомыми становятся виды личностной, коллективной, социальной, реляционной идентичностей. Анализ характеристик идентичности испытуемых студентов в динамике от курса к курсу подтвердил факт трансформации видов идентичности. Также выявлены предикторы изменений характеристик идентичности на разных этапах адаптации иностранных студентов. Частота распределения предикторов различна на этапах адаптации. В процессе адаптации иностранных студентов происходит сдвиг ценностных предикторов от ценностей сохранения к ценностям изменения. Социальная идентичность связана с ценностями безопасности (на 1-м курсе) и конформности (на 1-м и 2-м курсе), адаптивностью (на 2-м курсе), интерактивностью (на 3-м курсе), ценностью универсализма (на 3-м курсе), ценностью традиции (на 4-м курсе). Личностная идентичность связана с ценностями самостоятельности (на 1-м курсе), стимуляции (на 2-м курсе). Реляционная идентичность вза-

имосвязана с интерактивностью (на 2-м курсе), ценностью самостоятельности (на 3-м курсе). Наибольшей частотой обладают ценностные предикторы – конформности и самостоятельности. Конформность положительно детерминирует социальную идентичность, а самостоятельность – личностную и реляционную идентичности. Данный факт свидетельствует об универсальности данных ценностей для характеристик идентичности иностранного студента.

Артём Олегович Люлёв, директор Центра адаптации студентов Департамента по молодежной политике Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарёва (далее – Центр), выступил с презентацией Центра. Это структурное подразделение департамента по молодежной политике МГУ им. Н. П. Огарёва осуществляет деятельность, которая направлена на разработку и внедрение адаптационных практик, способствующих интеграции отечественных и иностранных обучающихся в социокультурную и языковую среду университета, региона и страны в целом. Основными задачами Центра являются: совершенствование системы методического обеспечения образовательного и внеучебного процессов; повышение профессионального уровня курирующего состава (старшие кураторы академических групп – преподаватели, сотрудники; младшие кураторы академических групп – обучающиеся старших курсов очной формы обучения) университета в сфере межкультурной коммуникации и методики проведения адаптационных мероприятий; содействие развитию международных деловых, культурных и академических связей. В презентации была выдвинута гипотеза, что для более эффективной адаптации иностранных студентов необходимо проводить адаптационную работу совместно с российскими студентами.

В докладе аспирантов кафедры «Общая психология» Пензенского государственного университета **Рауля Бакировича Акжигитова** и **Артёма Андреевича Кондрашова** были представлены результаты исследования роли условий проживания в контексте изменений идентичности. Условия проживания как фактор трансформации идентичности в первую очередь определяются психологическими компонентами, во вторую – конкретной формой взаимодействия внешних социально-экономических условий среды. Это объясняется психосоциальной природой формирования идентичности личности. Условия проживания являются неотъемлемой частью проблемы качественной



стороны жизни, которая выдвинута реальной современной социально-экономической действительностью. Необходимость изучения факторов трансформации идентичности вызвана значимостью ее сущности и места среди других психологических процессов и явлений, а также важностью прикладного применения этой проблемы в различных социальных сферах, в частности в процессе организации психологического сопровождения иностранных студентов в вузах. Удовлетворенность реализацией индивидуальных потребностей влияет на повседневное экономическое поведение личности и взаимодействия в микросоциальной и экономической среде, затрагивает всю систему социальных и экономико-психологических отношений с принимающим обществом, детерминируя установки, ценности и мировоззрение студентов, приехавших в Россию из других государств. Интенсивное изучение факторов, оказывающих влияние на формирование, поддержание и трансформацию идентичности, полностью соответствует вызовам современной России, детерминирующим процесс становления социальной идентичности и активно влияющим на динамику и механизмы ее функционирования.

Гульнара Жакпбаевна Саткангулова, старший преподаватель кафедры психологии Костанайского регионального университета им. А. Байтурсынулы (Казахстан), поделилась информацией о прошедшей апробации в ее вузе программы «Одақ», которая позволила объединить такие необходимые для улучшения адаптационного процесса иностранных студентов компоненты, как психологический тренинг, включающий ролевые игры, арт-терапевтические практики и поведенческую терапию. В процессе реализации 10 занятий по программе «Одақ» 18 иностранных студентов познакомились с существующими воспитательными и культурно-просветительскими программами Костанайского регионального университета. По итогам участия иностранных студентов в программе было диагностировано значимое снижение проявлений культурного шока и рост уровня адаптированности.

