

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Научная статья | Original paper

Психологические предпосылки и барьеры инновационной активности педагогов

Ю.Н. Гут^{1, 2} ✉, М.К. Кабардов¹, А.К. Осницкий¹, Н.С. Ткаченко³

¹ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

² Самаркандский государственный университет им. Ш. Рашидова, Самарканд, Республика Узбекистан

³ Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Российская Федерация

✉ gut.julya@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Успешность педагогической деятельности отчасти зависит от наличия и уровня профессиональных компетенций, а также инициативы в непрерывном саморазвитии педагогов. **Цель.** Выявить связи между показателями психологических характеристик личности и уровнем готовности педагогов к инновационной деятельности. **Методы и материалы.** Участниками исследования выступили педагоги общеобразовательных учреждений г. Белгорода ($n = 120$), из них: 77 женщин, 43 мужчины. Исследование современного состояния готовности педагогов к инновационной деятельности проводилось посредством методики «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности» (В.А. Сластенин); опросника «Большая пятерка» (5-PFQ) Р. МакКрае, П. Коста; опросника «Стиль саморегуляции поведения-ССП-98» (В.И. Моросанова); анкеты «Барьеры, препятствующие освоению инноваций» (Т.В. Чиркова). **Результаты.** Результаты показали, что готовность к инновационной деятельности (ИД) проявляют 33% педагогов общеобразовательных учреждений, им свойственны высокие показатели саморегуляции и регуляторных личностных свойств, открытость опыту, экстраверсия и доброжелательность. **Выводы.** Высокий уровень общей саморегуляции является одним из главных условий успешности в освоении и реализации новых видов деятельности, в связи с чем развитие процессов саморегуляции будет способствовать повышению уровня психологической готовности учителя к инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновационная активность педагога, осознанная саморегуляция деятельности, барьеры, препятствующие инновационной активности

Благодарности. Авторы выражают благодарность А.О. Богомоловой за помощь в сборе данных для исследования, а также учителям, принявшим участие в исследовании.

© Гут Ю.Н., Кабардов М.К., Осницкий А.К., Ткаченко Н.С., 2025



CC BY-NC

Для цитирования: Гут, Ю.Н., Кабардов, М.К., Осницкий, А.К., Ткаченко, Н.С. (2025). Психологические предпосылки и барьеры инновационной активности педагогов. *Психологическая наука и образование*, 30(3), 85–99. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300307>

Psychological prerequisites and barriers to innovative activity of teachers

Yu.N. Gut^{1, 2} ✉, M.K. Kabardov¹, A.K. Osnitsky¹, N.S. Tkachenko³

¹ Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

² Samarkand State University named after Sh. Rashidova, Samarkand, Republic of Uzbekistan

³ Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation

✉ gut.julya@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. The success of pedagogical activity partly depends on the availability and level of professional competencies, as well as the initiative in the continuous self-development of teachers. **Objective.** The analysis examines the relationship between the indicators of psychological characteristics of personality and the level of readiness of teachers for innovation. **Methods and materials.** The study participants were teachers of educational institutions in Belgorod (n = 120), of whom: 77 women, 43 men. The study of the current state of teachers' readiness for innovation was conducted using the methodology "Assessment of a teacher's readiness to participate in innovation" (V.A. Slastenin); the questionnaire "Big Five" (5-PFQ) R. McCrae, P. Costa; the questionnaire "Style of self-regulation of behavior-SSP-98" (V.I. Morosanova); questionnaires "Barriers preventing the development of innovations" (T.V. Chirkova). **Results.** The results showed that 33% of teachers of educational institutions are ready for innovation, they are characterized by high rates of self-regulation and regulatory personality traits; openness to experience, extraversion and benevolence. **Conclusions.** A high level of general self-regulation is one of the main conditions for success in the development and implementation of new types of activities. In this regard, the development of self-regulation processes will help to increase the level of psychological readiness of teachers for innovation.

Keywords: innovative activity of a teacher, conscious self-regulation of activity, barriers preventing innovative activity

Acknowledgements. The authors express their gratitude to A.O. Bogomolova for her assistance in collecting data for the study, as well as to the teachers who participated in the research.

For citation: Gut, Yu.N., Kabardov, M.K., Osnitsky, A.K., Tkachenko, N.S. (2025). Psychological prerequisites and barriers to innovative activity of teachers. *Psychological Science and Education*, 30(3), 85–99. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300307>

Введение

Образование, так же как и другие секторы экономики, в течение последних десятилетий переживает сложный процесс перманентной модернизации. По мнению ряда российских и зарубежных ученых, успешность новшеств отчасти зависит от наличия и уровня профессиональных компетенций, а также инициативы в непрерывном саморазвитии педагогов (Наумцева, 2016; Сластенин, Подымова, 1997; Aldahdouh, Korhonen, Nokelainen, 2019; Cai, Tang, 2021; Dziallas, Blind, 2019; Stumbrienė, Jevsikova, Kontvainė, 2023 и др.). Чрезвычайно важна и подготовленность самих педагогов к работе в инновационной среде (Гнездилова, 2006; Гут и др., 2020; Pinto, Costa-Ramvalho, 2023).

Ученые из Китая при исследовании инновационных процессов в системе образования отметили, что результатом таких нововведений, кроме трансформаций образовательного пространства, могут стать изменения личностных особенностей участников образовательного процесса, например, способы деятельности, стили мышления, мотивация, мировоззрение (Hughes M. et al., 2019; Ilic et al., 2024; Pak, Li, Chung, 2019).

Педагогу приходится постоянно принимать оптимальные профессиональные решения в условиях множественной неопределенности, что, естественно, требует постоянного саморазвития, самопознания и гармонизации отношений с людьми, пополнения собственного опыта (Sahin, Dursun, 2022), не только наличия высокого уровня профессиональной саморегуляции учителя, но и личностной саморегуляции, на уровне позиционирования человека.

