

ISSN: 1814-2052
ISSN (online): 2311-7273

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **4**

2024

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ
МОЛОДЕЖИ**

**PSYCHOLOGICAL
ASPECTS OF HIGHER
PROFESSIONAL
EDUCATION
OF YOUTH**



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ
МОЛОДЕЖИ**

2024 • Том 29 • № 4

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF HIGHER PROFESSIONAL
EDUCATION OF YOUTH**

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

Moscow State University of Psychology & Education
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



Главный редактор

В.В. Рубцов ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Первый заместитель главного редактора

А.А. Марголис ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Заместитель главного редактора

А.А. Шведовская ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Редакционная коллегия

Н.Н. Авдеева ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Б.Б. Айсмонтак ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Т.В. Ахутина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Т.А. Базилова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
В.А. Болотов НИУ ВШЭ, Москва, Россия
И.А. Бурлакова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
О.П. Гаврилушкина ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
А.Г. Гогоберидзе ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Е.Л. Григоренко Йельский университет, США
М.А. Егорова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Е.И. Исаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Н.Н. Нечаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
К.Н. Поливанова НИУ ВШЭ, Москва, Россия
Н.Г. Салмина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Г.В. Семья ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
М.Г. Сорокова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Т.А. Строганова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Е.В. Филиппова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Гарри Даниелс Университет Оксфорда, Великобритания
Урио Энгестрем Университет Хельсинки, Финляндия
Анналиса Саннини Университет Хельсинки, Финляндия
Франческо Аркидьяконо Университет Нюшатель, Швейцария
Дора Левтерова Университет «Паисий Хилендарский», Пловдив, Болгария
Гэри Глен Прайс Университет Висконсин, Мэдисон, США

Редакционный совет

Е.Г. Дозорцева ФГБУ «ГНЦССП им. В.П. Сербского», Москва, Россия
О.А. Карабанова МГУ им. Ломоносова, Москва, Россия
Л.П. Кезина Реабилитационный центр для инвалидов «Преодоление», Москва, Россия
Т.М. Марютина ФГБОУ ВПО РГГУ, Москва, Россия

«Психологическая наука и образование»

Индексируется:
ВАК Минобрнауки России, ВИНТИ РАН, РИНЦ, Web of Science, Scopus, ProQuest, EBSCO, DOAJ.
Издается с 1996 года
Периодичность: 6 раз в год
Свидетельство регистрации СМИ: ПИ № 013168.
Дата регистрации 26.11.1994
Лицензия ИД №01278 от 22.03.2000 г.
Формат 70 × 100/16
Тираж 1000 экз.
Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

Editor-in-Chief

V.V. Rubtsov MSUPE, Moscow, Russia

First deputy Editor-in-Chief

A.A. Margolis MSUPE, Moscow, Russia

Deputy Editor-in-Chief

A.A. Shvedovskaya MSUPE, Moscow, Russia

Editorial Board

N.N. Avdeeva MSUPE, Moscow, Russia
B.B. Aismontak MSUPE, Moscow, Russia
T.V. Akhutina Lomonosov MSU, Moscow, Russia
T.A. Basilova MSUPE, Moscow, Russia
V.A. Bolotov HSE University, Moscow, Russia
I.A. Burlakova MSUPE, Moscow, Russia
O.P. Gavrilushkina MSUPE, Moscow, Russia
A.G. Gogoberidze Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

E.L. Grigorenko Yale University, USA
M.A. Egorova MSUPE, Moscow, Russia
E.I. Isaev MSUPE, Moscow, Russia
N.N. Nechaev MSUPE, Moscow, Russia
K.N. Polivanova HSE University, Moscow, Russia
N.G. Salmina Lomonosov MSU, Moscow, Russia
G.V. Semya MSUPE, Moscow, Russia
M.G. Sorokova MSUPE, Moscow, Russia
T.A. Stroganova MSUPE, Moscow, Russia
E.V. Philippova MSUPE, Moscow, Russia
Harry Daniels University of Oxford, Great Britain
Yrjo Engestrom Helsinki University, Finland
Annalisa Sannino Helsinki University, Finland
Francesco Arcidicono University of Neuchatel, Switzerland
Dora Levterova «Paisiy Hilendarsky» University, Plovdiv, Bulgaria
Gary Glen Price University of Wisconsin, Madison, USA

The Editorial Council

E.G. Dozortseva SRCSFP V. P. Serbskogo, Moscow, Russia
O.A. Karabanova MSU, Moscow, Russia
L.P. Kezina Rehabilitation Center for Disabled «Overcoming», Moscow, Russia
T.M. Maryutina RSUH, Moscow, Russia

«Psychological Science and Education»

Indexed in:
Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Referativnyi Zhurnal, RUNEB, Russian Index of Scientific Citing database, EBSCO Publishing, Web of Science, Scopus, ProQuest, DOAJ.
Frequency: 6 times a year since 1996
The mass medium registration certificate:
PN №013168 from 26.11.1994
License № 01278 of 22.03.2000
Format 70 × 100/16
1000 copies
All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted.
Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.

Психологическая наука и образование

ПОДПИСКА

Подписка на журнал по объединенному каталогу «Пресса России»
Индекс — 72623
Сервис по оформлению подписки на журнал
<https://www.pressa-rf.ru>
Интернет-магазин периодических изданий «Пресса по подписке»
www.akc.ru

Полнотекстовая электронная версия журнала публикуется на
<https://psyjournals.ru/journals/pse>

Издательство ФГБОУ ВО МГППУ

Редакция:

127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209
Тел. (495) 632-99-75; факс (495) 632-92-52

Редакционно-издательский отдел:

123290, Россия, Москва, Шелепихинская наб., д. 2 а. Офис 409
Тел. (499) 244-07-06 доб. 223

Научный редактор — В.Э. Пахальян
Редактор, корректор — А.А. Буторина
Компьютерная верстка — М.А. Баскакова
Секретари — Д.М. Василенко, А.А. Молодыка
Переводчик — А.А. Воронкова

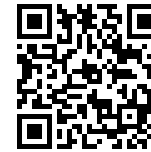
Psychological Science and Education

Full-text electronic version available at
<https://psyjournals.ru/en/journals/pse>

Publishing House MSUPE

Editorial Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051 off. 209
Printing Office: Shelepikhinskaya emb., 2 a, Moscow, Russia, 123290 off. 409

Scientific editor — Pahal'yan V.
Editor and proofreader — Butorina A.
DTP — Baskakova M.
Executive secretaries — Vasilenko D., Molodyka A.
Translator — Voronkova A.



Содержание

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Психология развития (возрастная психология)

Марчук Л.А., Гордеева Т.О.

ОТ ЧЕГО ЗАВИСЯТ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ АСПИРАНТУРОЙ
И НАМЕРЕНИЯ ЕЕ ЗАВЕРШЕНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ АСПИРАНТОВ? 5

Бордунос А.К., Милетич М.П., Волкова Н.В.

ОСОЗНАННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПРИНЦИПЫ И ВОЗМОЖНОСТИ
ПРИМЕНЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ 16

Леханова О.Л., Денисова О.А.

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ 31

Каширский Д.В., Сабельникова Н.В.

ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОТНОШЕНИЯ К ЦИФРОВИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ У РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ 44

Муращенкова Н.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ РОССИЙСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ
МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА: СВЯЗЬ С КУЛЬТУРНЫМ
И ПОЛИТИЧЕСКИМ ПАТРИОТИЗМОМ 63

Верхотурова М.В.

МОЙ ИДЕАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: ФИЗИЧЕСКИЕ
И НЕФИЗИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ СРЕДЫ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНТОВ 74

Соколова Н.С.

РОДИТЕЛЬСКАЯ ЗРЕЛОСТЬ: СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА КОНЦЕПТА
В РАЗРЕЗЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ 84

Ид И.М.

САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ:
РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ СТУДЕНТАМИ С ВЫСОКОЙ И НИЗКОЙ
АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ 94

Психология образования

Карабанова О.А., Тихомандрицкая О.А., Молчанов С.В.

СВЯЗЬ БАЗОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ С ХАРАКТЕРОМ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ К ГЛОБАЛЬНЫМ ЦИФРОВЫМ РИСКАМ 104

Шамионов Р.М.

РОЛЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ
СТУДЕНТОВ В СВЯЗИ С УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ ИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ
В АВТОНОМИИ, КОМПЕТЕНТНОСТИ И СВЯЗАННОСТИ С ДРУГИМИ 126

Велварт С.Д.М., Хуваэ А.

ВЛИЯНИЕ ПРЕДАННОСТИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ
СТУДЕНТОВ, СОСТОЯЩИХ В ОТНОШЕНИЯХ НА РАССТОЯНИИ 140

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF HIGHER PROFESSIONAL
EDUCATION OF YOUTH

Developmental Psychology (Age Psychology)

Marchuk L.A., Gordeeva T.O.

WHAT DETERMINES SATISFACTION WITH GRADUATE SCHOOL
AND INTENTIONS TO COMPLETE IT AMONG MODERN PHD STUDENTS? 5

Bordunos A.K., Miletich M.P., Volkova N.V.

MINDFUL LEARNING: PRINCIPLES AND PROSPECT OF USE IN HIGHER EDUCATION 16

Lekhanova O.L., Denisova O.A.

TECHNOLOGY OF DESIGNING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY
FOR STUDENTS WITH DISABILITIES 31

Kashirsky D.V., Sabelnikova N.V.

PERSONALITY PREDICTORS OF THE ATTITUDE TO THE DIGITALIZATION
OF EDUCATION AMONG RUSSIAN STUDENTS 44

Murashcenkova N.V.

PSYCHOLOGICAL STATE OF RUSSIAN STUDENT YOUTH IN THE CRISIS:
THE RELATIONSHIP WITH CULTURAL AND POLITICAL PATRIOTISM 63

Verkhoturova M.V.

MY IDEAL UNIVERSITY: PHYSICAL AND NON-PHYSICAL COMPONENTS
OF THE ENVIRONMENT IN STUDENT PRESENTATIONS 74

Sokolova N.S.

PARENTAL MATURITY: CONCEPT CONTENT AND STRUCTURE
IN DOMESTIC AND FOREIGN STUDIES 84

Eid Y.M.

SELF-DIRECTED LEARNING AND EMOTIONAL INTELLIGENCE:
DIFFERENCES BETWEEN STUDENTS WITH HIGH AND LOW
ACADEMIC PERFORMANCE 94

Educational Psychology

Karabanova O.A., Tikhomandritskaya O.A., Molchanov S.V.

THE CONNECTION BETWEEN BASIC PERSONAL VALUES
AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION TO GLOBAL DIGITAL RISKS 104

Shamionov R.M.

THE ROLE OF VALUE ORIENTATION IN SATISFACTION OF BASIC
PSYCHOLOGICAL NEEDS AND ACADEMIC ADAPTATION OF STUDENTS 126

Welvart S.G.M., Huwae A.

IMPACT OF COMMITMENT TO PSYCHOLOGICAL WELL-BEING
AMONG STUDENTS WHO ARE UNDERGOING LONG-DISTANCE RELATIONSHIP 140

Уважаемые читатели!

Представляем вашему вниманию четвертый тематический выпуск журнала «Психологическая наука и образование» (№ 4—2024 г.). Тема выпуска — «Психологические аспекты высшего профессионального образования учащейся молодежи». В выпуске представлены традиционные рубрики «Психология развития» и «Психология образования».

Рубрику «Психология развития» открывает исследование, проведенное в русле теории самодетерминации, в котором рассматривается вклад мотивационных факторов в удовлетворенность обучением и намерения его завершения у аспирантов. Тему продолжает исследование осознанности в обучении в контексте высшего образования. Практический вклад исследования заключается в представлении методологической базы для интеграции осознанного обучения в университетские дисциплины.

Читатели могут также ознакомиться с исследованием технологий проектирования индивидуальной образовательной траектории для студентов с инвалидностью, а также исследованием культурного и политического патриотизма у учащейся молодежи.

Закрывают рубрику результаты исследования взаимосвязи возможностей самостоятельного обучения и эмоционального интеллекта, в котором показаны различия между студентами с высокой и низкой успеваемостью.

В рубрике «Психология образования» можно узнать об исследовании связи базовых ценностей личности и характера психологической адаптации к глобальным цифровым рискам, а также влиянии преданности на психологическое благополучие студентов, состоящих в отношениях на расстоянии. Завершает рубрику исследование роли ценностной направленности в удовлетворенности базовых психологических потребностей и академической адаптации студентов.

Надеемся, что читатели найдут интересные для себя материалы в новом выпуске журнала «Психологическая наука и образование».

Редакция журнала

От чего зависят удовлетворенность аспирантурой и намерения ее завершения у современных аспирантов?

Марчук Л.А.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2144-7739>, e-mail: lmarchuk@hse.ru

Гордеева Т.О.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Представлены результаты работы, посвященной роли мотивационных факторов в успешном завершении аспирантуры и удовлетворенности ею. В исследовании приняли участие 155 аспирантов ($M=26,8$, $SD=4,2$, 63% женщин). Теоретической основой работы стала теория самодетерминации, позволяющая понять источники автономной и контролируемой мотивации научно-исследовательской деятельности. Автономная и контролируемая мотивация обучения в аспирантуре оценивались с помощью батареи опросников (шкал мотивационной регуляции UPLOC, удовлетворенности базовых психологических потребностей D-N2S), а также фиксировались публикационная активность, намерения завершения аспирантуры и удовлетворенность ею. Результаты показали, что удовлетворенность потребности в автономии является предиктором автономной мотивации обучения и удовлетворенности аспирантурой, тогда как удовлетворенность потребностей в компетентности и связанности является предиктором намерений завершения аспирантуры. Также с помощью путевых моделей показано, что удовлетворенность потребности в автономии является предиктором низкой выраженности контролируемой мотивации обучения, которая в свою очередь является негативным предиктором намерения завершения аспирантуры и удовлетворенности ею. Делается вывод о важности изучения и мониторинга мотивационных факторов с учетом их прогностических возможностей в отношении результатов деятельности аспирантов. Предложены рекомендации по поддержке научными руководителями и факультетами базовых психологических потребностей аспирантов в автономии, компетентности и связанности с целью добровольной вовлеченности аспирантов в исследовательский процесс и достижения в нем успешных результатов.