Установлено, что программа «Одақ» может оказывать позитивное влияние на имеющиеся у иностранных студентов психологические трудности, связанные с вхождением в новую для них культурную среду. Комплекс созданных мероприятий позволил иностранным студентам включиться в казахстанский социум через формирование психологических характеристик

в процессе их участия в культурно-просветительских и воспитательных мероприятиях вуза, следствием чего стало активное развитие коммуникативных навыков, что, в свою очередь, оказало позитивное влияние на качество межличностной коммуникации в студенческих группах.

В докладе **Екатерины Григорьевны Сягайло**, аспирантки кафедры «Педагогика и психология», начальника отдела социальной адаптации и культурно-массовой работы управления международного образования Института международного сотрудничества Пензенского государственного университета (ПГУ) были представлены сведения о педагогическом обеспечении адаптации иностранных студентов к образовательной среде российского вуза в условиях организации культурно-массовой деятельности. Программа социализации иностранных студентов, реализуемая в ПГУ, имеет четыре основных направления: адаптационная и профилактическая работа с иностранными студентами (тьюторское сопровождение, менторинг по национальным группам, мониторинг удовлетворенности социально-бытовыми условиями, адаптационные и профилактические мероприятия); организация социально-значимой, культурной, научно-исследовательской и спортивной проектной деятельности; социальная поддержка; психологическая помощь. Психологическая помощь осуществляется совместно с кафедрой «Общая психология» и со службой психологической поддержки ПГУ, проводящей следующие формы работы: психологические консультации, психологические тренинги, психодиагностика и др. Отдел социальной адаптации и культурно-массовой работы совместно с Ассоциацией иностранных студентов Пензенской области ежегодно организует и проводит более 40 культурных, научных, спортивных, общественных и адаптационно-профилактических мероприятий. Благодаря продуманной и правильно организованной адаптационной и воспитательной работе иностранные студенты чувствуют себя членами большой интернациональной семьи, что заметно снижает напряженность и создает комфортные условия для социализации в российском студенческом сообществе.

Доклад аспиранта кафедры «Общая психология» Пензенского государственного университета **Максима Александровича Козырева** был посвящен анализу факторов экономико-психологической адаптации различных ка-



тегорий мигрантов (беженцев, переселенцев, студентов-мигрантов). В ходе осуществленного теоретического анализа работ, исследовавших экономические аспекты адаптации, было установлено, что высококвалифицированные беженцы имеют более высокий уровень занятости, относительный заработок и соответствие между образованием и работой по сравнению с менее образованными беженцами. Однако эти результаты значительно ниже, чем у высокообразованных коренных жителей. Фактически местные жители с низким уровнем образования имеют более высокий уровень занятости, чем высокообразованные визитеры. Экономическая необходимость и трудности с поиском оплачиваемой работы часто подталкивают беженцев к samozанятости. При трудоустройстве в принимающих странах беженцы сталкиваются с препятствиями, связанными с языком, квалификацией, непризнанным или недооцененным опытом и «культурным разрывом» на рабочем месте. Предпринимательство можно рассматривать как решающий фактор, влияющий на отношения людей, работающих над созданием предпринимательского бизнеса. Во многих случаях предпринимательство для студента-мигранта – это, скорее, не привлекательный выбор карьеры, а необходимость, обусловленная множеством внешних и внутренних факторов, выход из безработицы и адаптация к принимающей стране. В последние годы исследователей предпринимательства все больше интересуют намерения и мотивы, позволяющие прогнозировать действия предпринимателей. В ходе анонимного анкетирования, в котором приняли участие 82 обучающиеся в пензенских вузах студента, приехавшие из Киргизстана и Таджикистана, было установлено, что 28 респондентов совмещают обучение в вузе с работой фактически на постоянной основе, а еще 25 респондентов отметили, что им приходится подрабатывать «время от времени».

Сообщение аспиранта кафедры «Общая психология» Пензенского государственного университета **Алексея Валерьевича Буланова** было посвящено исследованию связи характеристик адаптации и специфики онлайн-коммуникаций у иностранных студентов. Докладчик актуализировал спектр проблем, которые ярко проявляются у иностранных студентов, обучающихся в российских вузах. На сегодняшний день Интернет – один из самых распространенных и доступных способов дистанционной коммуникации, оказывающий огромное влия-