А.К. Осницкий под саморегуляцией поведения определял «позитивную оперативную активность человека, то есть его активную, своевременную, продуктивную регуляцию своего поведения, которое складывается из осуществляемой им деятельности и сопутствующих ей импульсивных и реактивных проявлений» (Осницкий, 2010, с. 111).

Деятельность педагога далеко не всегда поддается алгоритмизации, предварительному программированию и часто требует гибких нестандартных решений, перехода с одной стратегии на другую, поиска новых путей взаимодействия с обучаемыми. В современной педагогике часто используются инновационные, более эффективные средства взаимодействия с обучаемыми, которые могут служить стратегическим и тактическим целям. Учитывается как возможность множественной неопределенности, так и их мера рациональности — соответствие содержательности и динамичности действий возникающим ситуациям (Осницкий, 2010).

С.В. Панина считает, что «сегодня готовность педагога к инновационной деятельности приобретает новый смысл, потому что содержание инновационной деятельности педагога связано с его умением управлять своим профессиональным ростом» (Панина, 2017, с. 109).

Готовность педагога к инновациям необходимо рассматривать как его творческое отношение к своей деятельности, своеобразием которой является необходимость реализации целей образования в условиях множественной неопределенности.

Готовность к инновационной деятельности, согласно концепции Л.С. Подымовой, Л.А. Долинской, — «это особое личностное состояние, которое предусматривает наличие у педагога мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способности к творчеству и рефлексии» (Подымова, Долинская, 2016, с. 24).

В.А. Сластенин, Л.С. Подымова убеждены, что способность к организации, контролю и регулированию своей деятельности у педагогов необходимо развивать еще в процессе обучения в вузе. Готовность к инновационной деятельности ученые рассматривали в качестве необходимого условия для формирования профессиональной подготовки будущего педагога. В структуре

готовности авторы концепции выделяли четыре основных компонента: мотивационный, когнитивный, операционный и личностный (Сластенин, Подымова, 1997).

К. Ангеловски утверждал, что «готовность к педагогической деятельности определяется рядом факторов, наиболее важным из которых является система методов и целей, наличие профессиональных знаний и умений, непосредственное включение личности в деятельность, в процессе которой наиболее активно формируются потребности, интересы и мотивы получения значимых, самых современных знаний и умений» (Ангеловски, 1991, с. 107).

Целостная готовность педагога к инновационной деятельности, по мнению Ю.П. Зинченко и И.А. Володарской, определяется личностной направленностью педагогических работников на инновационный подход к обучению и воспитанию (Зинченко, Володарская, 2007).

Российские исследователи выделяют ряд личностных факторов, свидетельствующих о готовности преподавателей к инновационной деятельности. Среди них «готовность к разумному риску в сфере своей компетенции, готовность проявить инициативу, когда появляется реальная возможность, потребность в новизне, уровень информированности преподавателей на предмет инновационных разработок» (Панина, 2017, с. 110).

Описывая авторскую модель развития инновационной активности педагогического коллектива, Т.Н. Разуваева выделила ряд основных психологических условий: «ориентированность коллектива на изменения, этическая готовность к решению задач развития школы, позитивность восприятия условий инновационной деятельности» (Разуваева, 2014, с. 47).

Как показали многочисленные отечественные исследования, системным процессом, связующим различные моменты взаимодействия психических, физиологических и физических процессов, обеспечивающих поведение человека как в организации профессиональной деятельности педагога, так

и готовности к реализации инноваций, является осознанная саморегуляция деятельности (Осницкий, 2013).

О.А. Конопкин рассматривает осознанную саморегуляцию деятельности как «один из высших уровней регуляции активности биологических систем, отражающий качественную специфику реализации ее психических возможностей отображения и моделирования действительности, в частности рефлексии субъекта самого себя, своей активности, деятельности, поступков. Основными принципами саморегулирования деятельности являются субъектность, осознанность, системность, активность» (Конопкин, 2008, с. 30).

Согласно А.К. Осницкому, «саморегуляция деятельности осуществляется человеком как субъектом деятельности и направлена на приведение возможностей человека в соответствии с требованиями этой деятельности» (Осницкий, 2013, с. 21).

Сам процесс становления деятельности и ее регуляции складывается в процессе социализации и личностного становления ребенка, в результате которых осуществляется переход от природно-обусловленных реактивных и импульсивных форм поведения к освоению технологии целенаправленно организуемого проектируемого поведения, то есть деятельности, как ее определяет С.Л. Рубинштейн.

Обсуждая готовность к инновационной деятельности педагога и других специалистов системы образования, полезно вспомнить слова, сказанные С.Л. Рубинштейном еще в 1922 году о принципе творческой самостоятельности как принципе развития человека. Позднее С.Л. Рубинштейном задана специфика понимания деятельности человека как проектируемого вида активности, осваиваемого в процессе социализации, осуществляемого в единстве сознания и действия с помощью арсенала средств, сформированных у него к этому моменту (Рубинштейн, 2002).

Помогает нам в этом освоенная нашими предшественниками единая технология

осуществления преобразования и формирования нового знания нового действия: технология целедостижения. Эта технология легла и в основу формирования саморегуляции и в дидактическом плане свелась к следующему: сначала нужно поставить цель; затем проанализировать условия, подобрать способ действия или программу и соответствующие средства; затем реализовать это действие и оценить полученный результат; внести коррекции, если это необходимо. Поэтому именно цели, а не потребности управляют нашим ежедневным поведением в социально обусловленном мире. Процесс социального функционирования человека подчинен решению задач целеполагания и целедостижения.

«Принцип творческой самостоятельности» при успешных развитии и социализации с освоением человеком профессионального труда приводит к тому, что у человека формируется индивидуальный стиль деятельности (В.С. Мерлин, Е.А. Климов, Б.А. Вяткин), в котором наиболее эффективно используются имеющиеся способности человека и компенсируются недостаточно развитые средства (Осницкий, 2010).