Ключевые слова: мотивация; аспиранты; теория самодетерминации; базовые психологические потребности; удовлетворенность обучением; намерения завершить обучение.

Финансирование. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Для цитаты: Марчук Л.А., Гордеева Т.О. От чего зависят удовлетворенность аспирантурой и намерения ее завершения у современных аспирантов? // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 4. С. 5—15. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290401>

What Determines Satisfaction with Graduate School and Intentions to Complete it Among Modern PhD Students?

Larisa A. Marchuk

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2144-7739>, e-mail: lmarchuk@hse.ru

Tamara O. Gordeeva

Lomonosov Moscow State University;
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

The article focuses on the role of motivational factors in the successful completion and satisfaction with postgraduate programs. PhD students (N=155, M=26,8, SD=4,2, 63% women) participated in the study. The theoretical framework is based on self-determination theory, which provides an understanding of the sources of autonomous and controlled motivation for research activity. A battery of questionnaires was used to assess autonomous and controlled motivation for postgraduate programs (the Universal Perceived Locus of Causality scales, UPLOC, and the Doctorate-related Need Satisfaction Scale, D-N2S), publication activity, intentions to complete the postgraduate program, and satisfaction with it. The results of the study demonstrated that autonomy need satisfaction was a predictor of autonomous motivation and satisfaction with the postgraduate program, whereas competence and relatedness needs satisfaction were predictors of intentions to complete the postgraduate program. Path models also showed that autonomy need satisfaction is a predictor of low levels of controlled motivation, which in turn is a negative predictor of intentions to complete the postgraduate program and satisfaction with it. It is concluded that it is important to study and monitor motivational factors, considering their predictive power in relation to PhD students' performance. Recommendations are offered to supervisors and faculty to support PhD students' basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness to foster their voluntary engagement and success in the research process.

Keywords: motivation, PhD students, self-determination theory, basic psychological needs, program satisfaction, intention to complete program.

Funding. This article is an output of a research project implemented as part of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University).

For citation: Marchuk L.A., Gordeeva T.O. What Determines Satisfaction with Graduate School and Intentions to Complete it Among Modern PhD Students? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 4, pp. 5—15. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290401> (In Russ.).

Введение

В последние годы численность ученых и аспирантов в России сокращалась. Эффективность аспирантуры, рассчитываемая как отношение защит диссертаций в срок к количеству завершающих обучение, последние 5 лет была ниже 13% [2]. Для науки важно пополнение кадрового резерва ученых и понимание причин, стоящих за желанием аспирантов заниматься научной деятельностью.

Деятельность аспирантов сложна, а цель — защита диссертации — стала труднодостижимой. Мотивация является фактором завершения аспирантуры, академических достижений и благополучия аспирантов [20]. Современные исследования мотивации опираются на теорию самодетерминации (далее — СДТ) [17]. Ценность СДТ в том, что она позволяет описать характерные типы мотивации деятельности через их силу, качество (разные типы мотивации) и сочетание типов мотивации (профиль мотивов) и обосновывает базовые психологические потребности (далее — БПП) в автономии, компетентности и связанности как источники внутренней мотивации [26].

Результаты метаанализа показывают, что внутренняя мотивация (интерес и удовольствие от деятельности) связана с академическими достижениями, высокой удовлетворенностью, позитивным аффектом и низким негативным аффектом учащихся. Тесно связанная с ней идентифицированная регуляция (личная ценность) предполагает усилия, настойчивость, вовлеченность, витальность и низкий уровень депрессии [11]. Эти два типа мотивации получили название автономной, а рассматриваемые ниже — контролируемой мотивации.

Интроецированная регуляция (мотивы, связанные с чувством вины и стыда) по показателям успешности, благополучия и адаптивного функционирования показывает промежуточное положение между внутренней мотивацией и амотивацией и связана со стремлением к результативным (демонстративным) целям достижения и разного рода целям избегания. Экстернальная мотивация, обусловленная внешним контролем, желанием вознаграждения или избеганием негативных последствий, связана с тревогой, депрессией и негативными эмоциями и не связана с результативностью и настойчивостью. Амотивация связана с низкими академическими достижениями, прогулами, скукой, более высоким уровнем тревоги, низкой самооценкой и самооценкой [11].

Учебная деятельность обучающихся с целями в форме усвоения учебного материала отличается от научно-практической деятельности аспирантов с ее нацеленностью на защиту диссертации, публикации, доклады на конференциях, поэтому данные закономерности могут не воспроизводиться в полном объеме. Целью настоящего исследования является выявление роли автономной и контролируемой мотивации и базовых психологических потребностей в удовлетворенности аспирантурой и намерениях ее завершения.

Исследования мотивации аспирантов

На основе СДТ с помощью Опросника мотивации аспирантов MPhD [14] проведены исследования связи типов мотивации с выгоранием и жалобами на преподавателей и учебный процесс [19], воспринимаемой компетентностью, вероятностью закончить аспирантуру и намерениями отсева [13], этапом обучения и демографическими переменными [21].

Показано, что автономная мотивация выступает позитивным, а контролируемая — негативным предиктором воспринимаемой компетентности. Аспиранты, считающие себя более компетентными, с большей вероятностью заканчивают аспирантуру. Имеющие автономную мотивацию чаще выступали на конференциях, имели больше публикаций и более низкий уровень отсева по сравнению с аспирантами с контролируемой мотивацией [13]. Самый большой сдвиг в мотивации аспирантов (от автономной к контролируемой) имел место между первым (учебным) и последующими этапами обучения [21].

Анализ латентных профилей мотивации аспирантов показывает наличие трех или четырех профилей. В решении с тремя профилями выделены такие, как высоко мотивированный, демотивированный и амотивированный [19], а с четырьмя — низко и высоко самодетерминированные, интроцирированный и идентифицированный [12].

Российские исследования аспирантов касаются мотивов поступления [5], средовых источников внутренней мотивации [15], планов после окончания аспирантуры на разных этапах обучения и социально-демографических особенностей аспирантов [1; 4]. Так, Е.А. Терентьев с коллегами провели одно из первых исследований мотивации аспирантов с опорой на СДТ с анализом их развернутых ответов интервью [5]. Обнаружено, что внутренняя мотивация как интерес к проведению исследований и желание заниматься наукой остаются наиболее распространенными мотивами поступления. Но есть аспиранты, поступающие из-за отсутствия значимых альтернатив (16%) или случайного стечения обстоятельств (17%), то есть не имеющие содержательных оснований для поступления, изначально амотивированные.

Отсутствие русскоязычного опросника мотивации аспирантов делает невозможным сопоставление российских исследований с зарубежными, оценку профилей мотивации аспирантов и их средовых предикторов. Включение в опросник мотивации аспирантов шкалы амотивации важно, поскольку исследования говорят о ее значительной распространенности [5].

Исследования источников мотивации аспирантов

Одно из положений СДТ — положение о роли удовлетворенности БПП как источников внутренней мотивации. К БПП относятся потребности в автономии, компетентности и связанности [17]. БПП в автономии — это стремление контролировать собственные действия и поведение, быть их независимым инициатором. БПП в компетентности — стремление чувствовать себя эффективным деятелем, способным справляться со сложными задачами. БПП в связанности — стремление к установлению отношений, дающих ощущение принятия, понимания, поддержки. Способы удовлетворения БПП могут различаться, но сами они остаются универсальными и необходимыми условиями для развития, интеграции и благополучия [23].

Автономная мотивация аспирантов связана с поддержкой их БПП научным руководителем, факультетом и другими аспирантами. Аспиранты, ощущавшие поддержку их БПП, воспринимали себя более компетентными и чаще успешно завершали обучение [13], проявляли настойчивость и вовлеченность [22].

Ряд исследований говорит о неравном вкладе удовлетворенности БПП аспирантов в их мотивацию и показатели эффективности [8; 19; 21]. БПП в автономии и компетентности играют решающую роль в определении мотивационных профилей аспирантов [19]. Анализ связи удовлетворенности БПП с разными показателями — истощением, прогрессом, упорством и вероятностью завершения аспирантуры — показал их консистентную связь в первую очередь с удовлетворенностью БПП в компетентности [8].

Помимо факторов эффективности аспирантов изучаются факторы намерений завершения аспирантуры и удовлетворенности обучением, научным руководством. Подтвержден вклад отношений с научным руководителем и работы в качестве ассистента в исследовательских проектах в удовлетворенность аспирантурой [7; 9; 18]. Открытым остается вопрос о связи удовлетворенности аспирантурой и намерений ее завершения

с разными типами мотивации аспирантов и удовлетворенностью их БПП.

В качестве эмпирических гипотез исследования выступили:

1) удовлетворенность аспирантурой и намерения ее завершения положительно связаны с автономной мотивацией и отрицательно — с контролируемой мотивацией и амотивацией;

2) качество мотивации, удовлетворенность аспирантурой и намерения ее завершения связаны с: а) удовлетворенностью БПП, б) особенно — с БПП в компетентности.

Организация исследования и используемые методики

Участники

В пилотажном исследовании весной 2021 года участвовали 69 аспирантов в возрасте от 23 до 47 лет ($M=26,96$; $SD=4,07$), включая 52% женщин.

Участники основного исследования зимой 2021/2022 года — 155 аспирантов российских вузов в возрасте от 21 до 48 лет ($M=26,78$; $SD=4,22$), включая 63% женщин.

Методики

Диагностика мотивации. На пилотажном этапе использовались две шкалы мотивации аспирантов (MPHD и UPLOC), из которых для основного этапа выбрана вторая по критериям наилучшего соответствия теории и паттерну интеркорреляций субшкал.

Опросник Универсальные шкалы типов мотивационной регуляции (UPLOC) [6] модифицирован для аспирантов и состоит из 29 утверждений и 6 шкал (внутренняя, идентифицированная, позитивная и негативная интроецированная, экстернальная мотивация и амотивация). Испытуемым предлагается по 5-балльной шкале Ликерта оценить варианты ответа на вопрос: «Почему Вы в настоящее время учитесь в аспирантуре?». Пример утверждения: «Потому, что мне нравится работа над диссертацией» (внутренняя мотивация). Все шкалы имели приемлемую надежность ($\alpha=0,75—0,93$).

Исследование удовлетворенности БПП.

Использовались шкалы удовлетворенности БПП Кратких шкал поддержки и удовлетво-

ренности БПП аспирантов (D-N2S) [22]. Испытуемым предлагалось по 7-балльной шкале Ликерта отметить степень своего согласия с утверждениями, например: «Работая над диссертацией, я уверен(а) в своей способности завершить аспирантуру» (удовлетворенность БПП в компетентности). Все шкалы имеют приемлемую надежность ($\alpha=0,69—0,73$).

Показатели удовлетворенности и результативности измерялись следующим образом:

1) удовлетворенность аспирантурой оценивалась с помощью модификации шкалы удовлетворенности жизнью Э. Динера в адаптации Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева [3]. Шкала имеет приемлемую надежность ($\alpha=0,89$);

2) удовлетворенность жизнью оценивалась графической шкалой от 1 до 7;

3) самооценка вероятности завершения аспирантуры — 0-100%;

4) публикационная активность: общее количество опубликованных, находящихся в печати и готовящихся публикаций.

Социально-демографические факторы включали возраст, пол, вуз, курс.

Методы статистической обработки данных включали описательную статистику, корреляционный и регрессионный анализ, структурное моделирование, расчет показателей надежности. Статистические процедуры осуществлены в программных пакетах SPSS AMOS 26.0 и jamovi.

Результаты

Корреляционный анализ показал, что удовлетворенность аспирантурой и намерения ее завершения значимо сильно прямо связаны с внутренней и идентифицированной мотивацией, удовлетворенностью трех БПП и обратно — с экстернальной мотивацией и амотивацией. Публикационная активность значимо положительно связана с автономной мотивацией и удовлетворенностью БПП, особенно — с БПП в компетентности. Удовлетворенность жизнью положительно связана с внутренней мотивацией, удовлетворенностью БПП, особенно — с БПП в компетентности и автономии (см. таблицу).

Описательная статистика и корреляционный анализ (Спирмена) связи показателей мотивации, БПП и эффективности

№	Показатель	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Удовлетв. аспирантурой	Вероятность завершения	Удовлетв. жизнью	Общее количество публикаций
1	Внутренняя	—									0,55***	0,31***	0,21**	0,21**
2	Идентифицированная	0,81***	—								0,52***	0,29***	0,18*	0,21**
3	Положит. интроецированная	0,18*	0,32**	—							0,16*	0,03	0,00	-0,09
4	Отрицат. интроецированная	-0,07	-0,01	0,46**	—						-0,07	-0,10	-0,08	-0,06
5	Экстернальная	-0,50***	-0,46***	0,10	0,38***	—					-0,40**	-0,21*	-0,12	-0,15
6	Амотивация	-0,71***	-0,69***	-0,11	0,16*	0,53**	—				-0,69***	-0,39***	-0,18*	-0,19*
7	Удовлетв. потр. в компетентности	0,36**	0,32**	-0,11	-0,29**	-0,24**	-0,34**	—			0,30***	0,57***	0,35***	0,38**
8	Удовлетв. потр. в автономии	0,49**	0,39**	-0,04	-0,25**	-0,42**	-0,51***	0,36***	—		0,56***	0,24**	0,28**	0,18*
9	Удовлетв. потр. в связанности	0,25**	0,28**	-0,11	-0,12	-0,26**	-0,27**	0,25**	0,36**	—	0,27***	0,20*	0,17	0,23**
10	M	3,85	3,82	2,93	2,12	2,06	2,23	4,15	5,32	5,24	19,70	68%	4,99	3,71
11	SD	0,93	0,88	0,99	1,00	0,95	1,16	1,34	1,25	1,28	7,13	27%	1,57	3,83
12	Альфа Кронбаха	0,92	0,90	0,78	0,81	0,75	0,93	0,69	0,70	0,73	0,89	—	—	—

Примечания: * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$, *** — $p < 0,001$

Регрессионный анализ зависимости удовлетворенности обучением и намерений его завершения от мотивации показал, что амотивация является наиболее сильным значимым негативным предиктором обеих переменных ($\beta=-0,62$, $p<0,001$; $\beta=-0,38$, $p<0,001$ соответственно).