ние на самые разные аспекты нашей жизни. Социальные сети, мессенджеры, программы видеосвязи, электронная почта позволяют иностранным студентам общаться как с близкими, оставшимися на родине, так и друг с другом. В ходе проведенного пилотажного исследования, в котором приняли участие 224 студента (Индия, Египет, Йемен, Марокко), обучающиеся в пензенских вузах, было диагностировано, что 100% опрошенных используют цифровой формат онлайн-коммуникации. Математико-статистическая обработка полученных эмпирических данных позволила выявить наличие корреляционных связей между количеством времени, проведенного в формате онлайн-коммуникаций, и показателями социально-психологической адаптированности (англоязычная методика C. Rogers, R. Diamond). Установлены корреляционные связи между высокими показателями по шкалам «Деадаптивность», «Эмоциональный дискомфорт» и «Эскапизм» с количеством времени более 5 ч в день, проведенным в интернет-коммуникациях. У таких респондентов (66 испытуемых) в условиях относительной анонимности и низкой цифровой культуры выражены проявления провокативного поведения. Таким образом, виртуальное общение может способствовать возникновению процессов дезинтеграции, разобщения, провоцировать виртуальные конфликты, переходящие в реальные.

Александр Борисович Тугаров, профессор, доктор философских наук, декан факультета педагогики, психологии и социальных наук Пензенского государственного университета, обратил внимание коллег на особенности преподавания на английском языке для иностранных студентов в российских вузах. С целью максимально адаптировать учебный материал по дисциплине «Философия» для иностранных студентов, обучающихся по специальностям 31.05.01 «Лечебное дело», 31.05.03 «Стоматология», 33.05.01 «Фармация» по образовательным программам с использованием языка-посредника (английский язык), было разработано учебное пособие «Lectures on Philosophy».

Патил Рохит, ординатор 2-го года обучения из Индии, представил свои личные наблюдения процесса адаптации во время обучения в Пензенском государственном университете по специальности «Лечебное дело» с использованием языка-посредника (английского). Положительный эффект в адаптации, по его мнению, был достигнут в конце 2-го курса, за счет максимального вовлечения во внеучебную,



общественную среду российского студенчества. **Абдумажидова Паризода**, иностранная студентка из Узбекистана, обучающаяся на 3-м курсе по специальности «Лингвистика», выступила с докладом о роли российской школы в процессе адаптации и подготовки к поступлению в российский вуз детей мигрантов. Она отметила, что эти дети имеют бóльший успех в усвоении учебной информации в университете, так как уже на этапе обучения в школе преодолевают языковой барьер и адаптируются к российскому образовательному стандарту. **Хун Е**, аспирантка 2-го года обучения по специальности «Теория и методика обучения и воспитания» (русский язык как иностранный) из Китая, в своем докладе рассказала об особенностях адаптации китайских студентов в российских вузах, отметив, что изучение русского языка – сложный процесс, требующий полного погружения в языковую среду. В связи с этим для китайских студентов большую роль в адаптации играет обучение русскому языку на подготовительном отделении перед поступлением на 1-й курс. В течение года обучения на подготовительном отделении студенты успевают пройти первичную адаптацию и дойти до базового уровня владения русским языком. **Атаджанова Шабиби**, иностранная студентка из Туркменистана, обучающаяся на 3-м курсе по специальности «Лечебное дело», выступила с докладом о влиянии пандемии COVID-19 на процесс адаптации иностранных студентов, отметив, что дистанционное обучение повлияло на процесс адаптации в отрицательную сторону: отсутствие групповой работы и прямого общения не позволяет ускорить процесс адаптации, в связи с этим возникают сложности в усвоении учебного материала. **Фуад Инесс**, российская соотечественница из Марокко, обучающаяся на 2-м курсе по специальности «Фармация», поделилась информацией о роли общественных организаций российских соотечественников в Марокко в изучении русского языка и культуры. Она отметила, что дети от смешанных браков имеют сложности в адаптации, в том числе и в стране проживания, поэтому начальная подготовка происходит в семье (общение на русском языке), затем в клубах по интересам с такими же соотечественниками и далее следует профиль-