Обсуждение феноменологии субъектной (т.е. в первую очередь осознанной или сознательной) саморегуляции и ее роли в осуществлении деятельности проводится как в плане анализа ее структурных и функциональных свойств (Конопкин, 2008, Моросанова, 2004, Осницкий, 2013), так и в плане личностной атрибутики: свойств, которые отличают человека, осознанно управляющего своим поведением в деятельности профессиональной или любительской (Щукина, 2018).

И мастерство педагогического общения, и владение дидактическими методами, и особенности саморегулирования в общении и деятельности, и готовность к деятельности в инновационных условиях являются первоочередными профессионально важными способностями педагога. Но при всех сходных чертах людей, связавших свою профессию с деятельностью педагога, мы имеем дело и с наличием индивидуальных различий, об-

наруживаемых в активности педагога и так или иначе определяющих развитие его профессиональных способностей (Lokuge S. et al., 2019, Roberts R. et. al., 2021, Stroh, 2021).

В данном исследовании мы поставили задачей оценить взаимосвязь между показателями сформированности осознанного саморегулирования и выраженностью общеличных черт, а также проследить возможные средства, помогающие преодолевать барьеры проявления инновационной активности.

Поскольку саморегулирование педагогу требуется не только в решении собственно педагогических задач, но и в регуляции реактивных и импульсивных форм поведения, диктуемых социальными аспектами взаимодействия педагога с руководством, учащимися и их родителями, постольку в задачу исследования входило исследование готовности педагога к работе в инновационной среде, а также изучение личностных черт, в которых аккумулируются и фиксируются особенности самоуправления своим поведением, сформированность механизмов осознанной саморегуляции профессиональной деятельности.

Материалы и методы

Выборка исследования. Педагоги общеобразовательных учреждений Белгородского района ($n = 120$), из них: 77 женщины, 43 мужчины; средний возраст — 33,2, $SD = 3,9$; средний стаж работы в школе — 4,7, $SD = 3,17$. Исследование проводилось на районном методическом объединении учителей-предметников на секциях учителей истории, физики и математики на базе МОУ «Северная СОШ № 1» Белгородского района. Участие в исследовании носило добровольный характер. От всех участников исследования было получено информированное согласие.

Методы исследования. 1) опросник «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности» В.А. Сластенина, используемый для выявления общего уровня готовности учителей к инновационной деятельности и анализа ведущих компо-

нентов в структуре готовности; 2) адаптированный пятифакторный личностный опросник «Большая пятерка» (5-PFQ) Р. МакКрае, П. Коста, позволяющий измерить уровень выраженности основных личностных черт, проявляющихся в поведении человека в широком спектре ситуаций; 3) опросник «Стиль саморегуляции поведения-ССП-98» В.И. Моросановой, необходимый для диагностики общего уровня саморегуляции поведения; 4) анкета «Барьеры, препятствующие освоению инноваций» Т.В. Чирковой, используемая для анализа основных барьеров инновационной активности и выявления инновационного потенциала.

Обработка полученных данных проводилась посредством программы IBM SPSS Statistics-25: применялись критерий t-Стьюдента, χ^2 -Пирсона, коэффициент корреляции r-Пирсона; множественный регрессионный анализ (МРА). Проверка на нормальность осуществлялась с помощью критерия Колмогорова–Смирнова; уровень значимости $p < 0,2$, следовательно, гипотеза на нормальность имеющегося распределения случайных величин не отклоняется.

Результаты

Мы предположили, что на готовность педагогов к инновационной деятельности могут оказывать влияние такие психологические предпосылки, как высокая саморегуляция поведения, ответственное отношение к выполнению своих обязанностей, осознанность, доброжелательность.

Для проверки гипотезы исследования мы сначала изучили особенности готовности педагогов к инновационной деятельности (ГИД). Было выявлено, что 32% (средний возраст — 32,8, SD = 4,6; средний стаж работы в школе — 4,1, SD = 3,8) учителей проявляют низкий уровень готовности к образовательным инновациям. Умеренное отношение к изменениям технологии обучения и воспитания школьников (средний уровень) проявляют 45% педагогов. Лишь у 23% (средний возраст — 30,2, SD = 4,2; средний стаж работы в школе — 3,1, SD = 3,5) выяв-

лен высокий уровень готовности к инновационной деятельности, что свидетельствует о наличии инновационного стиля мышления, проявляющегося в открытости к восприятию нового, стремлении к саморазвитию и т.д.

Поскольку в категорию «средний уровень» вошли испытуемые, имеющие общий показатель готовности, равный 55-70, для того, чтобы уравнивать выборку педагогов с низким и высоким уровнями готовности, мы выделили из педагогов со средним уровнем категорию «с тенденцией к высокому уровню» тех, кто набрал 65-69 баллов. Таких преподавателей было 10% от общей выборки. В итоге доля педагогов с высоким уровнем инновационной ГИД составила 33%.

Отделив из всей выборки педагогов с высоким и низким уровнями ГИД, проведем сравнительный анализ их личностных особенностей с помощью опросника «Большая пятерка» (см. табл. 1).

Согласно данным, отраженным в табл. 1, педагоги с низким уровнем готовности к инновациям статистически достоверно ($p \leq 0,05$) отличаются от педагогов с высоким уровнем готовности по показателям «открытость опыту» ($t_{\text{эмп}} = 2,321$), «экстраверсия» ($t_{\text{эмп}} = 2,124$) и «доброжелательность» ($t_{\text{эмп}} = 2,251$), что характеризует их как более ригидных, консервативных, пассивных, менее коммуникабельных, чем педагогов с высоким и средним уровнями готовности к ИД, которые отличаются доброжелательностью, социально активны и любознательны. Но обе группы педагогов не различаются по показателям сознательности и нейротизма. Повышенный уровень показателя «сознательность», выявленный в обеих выборках, свидетельствует о тенденции к ответственности, обязательности и аккуратности в выполнении своих обязанностей. Низкие значения шкалы «нейротизм» свидетельствуют о том, что обоим группам педагогов присуща самодостаточность и эмоциональная стабильность.