Для проверки предположения о влиянии мотивационных факторов на зависимые переменные были построены две структурные модели. В качестве зависимых переменных в моделях рассматривались удовлетворенность обучением и намерения его завершения, а в качестве их предикторов — удовлетворенность БПП, оказывающих прямое и опосредованное влияние через автономную (внутренняя и идентифицированная мотивация) и контролируемую мотивацию (экстерналиная мотивация и амотивация).

Оценка моделей показала приемлемое соответствие данным [10]: $\chi^2=492$; $df=292$; $p<0,001$; $CFI=0,919$; $TLI=0,903$; $SRMR=0,075$;

$RMSEA=0,068$; 95%-ный доверительный интервал для $RMSEA$: $0,058-0,079$ (рис. 1) и $\chi^2=411$; $df=220$; $p<0,001$; $CFI=0,910$; $TLI=0,887$; $SRMR=0,065$; $RMSEA=0,076$; 95%-ный доверительный интервал для $RMSEA$: $0,065-0,088$ (рис. 2). На рис. 1 и 2 показаны только структурные части моделей и значимые коэффициенты. Результаты показали, что автономная мотивация является значимым предиктором удовлетворенности обучением, а контролируемая мотивация — негативным предиктором обеих зависимых переменных. Удовлетворенность БПП в автономии является предиктором удовлетворенности обучением напрямую и опосредованно, являясь позитивным предиктором автономной мотивации и негативным — контролируемой. Удовлетворенность БПП в компетентности и связанности являются значимыми предикторами намерений завершения аспирантуры, особенно — удовлетворенность БПП в компетентности.

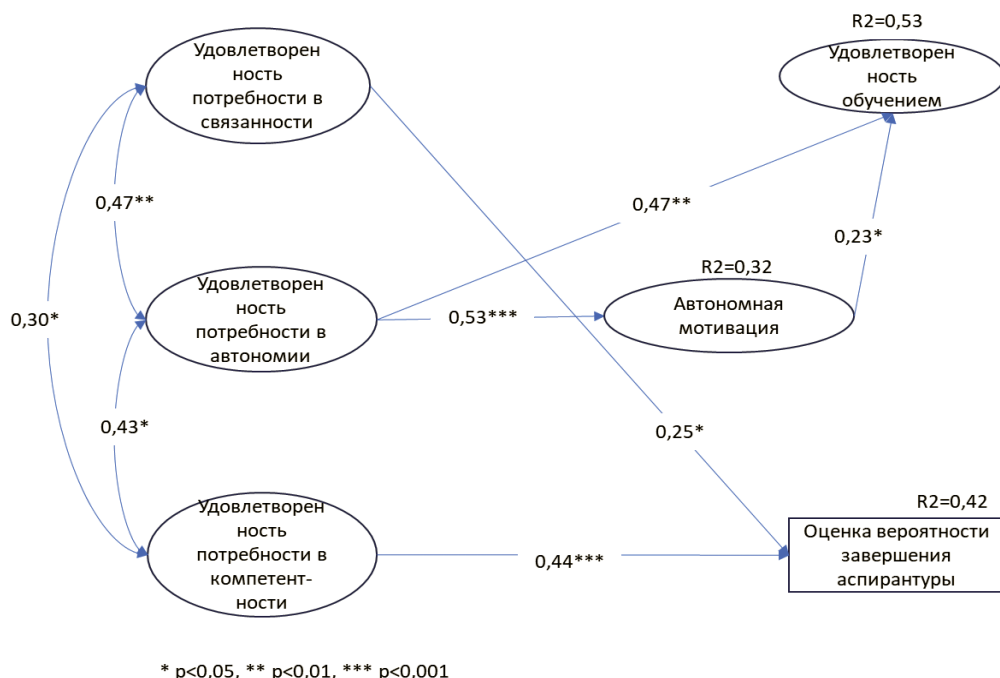
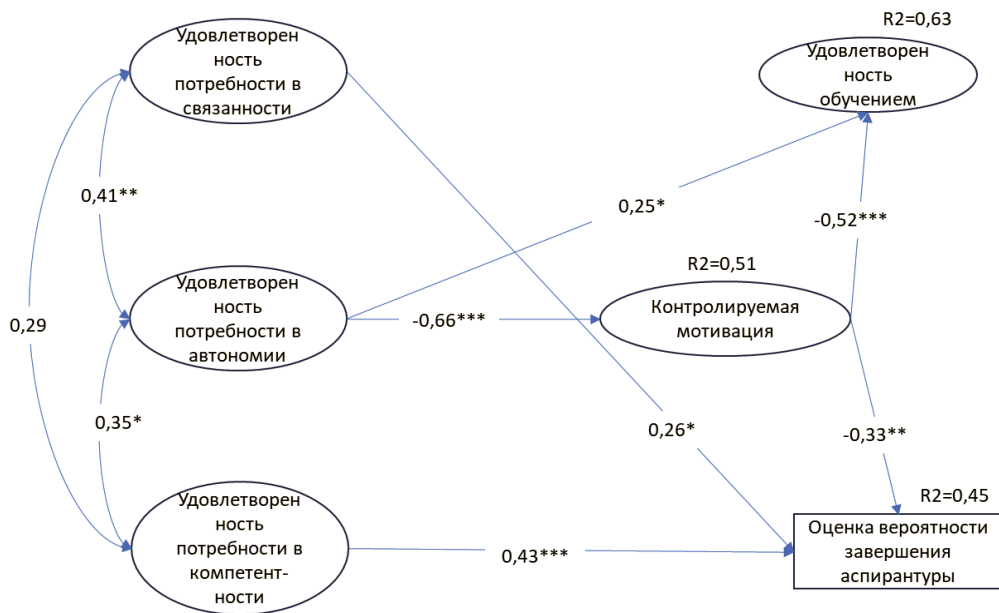


Рис. 1. Структурная модель зависимости удовлетворенности обучением и намерений его завершения от удовлетворенности БПП и автономной мотивации



* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Рис. 2. Структурная модель зависимости удовлетворенности обучением и намерений его завершения от удовлетворенности БПП и контролируемой мотивации

Обсуждение

Выдвинутые гипотезы о связях автономной и контролируемой мотивации с показателями БПП и эффективностью аспирантов подтвердились. Регрессионный анализ и структурное моделирование показали, что удовлетворенность БПП в автономии является предиктором удовлетворенности аспирантурой и намерений ее успешного завершения (через сниженную контролируемую мотивацию), тогда как удовлетворенность БПП в компетентности является предиктором намерений завершения аспирантуры. Эти результаты согласуются с данными исследований, свидетельствовавших о важности этих двух БПП для деятельности аспирантов [19]; наше исследование добавляет к ним тот факт, что каждая БПП может предсказывать свои специфические показатели. В соответствии с гипотезой 2б подтверждена важность удовлетворенности БПП в компетентности, при этом результаты также свидетельствуют о важности удовлет-

воренности БПП в автономии и определенной значимости БПП в связанности.

Подтвердилось предположение об амотивации как характерном типе мотивационной регуляции аспирантов. В отличие от данных, полученных на студентах [11], наши данные свидетельствуют о несколько большей предсказательной силе контролируемой мотивации, которая является негативным предиктором обеих зависимых переменных.

Основные ограничения исследования заключаются в его срезовом характере, не дающем достаточных оснований для рассуждений о каузальных эффектах; характеристиках выборки с высокой долей аспирантов первого курса из столичных вузов; отсутствии данных об объективных показателях результативности аспирантов.

Обобщая теоретические и эмпирические данные о влиянии средовых факторов на мотивацию и БПП аспирантов, можно рекомендовать научным руководителям и факультетам практики их поддержки:

- **БПП в компетентности:** обеспечение задачами оптимального уровня сложности; помощь в планировании и структурировании научно-исследовательской деятельности; внимание к качеству, режиму и времени обратной связи; похвала за прогресс и усилия; проявление надежды и оптимизма; советы о профессиональном развитии и построении академической карьеры; признавание профессиональных достижений;
- **БПП в автономии:** уважение к исследовательскому интересу, идеям; содействие развитию самостоятельности; поощрение выбора, принятия решений, лидерства;
- **БПП в связанности:** внимание к психологическому благополучию; демонстрация понимания; эффективная коммуникация и диалог; согласованный стиль общения; создание возможностей для научной кооперации, среды для активного общения и социализации.

Заключение

Проведенное исследование подчеркивает важность изучаемых переменных, показав, что автономная мотивация является предиктором удовлетворенности обучением, а контролируемая мотивация и амотивация яв-

ляются негативными предикторами как удовлетворенности, так и намерений завершения аспирантуры, удовлетворенность БПП в автономии является предиктором удовлетворенности обучением, а удовлетворенность БПП в компетентности связана с более высокой публикационной активностью и выступает предиктором намерений завершения аспирантуры. В мониторинге аспирантов в вузах полезно использовать данные о выраженности амотивации, экстернальной, внутренней и идентифицированной мотивации, удовлетворенности БПП в компетентности и автономии, несущие наиболее важную информацию о мотивационных процессах. Перспективами дальнейших исследований могут быть анализ средовых факторов поддержки БПП и качества мотивации аспирантов, оценка их профилей мотивации и удовлетворенности БПП на разных этапах обучения. Информирование научных руководителей о стратегиях поддержки БПП аспирантов, лежащих в основе их внутренней мотивации к научной деятельности, может снизить амотивацию, отсеивать и повысить эффективность их деятельности и удовлетворенность аспирантурой.

Литература

1. Бекова С.К. [и др.]. Портрет современного российского аспиранта. Современная аналитика образования. Вып. 7(15). М: НИУ ВШЭ, 2017. 60 с.
2. Власова В.В., Гохберг Л.М., Дитковский К.А. Российская наука в цифрах: 2023. М.: НИУ ВШЭ, 2023. 48 с. DOI:10.17323/978-5-7598-2768-9
3. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117—142. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06
4. Собкин В.С., Смыслова М.М., Адамчук Д.В. Аспирант в сфере образования: к вопросу о жизненных страхах (по материалам обследования) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 3. С. 218—238. DOI:10.11621/vsp.2021.03.11
5. Терентьев Е.А., Рыбаков Н., Бедный Б. Зачем сегодня идут в аспирантуру. Типологизация мотивов российских аспирантов // Вопросы образования. 2020. № 1. С. 40—69. DOI:10.17323/1814-9545-2020-1-40-69
6. Шелдон К.М. [и др.]. Разработка универсальной шкалы типов мотивационной регуляции (UPLOC) //

Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: Сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике. 2015. (В 2 т. Т. 1). С. 336—343.

7. Bozkurt V. [и др.]. Perceptions of Doctoral Students: Satisfaction, Difficulties, Gained Skills and Performance in Publishing in Academic Journals // Yuksekogretim Dergisi. 2021. № 2Pt1 (11). P. 263—275. DOI:10.2399/yod.20.516442
8. De Clercq M. [и др.]. All You Need is Self-Determination: Investigation of PhD Students' Motivation Profiles and Their Impact on the Doctoral Completion Process // International Journal of Doctoral Studies. 2021. No. 16. P. 189—209. DOI:10.28945/4702
9. Feizi S., Elgar F. Satisfaction, research productivity, and socialization in doctoral students: Do teaching assistantship, research assistantship and the advisory relationship play a role? // Heliyon. 2023. № 9(9). P. 1—9. DOI:10.1016/j.heliyon.2023.e19332
10. Hooper D., Coughlan J., Mullen M.R. Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit // The Electronic Journal of Business Research Methods. 2008. № 1(6). P. 53—60. DOI:10.21427/D7CF7R
11. Howard J.L. [и др.]. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From

- Self-Determination Theory // *Perspectives on Psychological Science*. 2021. № 6(16). P. 1300—1323. DOI:10.1177/1745691620966789
12. *Litalien D.* [и др.]. PhD Students' Motivation Profiles: A Self-Determination Theory Perspective. 2023.
13. *Litalien D., Guay F.* Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources // *Contemporary Educational Psychology*. 2015. No. 41. P. 218—231. DOI:10.1016/j.cedpsych.2015.03.004
14. *Litalien D., Guay F., Morin A.J.S.* Motivation for PhD studies: Scale development and validation // *Learning and Individual Differences*. 2015. No. 41. P. 1—13. DOI:10.1016/j.lindif.2015.05.006
15. *Lynch M., Salikhova N., Salikhova A.* Internal Motivation among Doctoral Students: Contributions from the Student and from the Student's Environment // *International Journal of Doctoral Studies*. 2018. No. 13. P. 255—272. DOI:10.28945/4091
16. *McCulloch A.* [и др.]. Choosing to study for a PhD: A framework for examining decisions to become a research student // *Higher Education Review*. 2017. № 17 (Vol. 49). P. 85—106.
17. *Ryan R.M., Deci E.L.* Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness / R.M. Ryan, E.L. Deci, New York: Guilford Press, 2017. 756 p. DOI:10.1521/978.14625/28806
18. *Shin J.C.* [и др.]. Doctoral students' satisfaction in a research-focused Korean university: socio-environmental and motivational factors // *Asia Pacific Education Review*. 2018. № 2(19). P. 159—168. DOI:10.1007/s12564-018-9528-7
19. *Shin M., Goodboy A.K., Bolkan S.* Profiles of doctoral students' self-determination: susceptibilities to burnout and dissent // *Communication Education*. 2022. № 2(71). P. 83—107. DOI:10.1080/03634523.2021.2001836
20. *Sverdluk A.* [и др.]. The PhD Experience: A Review of the Factors Influencing Doctoral Students' Completion, Achievement, and Well-Being // *International Journal of Doctoral Studies*. 2018. No. 13. P. 361—388. DOI:10.28945/4113
21. *Sverdluk A., Hall N.C.* Not just a phase: Exploring the role of program stage on well-being and motivation in doctoral students // *Journal of Adult and Continuing Education*. 2020. № 1(26). P. 97—124. DOI:10.1177/1477971419842887
22. *Van der Linden N.* [и др.]. Gaining insight into doctoral persistence: Development and validation of Doctorate-related Need Support and Need Satisfaction short scales // *Learning and Individual Differences*. 2018. No. 65. P. 100—111. DOI:10.1016/j.lindif.2018.03.008
23. *Vansteenkiste M., Ryan R.M., Soenens B.* Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions // *Motivation and Emotion*. 2020. № 1(44). P. 1—31. DOI:10.1007/s11031-019-09818-1