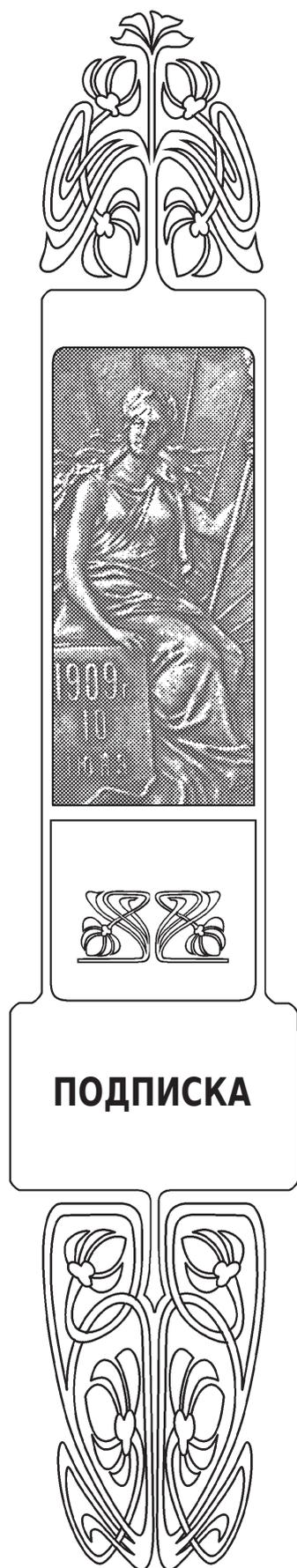
ная подготовка к поступлению в российские вузы. Такой подход позволяет российским соотечественникам с меньшими барьерами проходить процесс адаптации в российских вузах.

Сообщение доцента кафедры «Общая психология» Пензенского государственного университета **Романа Викторовича Осина** и доцента кафедры «Прикладная психология» Пензенского государственного университета **Юлии Сергеевны Бузыкиной** было посвящено теоретическому осмыслению проблемы интеграции студентов-мигрантов в культурную и образовательную среду российских вузов. Успех интеграции в немалой степени зависит от поддержки со стороны не только российских университетов (администрации, студенческих объединений, национально-культурных объединений), но и государства. Интеграция студентов-мигрантов может в значительной степени зависеть от интенсивности взаимодействия со студентами-представителями принимающего российского социума, а также от продолжительности проживания на территории России. Положительную оценку можно дать тенденции, побуждающей трудовых мигрантов-студентов оставаться жить в России. Стремление жить в России, получить высшее образование, а затем устроиться на работу или открыть свой бизнес, создать семью означает, что уже следующее поколение (дети мигрантов) могут быть вовлечены в местное сообщество, и постепенно такие студенты-мигранты полностью интегрируются в принимающий социум. В сообщении было отмечено, что успех интеграции студентов-мигрантов в принимающее общество во многом будет зависеть от того, возникнут ли такие условия, в которых и студенты-мигранты, и представители принимающего общества согласятся с тем, что успех процесса интеграции отвечает их собственным интересам.

Подводя итоги научного мероприятия, отметим, что проведение межрегионального круглого стола способствовало развитию диалога исследователей и практиков, заинтересованных в эффективной реализации совместных межвузовских проектов по организации психологического сопровождения и адаптации иностранных студентов в российских вузах, сохраняя и приумножая накопленный опыт.

Поступила в редакцию 13.05.2024; принята к публикации 17.06.2024; опубликована 30.09.2024

The article was submitted 13.05.2024; accepted for publication 17.06.2024; published 30.09.2024



Подписка на печатную версию

Подписной индекс издания 84823
Оформить подписку на печатную версию
можно в интернет-каталоге
ГК «Урал-Пресс» (ural-press.ru)

Журнал выходит 4 раза в год
Цена свободная

Электронная версия журнала находится
в открытом доступе (akmepsy.sgu.ru)

Адрес Издательства

Саратовского университета (редакции):

410012, Саратов, Астраханская, 83

Тел.: +7 (845-2) 51-29-94, 51-45-49, 52-26-89

Факс: +7 (845-2) 27-85-29

E-mail: publ@sgu.ru, izdat@sgu.ru

Адрес редколлегии серии:

410012, Саратов, Астраханская, 83,

СГУ имени Н. Г. Чернышевского,
факультет психолого-педагогического
и специального образования

Тел./факс: +7 (845-2) 22-51-12

E-mail: akmepsy@mail.ru

Website: <https://akmepsy.sgu.ru>

ISSN 2304-9790

24003



9 772304 979009

ISSN 2304-9790 (Print). ISSN 2541-9013 (Online)
Известия Саратовского университета. Новая серия.
Серия: Акмеология образования. Психология развития.
2024. Том 13, выпуск 3

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия

Серия: Акмеология образования. Психология развития

Серия: История. Международные отношения

Серия: Математика. Информатика

Серия: Науки о Земле

Серия: Социология. Политология

Серия: Физика

Серия: Филология. Журналистика

Серия: Философия. Психология. Педагогика

Серия: Химия. Биология. Экология

Серия: Экономика. Управление. Право