Далее мы сравнили уровни саморегуляции поведения, которая, по нашему мнению, является предиктором готовности педагогов к инновационной деятельности (см. табл. 2).

Таблица 1 / Table 1

Выраженность фундаментальных личностных черт педагогов с высоким и низким уровнями готовности к инновациям
The expression of the fundamental personality traits of teachers with a high and low level of readiness for innovation

Уровни ГИД / Levels RFI	Личностные факторы в ср.б. (SD-стандартное отклонение) / Personal factors in average scores (SD-standard deviation)				
	Экстраверсия / Extraversion	Доброжелательность / Agreeableness	Сознательность / Conscientiousness	Нейротизм / Neuroticism	Открытость опыту / Openness to experience
Высокий / High M _{x1}	56,7 (2,12)	65,2 (3,15)	52,5 (2,20)	26,4 (2,65)	62,3 (3,21)
Низкий / low M _{x2}	39,4 (2,34)	48,3 (2,61)	49,7 (2,86)	28,6 (2,19)	37,8 (2,34)
t	2,124*	2,251*	1,536	1,664	2,321*

Примечание: * — $p \leq 0,05$.

Note: * — $p \leq 0,05$.

Таблица 2 / Table 2

Выраженность уровня саморегуляции поведения педагогов с высоким и низким уровнями готовности к инновациям
The severity of the level of self-regulation of teachers' behavior with high and low levels of readiness for innovation

Уровни ГИД / Levels RFI	Общий уровень саморегуляции в ср.б. (SD-стандартное отклонение) / The general level of self-regulation in AS (SD is the standard deviation)
Высокий / High M _{x1}	44 (4,16)
Низкий / low M _{x2}	31 (3,28)
t	2,647**

Примечание: ** — $p \leq 0,01$.

Note: * — $p \leq 0,05$.

Данные в табл. 2 демонстрируют статистически достоверные различия в двух выборках по показателю «общий уровень саморегуляции поведения» ($M_{x1} = 44$, $M_{x2} = 31$ при $p \leq 0,01$). Педагоги с высоким уровнем готовности к ИД имеют более высокий уровень сформированности саморегуляции поведения, что проявляется в самостоятельности и осознанности в достижении целей, а также гибкости и адекватном реагировании на изменения условий.

Анализ барьеров, препятствующих освоению инноваций, позволит нам не только

выявить инновационный потенциал педагогов с низким и высоким уровнями к инновационной деятельности (Т.В. Чиркова), но и определить, какие мотивы (внешние или внутренние) доминируют у обеих выборок при осуществлении инновационной деятельности (см. табл. 3).

На достоверном уровне статистической значимости $p \leq 0,05$ выявлено, что педагоги с низким уровнем в отличие от педагогов с высоким уровнем готовности к ИД в процентном соотношении чаще сталкиваются с такими барьерами инновационной активности,

Таблица 3 / Table 3

**Сравнительный анализ барьеров, препятствующих освоению инноваций,
 педагогов с низким и высоким уровнями ИД (в %)**
**Comparative analysis of barriers to innovation among teachers with low
 and high levels of IA (in %)**

Барьеры инновационной активности / Barriers to innovation activity	Уровни ГИД / Levels RFI		χ^2
	Высокий / High M_{x1}	Низкий / Low M_{x2}	
Разногласия, конфликты в коллективе / Disagreements, conflicts in the team	5	7	56,9
Отсутствие помощи / Lack of help	29	64	102,5*
Небольшой опыт работы / Little work experience	2	7	63,1
Отсутствие материальных стимулов / Lack of financial incentives	54	65	92,8*
Чувство страха перед отрицательными результатами / Feeling fear of negative results	10	29	100,1*
Большая нагрузка на работе / Heavy workload at work	54	63	95,2*
Плохое здоровье, другие личные причины / Poor health, other personal reasons	5	3	56,1
Убеждение, что эффективно учить можно и по-старому / The belief that effective teaching can be done in the old way	12	32	99,6*
Слабая информированность в коллективе об инновациях / Poor awareness of innovation in the team	15	26	98,8*

Примечание: * — $p \leq 0,05$.

Note: * — $p \leq 0,05$.

как: большая рабочая нагрузка ($M_{x1} = 54\%$, $M_{x1} = 63\%$), отсутствие материальных стимулов ($M_{x1} = 54\%$, $M_{x1} = 65\%$), отсутствие помощи в освоении инноваций в коллективе ($M_{x1} = 29\%$, $M_{x1} = 64\%$) и информирования ($M_{x1} = 15\%$, $M_{x1} = 26\%$), чувство страха перед отрицательными результатами ($M_{x1} = 10\%$, $M_{x1} = 29\%$), а также убеждение, что эффективно учить можно и по-старому ($M_{x1} = 12\%$, $M_{x1} = 32\%$). Кроме того, анализируя общие показатели барьеров, отметим, что педагоги с низким уровнем инновационной активности отмечали у себя существенно больше барьеров, чем педагоги с высоким уровнем, что говорит о низком уровне их инновационного потенциала.

Для подтверждения нашей гипотезы и данных, полученных в результате корреляционного анализа, мы провели множественный регрессионный анализ с целью углубленного изучения полученных связей между выявленными показателями ГИД с учетом

зависимых и независимых переменных отдельных психологических предпосылок (см. табл. 4).