References

1. Bekova S.K. [et al.]. Portret sovremenogo rossijskogo aspiranta. Sovremennaja analitika obrazovanija [A Portrait of the Modern Russian PhD Student]. No. 7(15). Moscow: HSE, 2017. 60 p. (In Russ.).
2. Vlasova V.V., Gohberg L.M., Ditkovskij K.A. Rossijskaja nauka v cifrah: 2023 [Russian Science and Technology in Figures: 2023]. Moscow: HSE, 2023. 48 p. DOI:10.17323/978-5-7598-2768-9 (In Russ.).
3. Osin E.N., Leont'ev D.A. Kratkie russkojazychnye shkaly diagnostiki sub'ektivnogo blagopoluchija: psihometricheskie karakteristiki i sravnitel'nyj analiz [Brief Russian-Language Instruments to Measure Subjective Well-Being: Psychometric Properties and Comparative Analysis]. Monitoring obshhestvennogo mnenija: Jekonomicheskie i social'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes, 2020, no. 1, pp. 117—142. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06 (In Russ.).
4. Sobkin V.S., Smyslova M.M., Adamchuk D.V. Aspirant v sfere obrazovanija: k voprosu o zhiznennyh strahah (po materialam obsledovanija). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija*, 2021, no. 3, pp. 218—238. DOI:10.11621/vsp.2021.03.11
5. Terent'ev E.A., Rybakov N., Bednyj B. Zachem segodnja idut v aspiranturu. Tipologizacija motivov rossijskih aspirantov [Why Embark on a PhD Today? A Typology Of Motives for Doctoral Study in Russia]. *Voprosy obrazovanija = Educational Studies*, 2020, no. 1, pp. 40—69. DOI:10.17323/1814-9545-2020-1-40-69 (In Russ.).
6. Sheldon K.M. [et al.]. Razrabotka universal'noj shkaly tipov motivacionnoj reguljacii (UPLOC) [Development of a universal type of motivational regulation scale (UPLOC)]. *Sovremennaja psihodiagnostika Rossii. Preodolenie krizisa [Modern psychodiagnostics in Russia. Overcoming the crisis: Sbornik materialov III Vserossijskoj konferencii po psihologicheskoj diagnostike 2015. (V 2 t. T. 1)]*. P. 336—343. (In Russ.).
7. Bozkurt V. [et al.]. Perceptions of Doctoral Students: Satisfaction, Difficulties, Gained Skills and Performance in Publishing in Academic Journals. *Yuksekgretim Dergisi*, 2021, no. 2Pt1 (11), pp. 263—275. DOI:10.2399/yod.20.516442
8. De Clercq M. [et al.]. All You Need is Self-Determination: Investigation of PhD Students' Motivation Profiles and Their Impact on the Doctoral Completion Process. *International Journal of Doctoral Studies*, 2021, no. 16, pp. 189—209. DOI:10.28945/4702
9. Feizi S., Elgar F. Satisfaction, research productivity, and socialization in doctoral students: Do teaching assistantship, research assistantship and the advisory relationship play a role? *Heliyon*, 2023, no. 9(9), pp. 1—9. DOI:10.1016/j.heliyon.2023.e19332

10. Hooper D., Coughlan J., Mullen M.R. Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 2008, no. 1(6), pp. 53—60. DOI:10.21427/D7CF7R
11. Howard J.L. [и др.]. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory // Perspectives on Psychological Science. 2021. № 6(16). С. 1300—1323. DOI:10.1177/1745691620966789
12. Litalien D. [et al.]. PhD Students' Motivation Profiles: A Self-Determination Theory Perspective, 2023.
13. Litalien D., Guay F. Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 2015, no. 41, pp. 218—231. DOI:10.1016/j.cedpsych.2015.03.004
14. Litalien D., Guay F., Morin A.J.S. Motivation for PhD studies: Scale development and validation. *Learning and Individual Differences*, 2015, no. 41, pp. 1—13. DOI:10.1016/j.lindif.2015.05.006
15. Lynch M., Salikhova N., Salikhova A. Internal Motivation among Doctoral Students: Contributions from the Student and from the Student's Environment. *International Journal of Doctoral Studies*, 2018, no. 13, pp. 255—272. DOI:10.28945/4091
16. McCulloch A. [et al.]. Choosing to study for a PhD: A framework for examining decisions to become a research student. *Higher Education Review*, 2017. Vol. 49, no. 17, pp. 85—106.
17. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness / R.M. Ryan, E.L. Deci, New York: Guilford Press, 2017. 756 p. DOI:10.1521/978.14625/28806
18. Shin J.C. [и др.]. Doctoral students' satisfaction in a research-focused Korean university: socio-environmental and motivational factors. *Asia Pacific Education Review*, 2018, no. 2(19), pp. 159—168. DOI:10.1007/s12564-018-9528-7
19. Shin M., Goodboy A.K., Bolkan S. Profiles of doctoral students' self-determination: susceptibilities to burnout and dissent. *Communication Education*, 2022, no. 2(71), pp. 83—107. DOI:10.1080/03634523.2021.2001836
20. Sverdluk A. [et al.]. The PhD Experience: A Review of the Factors Influencing Doctoral Students' Completion, Achievement, and Well-Being. *International Journal of Doctoral Studies*, 2018, no. 13, pp. 361—388. DOI:10.28945/4113
21. Sverdluk A., Hall N.C. Not just a phase: Exploring the role of program stage on well-being and motivation in doctoral students. *Journal of Adult and Continuing Education*, 2020, no. 1(26), pp. 97—124. DOI:10.1177/1477971419842887
22. Van der Linden N. [et al.]. Gaining insight into doctoral persistence: Development and validation of Doctorate-related Need Support and Need Satisfaction short scales. *Learning and Individual Differences*, 2018, no. 65, pp. 100—111. DOI:10.1016/j.lindif.2018.03.008
23. Vansteenkiste M., Ryan R.M., Soenens B. Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 2020, no. 1(44), pp. 1—31. DOI:10.1007/s11031-019-09818-1

Информация об авторах

Марчук Лариса Андреевна, аспирант департамента психологии, стажер-исследователь международной лаборатории Позитивной психологии личности и мотивации, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2144-7739>, e-mail: lmarchuk@hse.ru

Тамара Олеговна Гордеева, профессор, кафедра психологии образования и педагогики, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); ведущий научный сотрудник, международная лаборатория Позитивной психологии личности и мотивации, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Information about the authors

Larisa A. Marchuk, PhD student, Psychology Department, research assistant, International Research Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2144-7739>, e-mail: lmarchuk@hse.ru

Tamara O. Gordeeva, DSc in Psychology, Professor, Department of Educational Psychology and Pedagogics, Lomonosov Moscow State University; Leading Research Fellow, International Research Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Получена 13.11.2023

Принята в печать 30.08.2024

Received 13.11.2023

Accepted 30.08.2024

Осознанное обучение: принципы и возможности применения в высшем образовании

Бордунос А.К.

Высшая школа менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета (ВШМ СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0347-3180>, e-mail: a.bordunos@gsom.spbu.ru

Милетич М.П.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация;
Университет Восточного Лондона, г. Лондон, Великобритания
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1391-5130>, e-mail: miletich.maina@gmail.com

Волкова Н.В.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9045-4393>, e-mail: nv.volkova@hse.ru

В статье представлен обзор принципов осознанного обучения в контексте высшего образования — подхода, при котором студенты и преподаватели уделяют внимание ценности происходящего в окружающем контексте, собственному опыту и размышлениям о нем. Обращается внимание на то, что актуальность исследования обусловлена эффектами, которые связывают с осознанным обучением: положительным воздействием на психологическое благополучие, развитием социально-эмоциональных навыков, а также повышением внутренней мотивации, внимательности и концентрации в процессе обучения. Рассмотрены исследования, свидетельствующие об эффективности данного подхода как для результатов обучения, так и для психологического благополучия студентов и преподавателей в образовательном процессе. По мнению авторов, теоретический вклад данного исследования заключается в обобщении исследовательской повестки в области осознанного обучения: определение концепций осознанного обучения, выявление основных принципов этого подхода. Описанные наблюдения представляют собой основу для дальнейших исследований осознанного обучения в контексте высшего образования. Отмечается, что практический вклад исследования заключается в представлении методологической базы для интеграции осознанного обучения в университетские дисциплины. Материалы статьи могут представлять интерес не только для преподавателей и методологов, но и для студентов и их родителей в связи с повышением интереса к выявленным эффектам осознанного обучения.

Ключевые слова: осознанность; осознанное обучение; лангерманская осознанность; социально-когнитивный подход.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (РНФ) № 24-28-00209, <https://rscf.ru/project/24-28-00209>.

Для цитаты: Бордунос А.К., Милетич М.П., Волкова Н.В. Осознанное обучение: принципы и возможности применения в высшем образовании // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 4. С. 16—30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290402>

Mindful Learning: Principles and Prospect of Use in Higher Education

Aleksandra K. Bordunos

Graduate School of Management St. Petersburg University, Saint-Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0347-3180>, e-mail: a.bordunos@gsom.spbu.ru

Maina P. Miletich

High School of Economics, Moscow, Russia; University of East London, London, UK
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1391-5130>, e-mail: miletich.maina@gmail.com

Natalia V. Volkova

High School of Economics, Saint-Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9045-4393>, e-mail: nv.volkova@hse.ru

The article provides an overview of the principles of mindful learning in the context of higher education. Mindful learning is an approach in which students and teachers tune their attention to increasing value and awareness of what is happening in the surrounding context, to their experience and reflection about it. The relevance of the research is related to the interest in the effects associated with mindful learning: positive impact on psychological well-being, development of socio-emotional skills, as well as increasing intrinsic motivation, improving attentiveness and concentration of students. The article reviews research indicating the effectiveness of this approach for both learning outcomes and the psychological well-being of students and teachers in the educational process. The theoretical contribution of this research lies in highlighting the research agenda in the field of mindful learning: defining concepts of mindful learning and mindful teaching, identifying the main principles of mindful learning. These results provide a basis for further research of mindful learning in higher education. The practical contribution of the research lies in presenting a methodological basis for introducing mindful learning into university disciplines. The research may be of interest not only to teachers and methodologists but also to students and their parents due to the increased interest in the effects of mindful learning.

Keywords: mindfulness; mindful learning; mindfulness in higher education; langerian mindfulness; socio-cognitive approach.

Funding. The study was funded by a grant from the Russian Science Foundation № 24-28-00209, <https://rscf.ru/en/project/24-28-00209/>.

For citation: Bordunos A.K., Miletich M.P., Volkova N.V. Mindful Learning: Principles and Prospect of Use in Higher Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 4, pp. 16—30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290402>

Введение

Осознанное обучение (mindful learning) в контексте высшего образования — относительно новый малоизученный отечественными исследователями подход, под которым понимается осознанная включенность человека в процесс обучения. В психологической литературе под *осознанностью* понимают состояние целенаправленного безоценочного уделения внимания тому, что происходит в настоящий момент [25], с интересом и принятием [9]. В отличие от программ *обучения осознанности (mindfulness training)*, которые включают в себя специализированные курсы, тренинги и практики, осознанное обучение предполагает использование отдельных принципов и инструментов по развитию осознанности в дисциплинах учебного плана [31].

Опираясь на приведенное выше определение осознанности [9; 25], под осознанным обучением понимается такой подход, при котором студенты и преподаватели находятся в состоянии целенаправленного безоценочного уделения внимания тому, что происходит в настоящий момент, с любопытством и принятием. Студенты замечают контекстуальную специфику, применяют критическое мышление и креативный подход [35]. Задача преподавателя заключается в поддержке осознания студентом ценности и актуальности собственных размышлений, наблюдений, запросов в отношении изучаемого предмета [22].

Использование практик развития осознанности в образовательной среде является предметом академических и прикладных исследований на протяжении нескольких десятилетий, в том числе и в контексте высшего образования [28]. Выделяют три основные причины запуска подобных курсов в рамках учебных заведений: снижение стресса и повышение стрессоустойчивости, улучшение академической успеваемости и комплексное личностное развитие [41]. Так, метаанализ 24 исследований, посвященных практикам снижения стресса для студентов университетов, показал эффективность практик осознанности для снижения стресса в про-

цессе обучения [36]. Акцент на осознанности в обучении делает полученные студентами навыки и знания более надежными, универсальными, пригодными для нового контекста, кроме того, данный подход повышает удовольствие студентов от учебного процесса [29]. Осознанное обучение повышает чувствительность к разнообразию, развивает понимание, что нет однозначных ответов, а есть ситуативно-пригодные решения, снижает необходимость чрезмерного усердия за счет повышения внутреннего интереса к процессу обучения [33]. При этом низкий уровень осознанности в обучении проявляется в заучивании студентами однозначных «правильных ответов», решении задач с использованием предложенных преподавателем схем и реактивных действиях «в режиме автопилота», например, ведение конспекта без рефлексии относительно полученного материала [32].

Цель исследования — определить возможности применения осознанного обучения в контексте высшего образования и сформулировать принципы реализации такой возможности. Статья иллюстрирует способы адаптации принципов развития осознанности в рамках дисциплин учебного плана. Кроме того, представлена критика использования осознанного обучения в высшем образовании. Приведенные здесь материалы нацелены на широкий круг заинтересованных лиц: преподавателей, студентов, методологов, руководителей образовательных программ, родителей и др.

Основные исследовательские вопросы:

1. Какие принципы осознанного обучения применяются в образовательной среде?
2. Каким образом принципы осознанного обучения можно интегрировать в дисциплины учебного плана в высшем образовании?

Наш обзор структурирован следующим образом:

— рассматриваем концепцию осознанного обучения и ее связь с инновационными тенденциями в образовании;

— сопоставляем два подхода — обучение осознанности и осознанное обучение — и приводим принципы осознанного обучения;

— рассматриваем возможности их интеграции в процесс преподавания дисциплин учебного плана через процесс обратной связи и рефлексии. Завершается статья анализом критики осознанного обучения, выводами и дискуссией относительно возможных направлений для дальнейших исследований.