Показатели ГИД мы отнесли к зависимым переменным, а показатели психологических предпосылок (саморегуляция поведения, личностные качества, барьеры, препятствующие освоению инноваций) — к независимым переменным, т.е. определяющим инновационную активность.

В регрессионной модели «Общий уровень ГИД» были получены статистически значимые регрессионные β -коэффициенты. На готовность к инновационной деятельности оказывают влияние следующие показатели психологических предпосылок: «Общий уровень саморегуляции поведения» ($r = 0,528$, $\beta = 0,703$), «Открытость опыту» ($r = 0,309$; $\beta = 0,268$), «Доброжелательность» ($r = 0,347$; $\beta = 0,364$), «Осознанность» ($r = 0,398$; $\beta = 0,325$), «Нейротизм» ($r = -0,312$, $\beta = -0,328$) и «Барьеры, препятствующие ос-

Таблица 4 / Table 4

Множественный регрессионный и корреляционный анализы показателей психологических предпосылок готовности педагогов к ИД
Multiple regression and correlation analysis of indicators of psychological prerequisites for teachers' willingness to IA

Показатели психологических предпосылок / Indicators of psychological prerequisites	Величина связи / The magnitude of the connection r	Стандарт. коэфф. / The standard coefficient β	t	R-квадрат / R-squared
Общий уровень ГИД / Overall RIA level				
Общий уровень саморегуляции / The general level of self-regulation	0,528**	0,703**	3,462	0,571
Открытость опыту / Openness to experience	0,309*	0,268*	2,124	0,296
Доброжелательность / Agreeableness	0,364*	0,347*	1,684	0,397
Осознанность / Conscientiousness	0,398*	0,325*	2,058	0,302
Нейротизм / Neuroticism	-0,312*	-0,328*	1,715	0,368
Барьеры, препятствующие инновациям (большая нагрузка на работе) / Barriers to innovation (heavy workload)	-0,324*	-0,376*	2,446	0,412

Примечание: * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$. В таблице отражены только статистически значимые переменные.
 Note: * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$. The table shows only statistically significant variables.

воению инноваций» ($r = -0,324$; $\beta = -0,376$). Данный результат говорит нам о том, что педагоги, умеющие четко представлять цели своей деятельности и реализовывать их в ближних и дальних планах, проявляющие настойчивость и упорство, обладающие готовностью к долговременной организации усилий по достижению цели, а также умеющие балансировать между средством и целью в зависимости от непредвиденных ситуаций, отличающиеся выдержкой, настойчивостью и желанием развиваться, будут психологически готовы к ИД. Благодаря способности созидать новые идеи, гибкости мышления, открытости к новому опыту, осознанности увеличивается вероятность карьерного роста. Педагоги с низкой открытостью опыту предпочитают рутину разнообразию. Доброжелательные педагоги неконфликтные, готовы делиться опытом и учиться новому. Они склонны к сотрудничеству и готовы выстраивать личностно-ориентированное взаимодействие с участниками образовательного

пространства. Педагоги с низким показателем доброжелательности конфликтны, нередко проявляют циничность. Полученные положительные корреляционные связи говорят нам о том, что чем выше уровень саморегуляции поведения педагогов, их открытость новому опыту и готовность делиться им, тем выше их ГИД. Барьеры, препятствующие освоению инноваций, и нейротизм отрицательно влияют на ГИД.

Обсуждение результатов

В этом исследовании мы изучали особенности готовности к инновационной деятельности у учителей общеобразовательных школ Белгородского района, а также связь между уровнем готовности к инновационной деятельности и саморегуляцией поведения.

В результате было выявлено, что всего 23% педагогов проявляют высокий уровень ГИД. Такие педагоги восприимчивы к инновациям, находятся в постоянном поиске себя в реализации новшеств, испытывают

потребность в создании нового и преобразовании существующей педагогической деятельности.

При анализе личностных особенностей было выявлено, что у педагогов с низким уровнем ГИД снижены показатели открытости опыту, экстраверсии и доброжелательности, что характеризует их как более ригидных, консервативных, менее коммуникативных, чем педагогов с высоким уровнем готовности к ИД. Низкие значения показателей нейротизма, выявленные в обеих выборках, свидетельствуют о том, что обоим группам присуща самодостаточность и эмоциональная стабильность.

В исследовании М.К. Кабардова неоднократно показатели экстраверсии коррелировали с показателями способности к коммуникации (Кабардов, 2018). А.К. Осницким в исследованиях сформированности регуляторного опыта учащихся и педагогов характеристика доброжелательности рассматривалась как показатель склонности к сотрудничеству (Осницкий, 2010).

В показателях общего уровня саморегуляции, которая является внутренней целенаправленной активностью педагога, также выявлены различия. Педагоги с высоким уровнем готовности к ИД имеют более высокий уровень сформированности саморегуляции поведения, что проявляется в самостоятельности и осознанности в достижении целей, а также гибкости и адекватном реагировании на изменения условий. По мнению А.К. Осницкого, саморегуляция педагога является одной из ведущих психологических детерминант готовности к инновационной деятельности, поскольку процессы саморегуляции способствуют успешной реализации инновационной деятельности посредством прогнозирования, планирования и разработки программы действий, анализа их осуществления, а также последующей коррекции и рефлексии инновационных действий.

В ходе анализа барьеров, препятствующих инновационной активности, выявлены как общие барьеры, распространенные среди обеих групп учителей приблизительно в

равной степени, так и барьеры, преимущественно свойственные лишь педагогам с низкой инновационной готовностью. Среди общих барьеров выделились: большая рабочая нагрузка, отсутствие материальных стимулов, отсутствие помощи в освоении инноваций в коллективе. Перечисленные барьеры можно отнести к внешним мотивам.

К барьерам, свойственным преимущественно педагогам с низкой готовностью, относятся: недостаточная информированность об инновационных мероприятиях, убежденность в том, что эффективно можно обучать по-старому, а также боязнь отрицательных результатов деятельности. Указанные показатели можно отнести к внутренним мотивам инновационной активности.