Осознанное обучение — это не обучение осознанности

В литературе можно выделить два подхода к развитию осознанности в образовательном контексте: 1) *обучение осознанности (mindfulness training)* — специализированные курсы (тренинги, практики) осознанности, которые предлагаются студентам либо в качестве обязательных элементов учебного плана, либо в качестве факультативных занятий [38], и 2) *осознанное обучение (mindful learning)* — интеграция инструментов и принципов осознанности в дисциплины учебного плана [31].

Обучение осознанности базируется на широко известных сертифицированных программах по развитию осознанности, например, программе снижения стресса на основе осознанности, Mindfulness-based stress reduction — MBSR [25]. Такие программы зачастую обращаются к традиционным духовным практикам, например, медитациям, адаптируя их для условий светского контекста [25], в связи с чем данный подход также называют *медитативным* [47]. Исследования эффективности таких курсов отмечают повышение субъективного благополучия преподавателей, их самооценки, навыков по установлению доверительных отношений со студентами, улучшение общей атмосферы на занятиях [42]. Учащиеся замечают рост самосознания, осведомленности о других, саморегуляции, готовности заявлять о потребностях, а также легкость использования изученных практик в жизни и за рамками занятий [20].

Эффективность таких программ вдохновила исследователей на создание специализированных курсов обучения осознанности для образовательной среды, в первую очередь в сфере среднего образования. Многие

высшие учебные заведения предлагают специализированные курсы и программы осознанности для студентов, преподавателей и сотрудников. Так, почти 80% медицинских университетов в США предлагают своим студентам обучение осознанности в той или иной форме [11], а в ведущих бизнес-школах обучение осознанности включено в программу MBA, например, INSEAD. Кроме очных занятий многие университеты предлагают онлайн-ресурсы по теме осознанности с описаниями, инструкциями, видео- и аудиоматериалами для самостоятельных занятий. В качестве наиболее известных можно отметить сайты *Mindfulness & Meditation* Гарвардского Университета, *Mindfulness* медицинской школы Университета Массачусетса и *Mindfulness Defined* Центра изучения благополучия Университета Калифорнии Беркли.

Современные российские исследования по теме осознанности по большей части посвящены адаптации, анализу психометрических свойств и особенностей применения русскоязычных версий наиболее широко используемых инструментов оценки осознанности [1; 2; 5]. Исследователи в России обращаются также к анализу эффективности интервенций, основанных на повышении осознанности [6; 7].

Вдохновляющие результаты программ обучения осознанности привели к тому, что их отдельные инструменты и принципы начали включать в дисциплины учебного плана [21], что способствует проблеме различения между данным подходом и осознанным обучением.

Осознанное обучение предполагает осознанное поведение студентов и преподавателей в процессе освоения дисциплин учебного плана. Для этого все участники учебного процесса уделяют повышенное внимание ценности происходящего в окружающем контексте, собственного опыта и размышлений о нем с любопытством и открытостью [37]. В контексте обучения такое понимание осознанности отличается акцентом на поведении, проявляемом, например, поиском и созданием нового, вовлеченностью, гибкостью; а не на соответствующих навыках, чертах характера и способностях

(«dispositional mindfulness», «learned» или «cultivated mindfulness») [35]. Это означает, что задача преподавателя заключается не столько в развитии соответствующих навыков, сколько в создании условий для осознанного процесса обучения (например, путем применения заданий для рефлексии, командной работы и т.п.).

В литературе осознанное обучение называют *социально-когнитивным подходом* [35]. Концепции осознанного обучения и социально-когнитивной осознанности связывают с работами гарвардского психолога Эллен Лангер [33], называя такой подход «лангеррианским» («langerian mindfulness»). Противопоставляя осознанное обучение медитативному подходу, его также называют *немедитативным* [43]. В исследованиях отмечают эффективность такого подхода для повышения ряда компетенций, в особенности креативности, а также для снижения уровня выгорания у студентов и преподавателей [31].

В рамках осознанного обучения большинство инструментов и принципов используются преподавателем и студентами фоновно, в процессе освоения дисциплины концепция осознанности как таковая может

даже не обсуждаться [39]. Соответственно, здесь мы рассматриваем принципы, способствующие осознанному поведению, которые могут быть интегрированы в процессе преподавания дисциплин учебного плана.

Концепция осознанного обучения и ее связь с инновационными тенденциями в образовании

Сравнивая осознанное обучение с традиционным образованием, Лангер [31] перечисляет основные заблуждения, широко распространенные в обучающей среде, и формулирует тем самым принципы осознанного обучения. Например, традиционно в образовании делается акцент на запоминание и интеллект, сводя их к способности быстро выбрать правильное решение из нескольких предложенных вариантов. Осознанное обучение же, согласно Лангер, больше обращается к проявлению внимательности и открытости новому, к готовности рассмотреть ситуацию с разных точек зрения, предложив собственное, наиболее подходящее для конкретной ситуации решение. В табл. 1 представлен сравнительный анализ основных принципов традиционного и осознанного обучения на основе работ Лангер [30, с. 199].

Таблица 1

Сравнительный анализ принципов традиционного и осознанного обучения

Принципы	Убеждения	
	... в традиционном образовании	... в осознанном обучении
1. Открытость новому	Неоспоримость базовых фактов	Контекстуальный подход к пониманию материала, т.к. факты опровергаются даже в точных науках
2. Внимательность в отношении различий	Внимательность удерживается благодаря концентрации на одном предмете	Внимательность удерживается за счет поиска и выявления различий
3. Присутствие в моменте; чувствительность к контексту	Механическое заучивание и конспект материала	Автопилот мешает, студенты тренируют чувствительность к контексту и различиям мнений,ощущается критический анализ получаемых знаний, рефлексия, выражение сомнений и толерантность к неопределенности, бдительность в отношении новых трендов
4. Сознательная саморегуляция и управление эмоциями	Отложенный эффект обучения	Существует много способов повысить уровень удовольствия и полезности обучения уже здесь и сейчас, усилить внутреннюю мотивацию учащихся, создать комфортную для обучения атмосферу в группе

Принципы	Убеждения	
	... в традиционном образовании	... в осознанном обучении
5. Сознательный выбор и действие	Интеллект позволяет объективно оценить происходящие события	Каждый человек конструирует свое субъективное видение происходящего
6. Осознание наличия более чем одной перспективы	Существуют правильные и неправильные ответы	Существуют разные субъективные взгляды
7. Гибкое мышление	Забывание — это проблема	Рассмотрение проблемы и задачи с разных точек зрения и нахождение нестандартных творческих решений без оглядки на прошлый опыт

Примечание. Источник: адаптировано [30; 31; 39].

Отдельно важно отметить инновационные тенденции в образовании, которые частично пересекаются с осознанным обучением. Так, в исследованиях [18; 34] отмечают сходство задач осознанного и социально-эмоционального обучения, Social-Emotional Learning, SEL [24]. Для повышения устойчивости обучающихся к стрессовым ситуациям и улучшению их ментального здоровья SEL предполагает развитие таких пяти базовых компетенций, как самосознание, самоуправление, социальная осведомленность, навыки взаимоотношений и ответственность за принятие решения [18]. Эти же компетенции успешно развиваются и в результате программ обучения осознанности в образовательной среде [18]. Также упоминается [15] роль осознанного обучения для развития инновационной компе-

тентности, получившей название 4К (4C's): креативность, критическое мышление, кооперация и коммуникация. Была отмечена польза осознанного обучения с точки зрения экспериментальной теории обучения [47] и саморегулируемого обучения [12]. Есть сходство между осознанным обучением и созерцательными практиками [48]. В табл. 2 представлены наиболее известные инновационные подходы в обучении и их связь с осознанным обучением. На наш взгляд, развитие целенаправленного безоценочного уделения внимания тому, что происходит в настоящий момент, на котором основано осознанное обучение, дает практикам возможность формирования широкого пула компетенций обучающихся, которые лишь частично достигаются посредством других образовательных технологий.

Таблица 2

Взаимосвязь осознанного обучения с наиболее популярными инновационными подходами в обучении

Подход	Области пересечения с концепцией осознанного обучения	Источник
Социально-эмоциональное обучение (SEL)	Развитие компетенций: 1) самосознание, 2) самоуправление, 3) социальная осведомленность, 4) навыки взаимоотношений, 5) ответственность за принятие решения	[8; 18]
Модель 4К (4C's)	Развитие навыков: 1) креативность, 2) критическое мышление, 3) кооперация, 4) коммуникация	[19]

Подход	Области пересечения с концепцией осознанного обучения	Источник
Экспериментальная теория обучения	Предложение упражнений для каждого этапа цикла Колба: 1) накопление личного опыта, 2) осознание и мыслительные наблюдения, 3) теоретическое обобщение, 4) эксперимент-практика	[47]
Саморегулируемое обучение	Повышение навыков обучения: 1) организация учебной деятельности, 2) усвоение учебных материалов, 3) самоконтроль в процессе обучения, 4) самооценка успеваемости	[12]

Обратная связь и рефлексия в осознанном обучении

Задача преподавателя при осознанном обучении заключается в поддержке студента в осознании ценности и актуальности собственных размышлений, наблюдений, запросов в отношении изучаемого предмета [22]. Таким образом, особое внимание здесь уделяется обратной связи и рефлексии.

Традиционно обратная связь в процессе обучения представляет собой оценивание преподавателем студентов. При этом оценивание основано на стандарте или наборе правильных ответов, с которыми соотносятся ответы учащихся. Эмпирический анализ указывает на то, что в результате оценочной обратной связи производительность студентов может не увеличиться и даже ухудшиться; вопреки ожиданиям, более значимый эффект возникает на уровне когнитивных и физических улучшений, нежели на уровне мотивации или поведения студентов [27].

В осознанном обучении обратная связь — двусторонний процесс, в ходе которого участники безоценочно делятся мнением, тем самым участвуя всей группой в конструировании знаний [16; 46], в том числе и того стандарта, с которым сопоставляются ответы студентов. Для этого в программы учебных дисциплин могут быть включены специальные инструменты, нацеленные на стимулирование обратной связи. Verpoorten и др. [44] называют их «триггерами для рефлексии», так как обратная связь призвана

стимулировать рефлексия — мыслительный процесс, позволяющий «произвольно направлять внимание на самого себя» [3, с. 114]. Verpoorten и др. [44] выделяют 35 инструментов, нацеленных на стимулирование обратной связи в форме: 1) рефлексии относительно получаемой информации (например, графическая иллюстрация материала в форме интеллект-карт); 2) оценки своих ответов и решений, в т.ч. поведения и ощущений в процессе выполнения задач (например, оценка удовлетворенности своими ответами и аргументация такой оценки); 3) вербализации информации (например, эссе или доклад о полученном опыте) [44]. В табл. 3 представлены отдельные инструменты, которые могут быть использованы в качестве таких «триггеров для рефлексии».

Структурированный процесс рефлексии важен не только для студентов, но и для преподавателей. Преподаватели могут использовать обратную связь от студентов и собственные наблюдения для сопоставления желаемого и наблюдаемого уровня педагогического мастерства, а впоследствии обсуждать расхождения в сообществе коллег (peer reflection groups) или при работе с ментором, наставником [16]. Уровень осознанности преподавания также может стать объектом рефлексии. Преподаватели могут соотнести уровень своего мастерства с критериями, разработанными для самооценки проведения интервенций в области осознанности Mindfulness-Based Interventions:

Таблица 3

Примеры триггеров для рефлексии

Название	Пояснение
<i>Рефлексия относительно получаемой информации</i>	
1. Визуализация текста, например, в формате интеллект-карт (mind-maps)	Студенты визуализируют изучаемый материал или дополняют его новыми сведениями в виде графических схем
2. Обмен аннотациями	Комментарии и выводы студентов относительно изучаемого материала становятся доступными всей группе курса
3. Индивидуальная система индикаторов успешности освоения курса для каждого студента	Студенты регулярно отслеживают результативность курса, отмечая свои успехи по выбранным ими индикаторам
4. Сопоставление результатов освоения знаний с внешним образцом	В качестве образца могут выступать результаты другой группы, показатели преподавателя или одногруппников
<i>Оценка своих ответов и решений</i>	
1. Заданные индикаторы освоения информации	Можно использовать неформальные индикаторы для самооценки понимания: все ясно, туманно, потерялся в информации
2. Оценивание по запросу	Студенты сами определяют, в какой момент они готовы пройти процедуру оценивания
3. Оценка удовлетворенности своими ответами и аргументация такой оценки	Преподаватель предоставляет возможность оценить самому собственное поведение или результаты решения
4. Выбор сложности вопросов	Студенты могут попросить более легкие или более трудные вопросы
<i>Вербализация информации</i>	
1. Подготовка вопросов для теста	Студенты сами конструируют вопросы для финального теста
2. Что и почему ошибочно?	Студентам дается информация и предлагается выявить, какие в ней есть ошибки, и объяснить свое мнение
3. Ведение дневника	Студенты описывают полученный опыт в дневнике наблюдений
4. Комментарии о комментариях	Студенты комментируют замечания, полученные от преподавателя

Примечание. Источник: сокращенная версия Verpoorten и др. [44], перевод авторов.

Teaching Assessment Criteria (МВІ:ТАС) [13]. При этом осознанное обучение предлагает воспринимать эти критерии не как инструмент оценки, а как опору для профессионального роста [16].

Однако предлагаемое в рамках этого подхода предпочтение безоценочной обратной связи и конструирование знаний в процессе обучения также провоцируют дискуссию о том, как сохранить требуемое критериальное оценивание без угрозы инфляции оценок. Повысить эффективность обратной связи можно, если стандарт, с которым сопоставляются полученные результаты, связан с целями студентов так, что студенты видят разрыв и стремятся его устранить, чтоб повысить эффективность достижения поставленных ими целей [26].

Таким образом, в рамках осознанного обучения студенты могут участвовать в: 1) рефлексии о своем поведении/ответах и о поведении/ответах коллег; 2) конструировании внешнего стандарта, с которым будет сравниваться поведение/ответ студентов; 3) рефлексии о выявленной дистанции между нормой и фактом. Такой подход называют продуктивной (системной) рефлексией в противовес 1) *самокопанию*, когда нет сопоставления с желаемой нормой, внимание уделяется только себе; 2) *арефлексии*, когда нет рефлексии о своем поведении/ответах, внимание направлено только на внешний стандарт, или 3) *квазирефлексии*, когда нет ни одного, ни другого, вместо этого студент увлекается отвлеченными от контекста рассуждениями [3].