Полученные нами данные согласуются с результатами Е.Н. Францевой, которая также считает, что ведущими барьерами педагогов являются «страх перед неизвестным; когда предпочтение отдается привычному; отрицание необходимости перемен и опасение явных потерь (например, сохранение той же заработной платы при увеличении затрат труда, недостаток ресурсов и времени и др.)» (Францева, 2017, с. 104).

Е.А. Фират и Ф. Турун при анализе факторов инновационной активности был сделан вывод, что склонность к риску является важным предиктором высокого уровня инновационной готовности учителей. Авторы предполагают, что обучение будущих учителей следует планировать таким образом, чтобы они повышали свое рискованное поведение в процессе обучения (Firat, Torun, 2022).

По мнению Т.В. Чирковой, автора анкеты, чем больше инновационных барьеров отмечает педагог, тем ниже его уровень инновационного потенциала. Учитывая тот факт, что в группе педагогов с низким уровнем готовности показатели частоты выбора барьеров значительно выше, чем в группе с высоким уровнем готовности, можно сказать, что у большинства педагогов с низким уровнем готовности весьма низкий инновационный потенциал. Это проявляется в формальном отношении к работе, безразличии к изменениям в своем труде, что

может привести к снижению эффективности профессиональной деятельности, а также неблагоприятно воздействовать на личностное развитие обучающихся.

Полученные значимые регрессионные β -коэффициенты и корреляционные связи дают нам основание утверждать о зависимости психологической готовности к инновационной деятельности педагогов от уровня сформированности саморегуляции поведения, а также от уровня доброжелательности, эмоциональной устойчивости, осознанности и открытости новому опыту.

Полученные данные подтверждают исследование Хавы Видергор, изучающей взаимосвязь инновационной самостоятельности учителей с ответственностью, самоэффективностью и опытом работы. Автор исследования выявила траекторию положительных связей между инновационной самостоятельностью учителей и ответственностью, самоэффективностью учителей и опытом преподавания (Vidergor, 2023).

В исследовании регуляторного опыта субъекта А.К. Осницким выделено, что показатели доброжелательности включаются в содержание опыта сотрудничества как необходимой составляющей целостного регуляторного опыта субъекта (Осницкий, 2013).

Заключение

Результаты исследования показали следующее:

1. Педагоги с низким уровнем ГИД отличаются большей ригидностью, консервативностью, пассивностью и меньшей коммуникабельностью; педагоги с высоким уровнем готовности более доброжелательны, социально активны и любознательны; обе группы педагогов не различаются по показателям нейротизма и осознанности, то есть обеим группам педагогов присущи самодостаточность и эмоциональная стабильность, ответственность.

2. Ведущими барьерами инновационной активности для педагогов с низким уровнем готовности выступают большая рабочая нагрузка, чувство страха, отсутствие материальных стимулов, а также отсутствие

помощи в освоении инноваций. Их инновационной активности препятствуют: недостаточная информированность об инновационных мероприятиях, убежденность в том, что эффективно можно обучать по-старому, а также боязнь отрицательных результатов деятельности. Такие педагоги индифферентны к изменениям в своем труде, редкие новшества могут использовать исключительно в случае «служебной необходимости».

3. У педагогов с высоким уровнем готовности выявлен более высокий общий уровень саморегуляции поведения. Следовательно, высокий уровень готовности к инновациям обеспечивается более высокими показателями общего уровня саморегуляции.

Исходная гипотеза, согласно которой на готовность педагогов к инновационной деятельности могут оказывать влияние такие психологические предпосылки, как высокая саморегуляция поведения, ответственное отношение к выполнению своих обязанностей, осознанность, доброжелательность и инновационный потенциал, подтвердилась.

Таким образом, высокий уровень общей саморегуляции является одним из ведущих факторов успешности овладения и реализации новых видов педагогической деятельности. Специалисты с низким общим уровнем саморегуляции проявляют низкий уровень мотивации, потребность в применении стимулов внешней мотивации (материальное вознаграждение, присвоение более высокого уровня квалификации, удовлетворительные условия труда, внешняя положительная оценка окружающих, ослабление требований, контроля и др.), психологической разгрузке, изменении стиля мышления и жизни.

Подводя итоги, следует отметить, что деятельность по освоению и реализации новшеств для многих педагогов непроста. Сложившиеся привычки деятельности, опасения относительно новых условий работы, неуверенность в пользе для себя и необходимости инноваций и многое другое формируют отрицательную мотивацию к переменам. Инновационная активность учителя и ее эффективность во многом будут определяться

тем, будет ли он понимать личностный, профессиональный и общественный смысл применения этих инноваций, осуществлять их поиск и выбор.

Данное исследование заполняет дефицит фундаментальных исследований по проблеме профессиональной социализации педагога к условиям перманентной трансформации, в частности деятельности учителей в передовых образовательных системах, дает основание утверждать о необходимости критического переосмысления критериальной базы оценки процесса и результатов подготовки педагогов.

Ограничения. Мы признаем, что данное исследование имеет ряд ограничений. Исследование фокусируется исключительно на педагогах Белгородского района, что может не отражать ситуации в других регионах или странах. Культурный контекст может оказывать влияние на психологическую готовность к инновационной деятельности. Также анализ предпосылок и барьеров инновационной деятельности проводился на выборке, объем которой составляет 120 человек. В будущих исследованиях возможно привлечение к исследованию педагогов из других городов, чтобы повысить валидность и достоверность результатов. Несмотря на эти ограничения, настоящее исследование может быть одним

из первых, в котором рассматривается анализ предпосылок и барьеров инновационной активности педагогов, что вносит новый вклад в наше понимание необходимости развития профессиональной социализации педагога в условиях трансформации и переосмысления критериальной базы оценки процесса и результатов подготовки педагогов, включающих готовность к непрерывному образованию.

Limitations. We recognize that this study has a number of limitations. The study focuses exclusively on teachers of the Belgorod region, which may not reflect the situation in other regions or countries. The cultural context can influence the psychological readiness for innovation. The analysis of the prerequisites and barriers to innovation was also carried out on a sample of 120 people. In future studies, it is possible to involve teachers from other cities in the study in order to increase the validity and reliability of the results. Despite these limitations, this study may be one of the first to examine the prerequisites and barriers to innovative activity among educators. This makes a new contribution to our understanding of the need to develop professional socialization of a teacher in the context of transformation and rethinking of the criteria base for evaluating the process and results of teacher training, including readiness for continuing education.

Список источников / References

1. Ангеловский, К. (1991). *Учителя и инновации: Кн. для учителя*. М.: Просвещение.
Angelovsky, K. (1991). *Teachers and innovations: A book for teachers*. Moscow: Enlightenment. (In Russ.).
2. Гнездилова, О.Н. (2006). Психологические аспекты инновационной деятельности педагога. *Психологическая наука и образование*, 11(4), 61–64.
Gnezdilova, O.N. (2006). Psychological aspects of innovative activity of a teacher. *Psychological science and education*, 11(4), 61–64. (In Russ.).
3. Гут, Ю.Н., Ткаченко, Н.С., Доронина, Н.Н., Ланских, М.В., Худаева, М.Ю., Овсяникова, Е.А. (2021). Динамика влияния самоизоляции на эмоциональное состояние студентов и преподавателей вуза. *Перспективы науки*

и образования, 2(50), 340–352. <https://doi:10.32744/pse.2021.2.23>

- Gut, Yu.N., Tkachenko, N.S., Doronina, N.N., Lanskikh, M.V., Khudaeva, M.Yu., Ovsyanikova, E.A. (2021). Dynamics of the influence of self-isolation on the emotional state of university students and teachers. *Prospects of Science and Education*, 2(50), 340–352. (In Russ.). <https://doi:10.32744/pse.2021.2.23>
4. Зинченко, Ю.П., Володарская, И.А. (2007). *Инновационные образовательные программы по психологии*. М.: МГУ.
Zinchenko, Yu.P., Volodarskaya, I.A. (2007). *Innovative educational programs in psychology*. Moscow: Publishing House of Moscow State University. (In Russ.).
5. Кабардов, М.К. (2020). Психологическое сопровождение (обеспечение)

- образовательных технологий. В: *Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке и практике: Сборник статей.* (с. 29–34). Москва: Психологический институт РАО. <https://doi:10.24411/9999-047A-2020-00008>
- Kabardov, M.K. (2020). Psychological support (provision) of educational technologies. In: *Intergenerational relations: modern discourse and strategic choices in psychological and pedagogical science and practice: Collection of articles.* (pp. 29–34). Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education. (In Russ.). <https://doi:10.24411/9999-047A-2020-00008>
6. Конопкин, О.А. (2008). Осознанная саморегуляция как критерий. *Вопросы психологии*, 3, 22–34.
Konopkin, O.A. (2008). Conscious self-regulation as a criterion. *Questions of psychology*, 3, 22–34. (In Russ.).
7. Моросанова, В.И. (2004). *Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство.* М.: Когито-Центр.
Morosanova, V.I. (2004). Questionnaire "Style of self-regulation of behavior" (SSPM): Guide. Moscow: Kogito-Center. (In Russ.).
8. Наумцева, Е.А. (2016). Психологическая готовность к организационным изменениям: подходы, концепции, методы. *Организационная психология*, 6(2), 55–74.
Naumtseva, E.A. (2016). Psychological readiness for organizational changes: approaches, concepts, methods. *Organizational psychology*, 6(2), 55–74. (In Russ.).
9. Осницкий, А.К. (2010). *Психологические механизмы самостоятельности.* М.: Обнинск: ИГ СОЦИН.
Osnitsky, A.K. (2010). *Psychological mechanisms of independence.* Moscow: Obninsk: IG–SOCIN. (In Russ.).
10. Осницкий, А.К. (2013). Регуляторный опыт как условие саморегуляции и самодетальности. *Российский научный журнал*, 6(37), 108–119.
Osnitsky, A.K. (2013). Regulatory experience as a condition of self-regulation and self-activity. *Russian Scientific Journal*, 6(37), 108–119. (In Russ.).
11. Панина, С.В. (2017). Методологические ориентиры готовности педагога к инновационной деятельности. *Педагогика. Психология. Философия*, 4 (08), 109–115.
Panina, S.V. (2017). Methodological guidelines for teacher's readiness for innovation. *Pedagogy. Psychology. Philosophy*, 4 (08), 109–115. (In Russ.).
12. Подымова, Л.С., Долинская, Л.А. (2016). *Самоутверждение педагогов в инновационной деятельности.* М.: Прометей.
Podymova, L.S., Dolinskaya, L.A. (2016). *Self-affirmation of teachers in innovative activity: monograph.* Moscow: Prometheus. (In Russ.).
13. Разуваева, Т.Н. (2014). Психологические условия инновационной активности педагогических коллективов. *Научный результат. Серия: Педагогика и психология образования*, 1 (1), 40–49.
Razuvaeva, T.N. (2014). Psychological conditions of innovative activity of pedagogical collectives. *Scientific result. Series: Pedagogy and Psychology of Education*, 1(1), 40–49. (In Russ.).
14. Рубинштейн, С.Л. (2002). *Основы общей психологии.* СПб.: Питер.
Rubinstein, S.L. (2002). *Fundamentals of general psychology.* St. Petersburg: Peter. (In Russ.).
15. Сластенин, В.А., Подымова, Л.С. (1997). *Педагогика: инновационная деятельность.* М.: Магистр.
Slastenin, V.A., Podymova, L.S. (1997). *Pedagogy: innovative activity.* Moscow: Master's degree. (In Russ.).
16. Францева, Е.Н. (2017). Психологическая готовность педагогов к инновационной деятельности в современных образовательных условиях. *Sciences of Europe*, 2(14), 100–104.
Frantseva, E.N. (2017). Psychological readiness of teachers for innovative activity in modern educational conditions. *Sciences of Europe*, 2(14), 100–104. (In Russ.).
17. Щукина, М.А. (2018). Эвристичность субъектного подхода в психологических исследованиях саморазвития личности. *Психологический журнал*, 2(39), 48–57.
Shchukina, M.A. (2018). The heuristic nature of the subjective approach in psychological research of personality self-development. *Psychological journal*, 2(39), 48–57. (In Russ.).
18. Cai, Y., Tang, R. (2021). School support for teacher innovation: Mediating effects of teacher self-efficacy and moderating effects of trust. *Thinking Skills and Creativity*, 41(100854). <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100854>
19. Dziallas, M., Blind, K. (2019). Innovation indicators throughout the innovation process: an extensive literature analysis. *Technovation*, 80, 3–29. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2018.05.005>
20. Firat, E.A., Torun, F. (2022). A structural equation modelling of factors affecting the prospective teachers' innovativeness level. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(2), 219–231. <https://doi:10.33200/ijcer.927884>