Критика практик развития осознанности в контексте образования

Адаптация принципов осознанного обучения в рамках дисциплин общего расписания существенно расширяет методологический инструментарий преподавателя. Однако критический взгляд на проведенный обзор позволил заметить отсутствие дискуссии относительно отрицательных отзывов и эффектов таких практик [45]. Тем не менее такие свидетельства — хоть и достаточно немногочисленные — существуют. По большей части они адресованы практикам медитативного подхода к развитию осознанности, однако это может быть связано с тем, что именно методики данного подхода наиболее часто используются в исследованиях.

Распространенным поводом для опасения становятся различия в индивидуальных реакциях на предлагаемые упражнения и особенно наличие негативных реакций [17]. Такие реакции объясняются тем, что с повышением осознанности становятся более заметными все группы эмоций, включая и тяжелые для переживания [17]. Кроме того, в исследованиях отмечается, что показателями эффективности интервенций, основанных на практиках осознанности, в основном являются показатели воспринимаемого стресса, а объективные данные используются редко. Включение в анализ объективных данных делает интерпретацию результатов более сложной. Так, в исследовании Creswell и др. [14] экспериментальная группа прошла краткосрочный тренинг осознанности (3 дня по 25 минут), а участники контрольной группы — тренинг по развитию аналитических способностей такой же длительности. После этого участники обеих групп прошли трирский социальный стресс-тест (Trier Social Stress Test, TSST), по итогам которого были замерены уровень кортизола в слюне, уровень артериального давления, а также уровень воспринимаемого стресса. Участники экспериментальной группы, прошедшие тренинг осознанности, продемонстрировали более низкий уровень воспринимаемого стресса по итогам стресс-теста, однако уровень кортизола у них ока-

зался выше, чем у участников контрольной группы [14]. При этом у участников, которые имели более низкий уровень осознанности до начала эксперимента и прошли обучение осознанности, уровень кортизола по прохождении стресс-теста оказался наивысшим. Возможное объяснение изменения уровня кортизола может быть связано с включением более интенсивных копинговых реакций в результате медитативных практик осознанности у слушателей с низким уровнем ее развития [14]. Данных об изменении биологических маркеров стресса в процессе либо по итогам осознанного обучения обнаружить не удалось.

Метаанализ медитативных программ развития осознанности также отмечает наличие интервенций, которые, вопреки ожиданиям, не вели к повышению внимательности, улучшению сна или позитивному настроению участников [19]. В связи с этим отмечается важность более глубокого изучения теоретических обоснований механизма ожидаемых улучшений [40], особенно с учетом культурных особенностей контекста. Помимо этого, исследователи предполагают, что эффект интервенций в рамках медитативного подхода может быть нелинейным и следовать перевернутой U-образной траектории [10], что следует учитывать при выборе интенсивности и длительности проведения интервенций.

Отмечается, что положительный эффект практик осознанности наиболее выражен для участников, имеющих на момент начала занятий более высокий уровень осознанности и внутренней мотивации к занятиям; при этом участники с менее развитыми навыками саморегуляции чаще находят занятия сложными и скучными, а также более склонны бросать занятия [6]. Индивидуальная невосприимчивость к практикам осознанности может отрицательно влиять на общую групповую динамику, в связи с чем при использовании инструментов осознанности в дисциплинах основного учебного плана следует предусмотреть альтернативные задания для отдельных студентов.

Важно отметить, что элементы осознанности в медитативном подходе могут вос-

приниматься как эзотерические практики, неуместные в контексте светского высшего образования [4], что в большей степени связано с использованием термина «осознанность». Первый вариант выхода из данной ситуации — использование других терминов для перевода данной концепции на русский язык, о чем упоминалось во введении. Второй вариант — фоновое использование принципов осознанного обучения, без акцента на теме осознанности в проведении занятия [39]. Третий вариант — совмещение принципов осознанного обучения с другими популярными инновационными подходами в обучении, как SEL, 4C и др. (см. табл. 2).

Заключение

Представленный здесь обзор обобщает исследования принципов осознанного обучения, пригодных для нового контекста, в котором высшее образование оказалось в связи с пандемией, экономическими и политическими вызовами. В процессе анализа получены ответы на вопросы, какие принципы осознанного обучения существуют, и каким образом их можно интегрировать в дисциплины учебного плана.

Теоретический вклад данного материала заключается в освещении относительно новых для российских академических исследований понятий «осознанное обучение» и «лангериянская осознанность», определении ключевой повестки для исследования: какие существуют дискуссии, направления исследований, результаты эмпирической апробации.

Второе направление дискуссии связано с подходами к оцениванию освоения инструментов студентами — стоит ли оставлять эти инструменты на добровольное освоение или важно вводить внешние стимулы, например, оценки за их применение?

В работе также упомянуты исследования, которые изучают пересечения между обучением осознанности и экспериментальной теорией обучения Колба [47], SEL [34], саморегулируемым обучением [12].

Отдельное внимание уделено критике медитативного подхода, в связи с чем инструменты данного подхода стоит исполь-

зовать с особой осторожностью; а также подчеркивается важность критического анализа проводимых интервенций с учетом возможных побочных эффектов. Также выявлен пробел в критическом подходе к социально-когнитивному подходу и в целом к осознанному обучению.

Практический вклад нашего исследования заключается в представлении методологической базы для адаптации осознанного обучения к задачам университетских дисциплин и наоборот: адаптации университетских дисциплин к задачам осознанного обучения. Рассмотренные принципы осознанного обучения отличаются универсальностью и могут быть интегрированы в существующее расписание, давая ответ на многие вызовы, с которым встретилось современное высшее образование.

Полученные сведения стоит рассматривать с точки зрения имеющихся ограничений. Во-первых, представленный здесь результат носит теоретический характер, и пригодность представленных инструментов для российского контекста должна быть проверена при помощи методов эмпирической апробации. Есть вероятность, что низкая осведомленность общественности о возможностях осознанного обучения приведет к нежелательным для светского образования ассоциациям у участников с эзотерическими или религиозными практиками, в том числе в связи с распространением подобных практик в исполнении энтузиастов без соответствующей академической и методической подготовки. Дополнение результатов количественных исследований эмпирической апробации качественными привнесло бы дополнительную ценность, например, за счет включения мнения родителей, студентов, методологов и руководителей образовательных программ, поскольку помимо определенного ролевого статуса в высшем учебном заведении они принадлежат к различным поколенческим группам, социализация которых проходила в конкретных социально-экономических условиях, что также может оказывать влияние на адаптацию практик осознанного обучения и их восприятие. Полуструктурированные интервью, дневники наблюдений, эссе сту-

дентов могут помочь выявить новые грани исследуемого процесса, а также его связь с другими значимыми конструктами для социализации личности в обществе, например, формирование различных компонентов социального капитала. Помимо этого, сравнительный анализ разработок преподавателей различного профиля образования позволит получить более объективный взгляд на осознанное обучение и, возможно, дополнит перечень принципов адаптации инструментов к условиям российского образования.

Литература

1. Губанов А.В., Зотова Л.Э., Сидячева Н.В. Сокращенная версия русскоязычной шкалы диспозиционной осознанности (самм) для подростков // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 1. С. 6—19. DOI:10.18384/2310-7235-2021-1-6-19
2. Зотова Л., Губанов А., Сидячева Н. Особенности применения русскоязычной версии шкалы диспозиционной осознанности (САММ) для подростков // Психолого-педагогические исследования. 2020. № 2(12). С. 72—90. DOI:10.17759/psyedu.2020120205
3. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 4(11). С. 110—135.
4. Мингазов С. Рост спроса на эзотерические знания опередил другие курсы онлайн-обучения в России. 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.forbes.ru/tekhnologii/484739-rost-sprosa-na-ezotericeskie-znania-operedil-drugie-kursy-onlajn-obuceniya-v-rossii> (дата обращения: 31.03.2024).
5. Митина О. [и др.]. Осознанность в структуре саморегуляции: структура и психодиагностические возможности методики оценки осознанного присутствия (МООП) // Психологические исследования. 2021. № 76(14). С. 1—44. DOI:10.54359/ps.v14i76.140
6. Осин Е.Н., Турилина И.И. Краткосрочные эффекты от онлайн-практики медитации осознанности // Экспериментальная психология. 2020. № 1(13). С. 51—62. DOI:10.17759/exppsy.2020130104
7. Халутина Ю.А. Восьминедельная практика медитации осознанности в контексте развития саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. № 4(19). С. 847—854. DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-847-854

Во-вторых, формат публикации не позволяет описать используемые инструменты и предоставить подробные инструкции к ним. Создание других форматов методологических материалов с большей детализацией и специального курса повышения квалификации поможет масштабировать полученные результаты, вовлечь большее количество преподавателей, желающих опробовать предложенные методы и повысить качество проводимых интервенций.

8. *Armstrong T.* Mindfulness in the classroom: Strategies for promoting concentration, compassion, and calm / T. Armstrong, ASCD, 2019. 160 p.
9. *Bishop S.R.* [и др.]. Mindfulness: A proposed operational definition // *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2004. № 3(11). P. 230—241. DOI:10.1093/clipsy/bph077
10. *Britton W.B.* Can mindfulness be too much of a good thing? The value of a middle way // *Current Opinion in Psychology*. 2019. № 28. P. 159—165. DOI:10.1016/j.copsyc.2018.12.011
11. *Buchholz L.* Exploring the Promise of Mindfulness as Medicine // *JAMA*. 2015. № 13(314). P. 1327—1329. DOI:10.1001/jama.2015.7023
12. *Corti L., Gelati C.* Mindfulness and Coaching to Improve Learning Abilities in University Students: A Pilot Study // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. № 6(17). P. 1—20. DOI:10.3390/ijerph17061935
13. *Crane S.R. et al.* Mindfulness-based Interventions Teaching Assessment Criteria. *BAMBA* // 2016. № 28. P. 6—10.
14. *Creswell J.D.* [и др.]. Brief mindfulness meditation training alters psychological and neuroendocrine responses to social evaluative stress // *Psychoneuroendocrinology*. 2014. № 44. P. 1—12. DOI:10.1016/j.psyneuen.2014.02.007
15. *Davenport C., Pagnini F.* Mindful Learning: A Case Study of Langerian Mindfulness in Schools // *Front. Psychol.* 2016. P. 1—5. DOI:10.3389/fpsyg.2016.01372
16. *Evans A.* [и др.]. Using the Mindfulness-Based Interventions: Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC) in Supervision // *Global Advances in Health and Medicine*. 2021. № 10. P. 1—6. DOI:10.1177/2164956121989949
17. *Farias M., Wikholm C.* Has the science of mindfulness lost its mind? // *BjPsych Bulletin*. 2016. № 6(40). P. 329—332. DOI:10.1192/pb.bp.116.053686
18. *Feuerborn L.L., Guedner B.* Mindfulness and social-emotional competencies: Proposing connections through a review of the research // *Mindfulness*. 2019.

- № 10. P. 1707—1720. DOI:10.1007/s12671-019-01101-1
19. *Goyal M.* [и др.]. Meditation Programs for Psychological Stress and Well-being: A Systematic Review and Meta-analysis // *Deutsche Zeitschrift für Akupunktur*. 2014. № 3(57). P. 26—27. DOI:10.1016/j.dza.2014.07.007
20. *Haines S.* [и др.]. “Let’s Just Stop and Take a Breath”: A Community-Driven Approach to Mindfulness Practice in a High Poverty Elementary School // *LEARNING Landscapes*. 2017. № 2(10). P. 189—205. DOI:10.36510/learnland.v10i2.810
21. *Hall M.P.* [и др.]. The power of deep reading and mindful literacy: An innovative approach in contemporary education // *Innovación educativa* (México, DF). 2015. № 67(15). P. 49—60.
22. *Hassed C., Chambers R.* *Mindful Learning: Reduce stress and improve brain performance for effective learning* / C. Hassed, R. Chambers, Exisle Publishing Limited, 2014. 252 P.
23. *Jefferson M., Anderson M.* *Transforming schools: Creativity, critical reflection, communication, collaboration* / M. Jefferson, M. Anderson, Bloomsbury Publishing, 2017. 224 P.
24. *Jennings P.A., Greenberg M.T.* The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes // *Review of Educational Research*. 2009. № 1(79). P. 491—525. DOI:10.3102/0034654308325693
25. *Kabat-Zinn J.* Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. 2003. № 10(2). P. 144—156. DOI:10.1093/clipsy/bpg016
26. *Karlin B., Zinger J.F., Ford R.* The effects of feedback on energy conservation: A meta-analysis. // *Psychological Bulletin*. 2015. № 6(141). P. 1205—1227. DOI:10.1037/a0039650
27. *Kluger A.N., DeNisi A.* The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory // *Psychological Bulletin*. 1996. № 2(119). P. 254—284. DOI:10.1037/0033-2909.119.2.254
28. *Langer E.* [et al.]. Conditional teaching and mindful learning: The role of uncertainty in education. 1989. №2(3).P. 139—150. DOI:10.1080/10400418909534311
29. *Langer E.* A Mindful Education // *Educational Psychologist*. 1993. № 1(28). P. 43—50. DOI:10.1207/s15326985ep2801_4
30. *Langer E.* The power of mindful learning (pp. xii, 167). 1997.
31. *Langer E.* Mindful learning // *Current directions in psychological science*. 2000. № 6(9). P. 220—223. DOI:10.1111/1467-8721.00099
32. *Langer E.* Mindfulness isn’t much harder than mindlessness // *Harvard Business Review*. 2016. № 4 [Электронный ресурс]. URL <https://hbr.org/2016/01/mindfulness-isnt-much-harder-than-mindlessness> (дата обращения: 31.03.2024).
33. *Langer E.J.* *The Power of Mindful Learning*, 2016. Hachette UK, 2016. 192 p.
34. *Lawlor M.S.* Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A Conceptual Framework Mindfulness in Behavioral Health / K.A. Schonert-Reichl, R.W. Roeser. New York: Springer New York, 2016. P. 65—80. DOI:10.1007/978-1-4939-3506-2_5
35. *Pirson M.* [и др.]. The development and validation of the Langer mindfulness scale-enabling a socio-cognitive perspective of mindfulness in organizational contexts // *Fordham University Schools of Business Research Paper*. 2012. DOI:10.2139/ssrn.2158921
36. *Regehr C., Glancy D., Pitts A.* Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis // *Journal of Affective Disorders*. 2013. № 1(148). P. 1—11. DOI:10.1016/j.jad.2012.11.026
37. *Ritchie T.D., Bryant F.* Positive state mindfulness: A multidimensional model of mindfulness in relation to positive experience. 2012. DOI:10.5502/ijw.v2.i3.1
38. *Roeser R.W.* [и др.]. Mindfulness Training and Teachers’ Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice // *Child Development Perspectives*. 2012. № 2(6). P. 167—173. DOI:10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x
39. *Schoeberlein D.R., Sheth S., Viola S.* Mindful teaching and teaching mindfulness: A guide for anyone who teaches anything. 2009. 224 P.
40. *Sedlmeier P.* [и др.]. The psychological effects of meditation: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 2012. № 6(138). P. 1139—1171. DOI:10.1037/a0028168
41. *Shapiro S.L.* [и др.]. The moderation of Mindfulness-based stress reduction effects by trait mindfulness: Results from a randomized controlled trial // *Journal of Clinical Psychology*. 2011. № 3(67). P. 267—277. DOI:10.1002/jclp.20761
42. *Soloway G.B.* Preparing teacher candidates for the present: Investigating the value of mindfulness-training in teacher education // *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. 2016. P. 191—205. DOI:10.1007/978-1-4939-3506-2_12
43. *Trent N.L.* [и др.]. Trait Socio-Cognitive Mindfulness is Related to Affective and Cognitive Empathy // *Journal of Adult Development*. 2016. № 23. P. 62—67. DOI:10.1007/s10804-015-9225-2
44. *Verpoorten D., Westera W., Specht M.* Reflection amplifiers in online courses: a classification framework // *Journal of Interactive Learning Research*. 2011. № 2(22). P. 167—190.
45. *Wang Y., Liu C.* Cultivate Mindfulness: A Case Study of Mindful Learning in an English as a Foreign Language Classroom // *IAFOR Journal of Education*. 2016. № 2(4). DOI:10.22492/ije.4.2.08
46. *Xu L., Teng L.S., Cai J.* Feedback engagement of Chinese international doctoral students // *Studies in Continuing Education*. 2021. № 1(43). P. 119—135. DOI:10.1080/0158037X.2020.1718634