21. Hughes, M., Rigtering, J.C., Covin, J.G., Bouncken, R.B., Kraus, S. (2019). Innovative behaviour, trust, and perceived workplace performance. *Br. J. Manag.*, 4(29), 750–768. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.12305>
22. Ilic, L., Sijan, A., Predic, B., Viduka, D., Karabasevic, D. (2024). Research Trends in Artificial Intelligence and Security — Bibliometric Analysis. *Electronics*, 122883(13). <https://doi.org/10.3390/electronics13122288>
23. Pak, J., Li, L., Chung, G.H. (2019). A holistic approach to individual-level innovation implementation. *Innovation*, 201921(4), 552–571. <https://doi.org/10.1080/14479338.2019.1632710>
24. Pinto, J., Costa-Ramvalho, S. (2023). Effects of service-learning as opposed to traditional teaching-learning contexts: A pilot study with three different courses. *Front. Educ.*, 1185469(8). <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1185469>
25. Roberts, R., Flin, R., Millar, D., Corradi, L. (2021). Psychological factors influencing technology adoption: A case study from the oil and gas industry. *Technovation*, 102219(102) <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2020.102219>
26. Sahin, F., Dursun, O. (2022). Does innovativeness matter in technology adoption? Addressing pre-service teachers' intention to use IIS. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 20225(3), 676–693. <https://doi.org/10.31681/jetol.1125238>
27. Stroh, W.A. (2021). Employee attitudes toward organizational change: resistance vs readiness. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2, 142–177. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.02.08>
28. Stumbrienė, D., Jevsikova, T., Kontvainė, V. (2023). Key factors influencing teachers' motivation to transfer technology-enabled educational innovation. *Education and Information Technologies*, 29, 1697–1731. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11891-6>
29. Vidgor, H.E. (2023). The effect of teachers' self-innovativeness on accountability, distance learning self-efficacy, and teaching practices. *Computers & Education*, 199(2), 104777. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104777>

Информация об авторах

Гут Юлия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация; профессор кафедры психологии, Самаркандский государственный университет им. Ш. Рашидова (СамГУ им. Ш. Рашидова), Самарканд, Республика Узбекистан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8505-3846>, e-mail: gut.julya@yandex.ru

Кабардов Мухамед Коншобиевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5787-3556>, e-mail: kabardov@mail.ru

Алексей Константинович Осницкий, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0698-4276>, e-mail: osnizak@mail.ru

Надежда Степановна Ткаченко, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), Белгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1710-889X>, e-mail: tkachenko_n@bsuedu.ru

Information about the authors

Yuliya N. Gut, PhD in Psychology, Associate Professor, Leading Researcher at the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation; Professor of the Department of Psychology, Sh. Rashidov Samarkand State University, Samarkand, Republic of Uzbekistan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8505-3846>, e-mail: gut.julya@yandex.ru

Mukhamed K. Kabardov, Dr. in Psychology, Professor, Head at the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5787-3556>, e-mail: kabardov@mail.ru

Alexey K. Osnitsky, Dr. in Psychology, Professor, Chief Researcher at the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0698-4276>, e-mail: osnizak@mail.ru

Nadezhda S. Tkachenko, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1710-889X>, e-mail: tkachenko_n@bsuedu.ru

Вклад авторов

Гут Ю.Н. — идеи исследования; аннотирование, планирование исследования; контроль за проведением исследования; написание и оформление рукописи.

Кабардов М.К. — концептуализация, рецензирование и редактирование результатов исследования.

Осницкий А.К. — методология, аннотирование исследования.

Ткаченко Н.С. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; сбор и анализ данных.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the Authors

Gut Yu.N. — research ideas; annotation, research planning; control over research; writing and formatting of the paper.

Kabardov M.K. — conceptualization, review and editing of research results.

Osnitskiy A.K. — methodology, annotation of research.

Tkachenko N.S. — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; data collection and analysis.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the paper.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом факультета психологии ФГА-ОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (№ протокола от 12.01.2022 г.).

Ethics Statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Faculty of Psychology, Belgorod State National Research University (report no, 2022/01/12).

Поступила в редакцию 12.02.2024

Поступила после рецензирования 07.03.2025

Принята к публикации 15.05.2025

Опубликована 30.06.2025

Received 2024 02.12.

Revised 2025 03.07.

Accepted 2025 05.15.

Published 2025 06.30.