47. Yeganeh B., Kolb D. Mindfulness and experiential learning // In OD Network, J. Vogelsange et al., (Eds.). Handbook for Strategic HR. 2013. New York: AMACOM. P. 152—161.

References

1. Gubanov A.V., Zotova L.E., Sidyacheva N.V. Sokrashchennaya versiya russkoyazychnoi shkaly dispozitsionnoi osoznannosti (CAMM) dlya podrostkov [Reduced version of dispositional mindfulness scale (CAMM) for teenagers in Russia]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2021, no. 1, pp. 6—19. DOI:10.18384/2310-7235-2021-1-6-19 (In Russ.).

2. Zotova L., Gubanov A., Sidyacheva N. Osobennosti primeneniya russkoyazychnoi versii shkaly dispozitsionnoi osoznannosti (CAMM) dlya podrostkov [Peculiarities of using the Russian version of the dispositional awareness scale (CAMM) for adolescents]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = The Psychological and Pedagogical Search*, 2020, no. 2(12), pp. 72—90. DOI:10.17759/psyedu.2020120205 (In Russ.).

3. Leont'ev D.A., Osin E.N. Refleksiya «khoroshaya» i «durnaya»: ot ob'yasnitel'noi modeli k differentsial'noi diagnostike [“Good” and “Bad” Reflection: From an Explanatory Model to Differential Assessment]. *Psikhologiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2014, no. 4(11), pp. 110—135. (In Russ.).

4. Mingazov S. Rost sprosna na ezotericheskie znaniya operedil drugie kursy onlain-obucheniya v Rossii [The growth in demand for esoteric knowledge has outpaced other online training courses in Russia]. *Forbes*. 2023. URL <https://www.forbes.ru/tekhnologii/484739-rost-sprosna-na-ezotericeskie-znaniya-operedil-drugie-kursy-onlain-obucheniya-v-rossii> (Accessed 31.03.2024). (In Russ.).

5. Mitina O. et al. Osoznannost' v strukture samoregulyatsii: struktura i psikhodiagnosticheskie vozmozhnosti metodiki otsenki osoznannogo prisutstviya (MOOP) [Mindfulness in the context of self-regulation: structure and psychometric properties of Russian version of Mindful Attention Awareness Scale (MAAS)]. *Psikhologicheskie issledovaniya = The Psychological Search*, 2021, no. 76(14), pp. 1—44. DOI:10.54359/ps.v14i76.140 (In Russ.).

6. Osin E.N., Turilina I.I. Kratkosrochnye efekty ot onlain-praktiki meditatsii osoznannosti [Short-term effects of an online mindfulness meditation intervention]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental psychology (Russia)*, 2020, no. 1(13), pp. 51—62. DOI:10.17759/exppsy.2020130104 (In Russ.).

48. Zajonc A. Contemplation in education // Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice. 2016. P. 17—28. DOI:10.1007/978-1-4939-3506-2_2

7. Khalutina Yu.A. Vos'minedel'naya praktika meditatsii osoznannosti v kontekste razvitiya samoregulyatsii [Eight-Week Mindful Meditation Practice Effects on Self-Regulation]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2022, no. 4(19), pp. 847—854. DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-847-854 (In Russ.).

8. Armstrong T. Mindfulness in the classroom: Strategies for promoting concentration, compassion, and calm / T. Armstrong, ASCD, 2019. 160 p.

9. Bishop S.R. [et al.]. Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2004, no. 3(11), pp. 230—241. DOI:10.1093/clipsy/bph077

10. Britton W.B. Can mindfulness be too much of a good thing? The value of a middle way. *Current Opinion in Psychology*, 2019, no. 28, pp. 159—165. DOI:10.1016/j.copsyc.2018.12.011

11. Buchholz L. Exploring the Promise of Mindfulness as Medicine. *JAMA*, 2015, no. 313(14), pp. 1327—1329. DOI:10.1001/jama.2015.7023

12. Corti L., Gelati C. Mindfulness and Coaching to Improve Learning Abilities in University Students: A Pilot Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, no. 6(17), pp. 1—20. DOI:10.3390/ijerph17061935

13. Crane S.R. et al. Mindfulness-based Interventions Teaching Assessment Criteria. *BAMBA*, 2016, no. 28, pp. 6—10.

14. Creswell J.D. et al. Brief mindfulness meditation training alters psychological and neuroendocrine responses to social evaluative stress. *Psychoneuroendocrinology*, 2014, no. 44, pp. 1—12. DOI:10.1016/j.psyneuen.2014.02.007

15. Davenport C., Pagnini F. Mindful Learning: A Case Study of Langerian Mindfulness in Schools. *Front. Psychol.*, 2016, pp. 1—5. DOI:10.3389/fpsyg.2016.01372

16. Evans A. et al. Using the Mindfulness-Based Interventions: Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC) in Supervision. *Global Advances in Health and Medicine*, 2021, no. 10, pp. 1—6. DOI:10.1177/2164956121989949

17. Farias M., Wikholm C. Has the science of mindfulness lost its mind? *BJPsych Bulletin*, 2016, no. 6(40), pp. 329—332. DOI:10.1192/pb.bp.116.053686

18. Feuerborn L.L., Gueldner B. Mindfulness and social-emotional competencies: Proposing connections through a review of the research. *Mindfulness*, 2019,

- no. 10, pp. 1707—1720. DOI:10.1007/s12671-019-01101-1
19. Goyal M. et al. Meditation Programs for Psychological Stress and Well-being: A Systematic Review and Meta-analysis. *Deutsche Zeitschrift für Akupunktur*, 2014, no. 3(57), pp. 26—27. DOI:10.1016/j.dza.2014.07.007
20. Haines S. et al. "Let's Just Stop and Take a Breath": A Community-Driven Approach to Mindfulness Practice in a High Poverty Elementary School. *LEARNING Landscapes*, 2017, no. 2(10), pp. 189—205. DOI:10.36510/learnland.v10i2.810
21. Hall M.P. et al. The power of deep reading and mindful literacy: An innovative approach in contemporary education. *Innovación educativa (México, DF)*, 2015, no. 67(15), pp. 49—60.
22. Hassed C., Chambers R. Mindful Learning: Reduce stress and improve brain performance for effective learning / C. Hassed, R. Chambers, Exisle Publishing Limited, 2014. 252 p.
23. Jefferson M., Anderson M. Transforming schools: Creativity, critical reflection, communication, collaboration / M. Jefferson, M. Anderson, Bloomsbury Publishing, 2017. 224 p.
24. Jennings P.A., Greenberg M.T. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 2009, no. 1(79), pp. 491—525. DOI:10.3102/0034654308325693
25. Kabat-Zinn J. Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future, 2003, no. 10(2), pp. 144—156. DOI:10.1093/clipsy/bpg016
26. Karlin B., Zinger J.F., Ford R. The effects of feedback on energy conservation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2015, no. 6(141), pp. 1205—1227. DOI:10.1037/a0039650
27. Kluger A.N., DeNisi A. The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 1996, no. 2(119), pp. 254—284. DOI:10.1037/0033-2909.119.2.254
28. Langer E. et al. Conditional teaching and mindful learning: The role of uncertainty in education, 1989, no. 2(3), pp. 139—150. DOI:10.1080/10400418909534311
29. Langer E. A Mindful Education. *Educational Psychologist*, 1993, no. 1(28), pp. 43—50. DOI:10.1207/s15326985ep2801_4
30. Langer E. The power of mindful learning. 1997. 167 p.
31. Langer E. Mindful learning. *Current directions in psychological science*, 2000, no. 6(9), pp. 220—223. DOI:10.1111/1467-8721.00099
32. Langer E. Mindfulness isn't much harder than mindlessness. *Harvard Business Review*. 2016. (4) [Elektronnyi resurs]. URL: <https://hbr.org/2016/01/mindfulness-isnt-much-harder-than-mindlessness> (Accessed 31.03.2024).
33. Langer E.J. The Power of Mindful Learning. Hachette UK, 2016. 192 p.
34. Lawlor M.S. Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A Conceptual Framework Mindfulness in Behavioral Health / eds. K.A. Schonert-Reichl, R.W. Roeser. New York: Springer New York, 2016, pp. 65—80. DOI:10.1007/978-1-4939-3506-2_5
35. Pirson M. et al. The development and validation of the Langer mindfulness scale-enabling a socio-cognitive perspective of mindfulness in organizational contexts. Fordham University Schools of Business Research Paper, 2012. DOI:10.2139/ssrn.2158921
36. Regehr C., Glancy D., Pitts A. Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 2013, no. 1(148), pp. 1—11. DOI:10.1016/j.jad.2012.11.026
37. Ritchie T.D., Bryant F. Positive state mindfulness: A multidimensional model of mindfulness in relation to positive experience, 2012, no. 2(3), pp. 150—181. DOI:10.5502/ijw.v2.i3.1
38. Roeser R.W. et al. Mindfulness Training and Teachers' Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives*, 2012, no. 2(6), pp. 167—173. DOI:10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x
39. Schoeberlein D.R., Sheth S., Viola S. Mindful teaching and teaching mindfulness: A guide for anyone who teaches anything. 2009. 224 p.
40. Sedlmeier P. et al. The psychological effects of meditation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2012, no. 6(138), pp. 1139—1171. DOI:10.1037/a0028168
41. Shapiro S.L. et al. The moderation of Mindfulness-based stress reduction effects by trait mindfulness: Results from a randomized controlled trial. *Journal of Clinical Psychology*, 2011, no. 3(67), pp. 267—277. DOI:10.1002/jclp.20761
42. Soloway G.B. Preparing teacher candidates for the present: Investigating the value of mindfulness-training in teacher education. *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*, 2016, pp. 191—205. DOI:10.1007/978-1-4939-3506-2_12
43. Trent N.L. et al. Trait Socio-Cognitive Mindfulness is Related to Affective and Cognitive Empathy. *Journal of Adult Development*, 2016, no. 23, pp. 62—67. DOI:10.1007/s10804-015-9225-2
44. Verpoorten D., Westera W., Specht M. Reflection amplifiers in online courses: a classification framework. *Journal of Interactive Learning Research*, 2011, no. 2(22), pp. 167—190.
45. Wang Y., Liu C. Cultivate Mindfulness: A Case Study of Mindful Learning in an English as a Foreign Language Classroom. *IAFOR Journal of Education*, 2016, no. 2(4). DOI:10.22492/ije.4.2.08

46. Xu L., Teng L.S., Cai J. Feedback engagement of Chinese international doctoral students. *Studies in Continuing Education*, 2021, no. 1(43), pp. 119—135. DOI:10.1080/0158037X.2020.1718634
47. Yeganeh B., Kolb D. Mindfulness and experiential learning. In *OD Network*, J. Vogelsange et al. (Eds.). *Handbook for Strategic HR*, 2013. New York: AMACOM, pp. 152—161.
48. Zajonc A. Contemplation in education. *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*, 2016, pp. 17—28. DOI:10.1007/978-1-4939-3506-2_2

Информация об авторах

Бордунос Александра Константиновна, старший преподаватель кафедры организационного поведения и управления персоналом, Высшая школа менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета (ВШМ СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0347-3180>, e-mail: a.bordunos@gsom.spbu.ru

Милетич Маина Павловна, аспирант департамента психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация; преподаватель факультета психологии Университета Восточного Лондона, г. Лондон, Великобритания, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1391-5130>, e-mail: miletich.maina@gmail.com

Волкова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9045-4393>, e-mail: nv.volkova@hse.ru

Information about the authors

Aleksandra K. Bordunos, Senior Lecturer at the Department of organizational behavior and human resources in Graduate School of Management St. Petersburg University, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0347-3180>, e-mail: a.bordunos@gsom.spbu.ru

Maina P. Miletich, Doctoral Student in Doctoral School of Psychology, High School of Economics, Moscow, Russia; Lecturer, School of Psychology, University of East London, London, UK, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1391-5130>, e-mail: miletich.maina@gmail.com

Natalia V. Volkova, PhD in Social psychology, Associate Professor, High School of Economics, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9045-4393>, e-mail: nv.volkova@hse.ru

Получена 30.12.2023

Received 30.12.2023

Принята в печать 30.08.2024

Accepted 30.08.2024

Технология проектирования индивидуальной образовательной траектории для студентов с инвалидностью

Леханова О.Л.

ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ФГБОУ ВО ЧГУ),
г. Череповец, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0882-4632>, e-mail: lehanovao@mail.ru

Денисова О.А.

ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ФГБОУ ВО ЧГУ)
г. Череповец, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0236-9181>, e-mail: denisova@indox.ru

Представлены результаты исследования логики и этапов процесса проектирования индивидуальной образовательной траектории (ИОТ), реализованного в Череповецком государственном университете на протяжении 5 лет. Обращается внимание на то, что студенты с инвалидностью представляют крайне неоднородную группу. Было сформулировано предположение о том, что проектирование ИОТ для студентов с инвалидностью обеспечит успешность получения ими высшего образования. Описаны четыре варианта ИОТ, в каждом из которых концентрично наращиваются условия с учетом запросов и возможностей обучающегося. В исследовании участвовали 873 инвалида (765 абитуриентов и 108 студентов). Работа включала оценку запросов абитуриентов с инвалидностью, проектирование и внедрение ИОТ, мониторинг адаптированности и удовлетворенности студентов, оценку эффективности освоения ими образовательной программы. Выявлен недостаточный стартовый уровень готовности абитуриентов к осознанному построению ИОТ, трудности эмоциональной и межличностной адаптации студентов с инвалидностью. Установлено, что постоянный динамический контроль запросов инвалидов на специальные условия и продуктивное взаимодействие всех участников проектирования ИОТ обеспечивает улучшение показателей адаптации (подтверждено статистически применением χ^2 углового преобразования Фишера), сохранность контингента обучающихся с инвалидностью и их академическую успешность.

Ключевые слова: студенты с инвалидностью; индивидуальные образовательные траектории; инклюзивное высшее образование; технологии проектирования индивидуальной образовательной траектории; специальные условия обучения.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (FEGN-2023-0005) в рамках темы «Исследование и моделирование вариативных траекторий психолого-педагогического и клинко-психологического сопровождения профессионального становления лиц с инвалидностью в условиях цифровой среды».

Благодарности. Авторы благодарят экспертное сообщество РУМЦ ВО за обсуждение процедуры и результатов исследования, образовательные организации высшего образования Архангельской, Мурманской, Вологодской, Псковской, Новгородской областей, республик Карелия и Коми за обсуждение и поддержку практики.

Для цитаты: Леханова О.Л., Денисова О.А. Технология проектирования индивидуальной образовательной траектории для студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 4. С. 31—43. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290403>

Technology of Designing an Individual Educational Trajectory for Students with Disabilities

Olga L. Lekhanova

Cherepovets State University, Cherepovets, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0882-4632>, e-mail: lehanovao@mail.ru

Olga A. Denisova

Cherepovets State University, Cherepovets, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0236-9181>, e-mail: denisova@inbox.ru

Students with disabilities represent a highly heterogeneous group. The study was based on the hypothesis that creating variable special conditions for students with disabilities as part of the design of individual educational trajectories (IETs) will ensure the success of higher education for disabled people. The article describes the logic and stages of research on the creation and implementation of technology for designing an individual educational trajectory for students with disabilities. The materials were formed as a result of the implementation of the practice at Cherepovets State University over 5 years. Four IET options are described in detail, with each option concentrically increasing the conditions to account for the needs and capabilities of the student. The study involved 873 disabled people (765 applicants and 108 students). The study included assessing the requests of applicants with disabilities, designing and implementing individual educational trajectories, monitoring the adaptation and satisfaction of students, and evaluating the effectiveness of students with disabilities in mastering the educational program. The results obtained show an insufficient starting level of applicants' readiness for the conscious construction of an individual educational trajectory. Additionally, data were obtained on the difficulties related to emotional and interpersonal adaptation for students with disabilities. Continuous dynamic monitoring of the requests from disabled individuals for special conditions and productive interaction among all participants in the design of IETs ensures improved adaptation indicators (statistically confirmed by the use of φ angular Fisher transformation), stability of the contingent of students with disabilities, and academic success.

Keywords: students with disabilities; individual educational trajectories; inclusive higher education; technologies for designing individual educational trajectories; special learning conditions.

Funding. The research was carried out with the support of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (FEGN-2023-0005) within the framework of the topic “Research and modeling of variable trajectories of psychological, pedagogical, and clinical-psychological support for the professional development of persons with disabilities in the digital environment.”

Acknowledgements. The authors thank the expert community of the RMC HE for discussing the procedure and results of the study, as well as educational organizations of higher education in the Arkhangelsk, Murmansk, Vologda, Pskov, and Novgorod regions, and the Republics of Karelia and Komi for discussing and supporting the practice.

For citation: Lekhanova O.L., Denisova O.A. Technology of Designing an Individual Educational Trajectory for Students with Disabilities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 4, pp. 31—43. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290403> (In Russ.).

Введение

Идея индивидуального и дифференцированного подхода в образовании относится к фундаментальным. По мнению А.Г. Асмолова [3], Д.А. Леонтьева [12], Н.Ю. Шапошниковой [20], выбор личностью жизненного пути во многом определяется наличием вариативно-го образования. К инструментам индивидуализации и персонализации образования, наряду с прочим, относится индивидуальная образовательная траектория (ИОТ). Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк, Д.П. Заводчиков, М.В. Зинатова, Е.В. Лебедева подчеркивают, что ИОТ формируются под влиянием социальной ситуации развития, ведущей деятельности и собственной активности человека [8; 10]. Э.Ф. Зеер, Е.Ю. Журлова предложили концептуальную модель сопровождения ИОТ как совокупности ориентиров освоения необходимых компетенций [9]. А.В. Хуторской рассматривает ИОТ как компонент внедрения в педагогику принципа человекообразности [19]. И.С. Морозова, Н.А. Бугрова, З.В. Крецан, Е.В. Евсеенкова [13] рассматривают проблему построения ИОТ через осознанное отношение студента к вопросу выбора. В исследовании Н.М. Мусса выявлена корреляция между общей самооэффективностью студентов и их академической успеваемостью [15]. В.Е. Бельченко, А.А. Арутюнян, Г.А. Александян [5], О.Ю. Муллер [14] рассматривают ИОТ как способ реализации личностного потенциала. Т.Б. Серебровская определяет ИОТ студента как особый порядок учета его образовательных запросов, потребностей

и возможностей личности [18]. По мнению А.Ю. Шеманова, Е.В. Самсоновой, С.В. АLEXИНОЙ, ИОТ целесообразно рассматривать в нескольких аспектах [1; 2]. М.А. Буреева, В.И. Кокова, Е.В. Перечожева, В.В. Тимченко в качестве средства реализации ИОТ рассматривают ИКТ [22].

В зарубежной литературе концепция ИОТ соответствует идеям и принципам универсального дизайна (V. Scott Solberg, L. Allen Phelps, Kristin A. Haakenson, Julie F. Durham¹, Joe Timmons [34]; K. Rrofiah, R.T. Ngenge, S. Sujarwanto, I.K. Ainin [33]; José María Fernández-Batanero, Marta Montenegro-Rueda, José Fernández-Cerero [30]) и описывается через оценку условий и последствий дифференциации. В работах Heather Buzick, Jonathan Weeks [25; 26], S. Hurwitz, B. Perry, R. Skiba [28], Maria Elena Oliveri, Rene Lawless, Frederic Robin, Brent Bridgeman [31], Adam E. Wyse, Vincent J. Dean, Steven G. Viger, Timothy R. Vansickle [21] подчеркивается, что дифференциации при тестировании и оценке академических успехов лиц с ОВЗ обеспечивает их прогресс. Henrik Nieminen, Anabel Moriña, Gilda Biagiotti, напротив, говорят о равенстве оценок как условии успешной подготовки к карьере [27]. Jennifer Koran, Rebecca J. Kopriva [29] считают, что в основе такой дифференциации должны быть не представления педагогов, а конкретные потребности, сильные стороны и опыт обучения инвалидов. H. Yoon, J. Shim, W.S. Lee, J. Moon [35] выделяют пять атрибутов, определяющих качество жизни людей с инвалид-

ностью (участие в социальных и культурных мероприятиях, путешествия, занятость, стресс). L. Nel, A. de Beer, L. Naudé уверены, что инвалидность есть фактор для личностного роста [32]. В то же время, по мнению J.M. Fernandez-Batanero, M. Montenegro-Rueda, J. Fernandez-Cerero, в вузах инвалиды себя чувствуют недопредставленными, маргинализированными и бесправными [23]. Hanan M. AlTaleb, Dalal A. Alsaleh, Anwar S. Alshammari, Shatha M. Alsomairy, Shahad M. Alsuaqir, Lama A. Alsaleem, Asma B. Omer, Ruqaiyah Khan, Reem M. Alwhaibi [24] считают, что поздние траектории инвалидности определяются внутрииндивидуальными и внеиндивидуальными факторами. В целом зарубежные работы показали, что в феномене инклюзии существует представление о взаимодействии и влиянии социального, институционального и личностного полей.

В работах отечественных ученых подчеркивается, что инклюзия должна быть ответственностью, разделяемой всеми участниками образовательного процесса. Л.А. Осьмук [16] выделяет варианты самореализации студентов с инвалидностью, считая ее базовым механизмом социальной инклюзии. О.А. Денисова, О.Л. Леханова, О.Ю. Лимаренко [6] описывают этапы и содержательные аспекты сопровождения в условиях инклюзивного высшего образования. К.С. Бажин, Г.И. Симонова, С.Б. Башмакова [4], рассматривая вопрос о формировании профессиональной траектории студента с инвалидностью, указывают на риск разрыва между физическими возможностями, личной мотивацией к выбранному виду деятельности и востребованностью рынка труда. В.В. Рубцов, С.В. Алехина, А.В. Хаустов [17] приводят данные, подтверждающие актуальность задачи формирования личностной основы для непрерывности образовательной траектории лиц с инвалидностью. По мнению авторов, построение ИОТ от этапа ранней помощи до получения профессионального образования инвалида — одна из основных задач включающего образования, характеристика его качества и ключевой методологический принцип.

Таким образом, индивидуальные особенности обучающихся с инвалидностью создают предпосылки для выстраивания ИОТ. Однако существует противоречие между нормативной регламентацией права лиц с инвалидностью на индивидуализацию обучения и дефицитом практик с доказанной эффективностью, описывающих механизмы организационно-методического решения вопроса о построении ИОТ для студентов с инвалидностью в условиях реального обучения в вузе.

Материалы и методы

Выявленное в ходе оценки степени изученности вопроса противоречие позволило определить цель и задачи реализованного исследования, которое было направлено на оценку готовности лиц с ОВЗ и инвалидностью на осознанное построение индивидуальной образовательной траектории на этапе обучения в вузе. Здесь были выделены следующие задачи: 1) выявить характер запросов абитуриентов с инвалидностью на ИОТ; 2) организовать и провести мониторинг адаптированности и удовлетворенности студентов на этапе обучения в вузе; 3) оценить эффективность освоения образовательной программы высшего образования лицами с ОВЗ и инвалидностью.

Исследование проходило на протяжении 5 лет на базе Череповецкого государственного университета в ходе деятельности Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов (РУМЦ СЗФО ЧГУ). В исследовании на разных этапах приняли участие 873 человека: 765 абитуриентов с инвалидностью, проживающих на территории СЗФО; 108 студентов с инвалидностью, обучающихся в ЧГУ в период с 2017 по 2022 гг. Выборка абитуриентов с инвалидностью представлена молодыми людьми 17—20 лет: 30% — дети-инвалиды, 36% — инвалиды третьей группы, 7% — второй, 9% — первой. Из них 24% имеют нарушения опорно-двигательного аппарата, 11% — нарушения слуха, 12% — нарушения зрения, 53% — общие заболевания инвалидизирующего характера. Из них 410 — юноши, 355 — девушки. Выборка студентов с инва-

лидностью представлена: 10% — нарушения зрения, 5% — нарушения слуха, 28% — нарушения опорно-двигательного аппарата, 57% — общие заболевания. Третью группу инвалидности имеют 88% студентов, вторую — 7%, первую — 5%. Инвалидами с детства являются 93%. Возрастной состав студентов представлен молодыми людьми 18—24 лет (91%) и 24—44 лет (9%) соответственно. Из них 44 — юноши, 64 — девушки.

Исследование включало несколько этапов. На первом этапе осуществлялись анкетирование и опрос 765 абитуриентов с инвалидностью по разработанной сетью РУМЦ ВО и размещенной на общероссийском портале Инклюзивноеобразование.рф анкете (2017—2018 гг.). Второй этап включал работу по проектированию и внедрению технологии построения ИОТ для 108 студентов с инвалидностью на базе ЧГУ (2018—2022 гг.). На этом же этапе происходила оценка адаптированности студентов с инвалидностью к вузу по методике исследования адаптированности студентов в вузе Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой [6], по материалам опроса студентов. Динамика адаптированности проверялась статистически применением критерия ϕ углового преобразования Фишера. Третий этап включал оценку статистических результатов по сохранности контингента студентов с инвалидностью.

Результаты исследования

Последовательно проанализируем полученные в ходе исследования результаты и определим, насколько вчерашние школьники, имеющие инвалидность, готовы построить наиболее подходящую для них траекторию получения образования.

Как показали результаты опроса, отраженные в табл. 1, наиболее востребованной формой обучения среди участников опроса стало очное обучение со студентами без ограничений по здоровью (51%). В то же время 19% опрошенных выражают желание учиться в специализированных группах для лиц с ОВЗ. Нозологически эта группа представлена абитуриентами с инвалидностью по слуху (21% из 141 выборов), зрению

(8%), НОДА (22%) и общими заболеваниями (49%). Учитывая, что реальная практика вузов крайне редко представляет студентам с инвалидностью обучение в отдельной группе, очевидно, что вузы столкнутся с разрывом в ожиданиях абитуриентов и реальными условиями обучения.

Важно, что почти четверть абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью не уверены в своем профессиональном выборе, 66% не могут назвать приоритетный для поступления вуз, больше половины не определяют себя нуждающимися в помощи в построении траектории профессионального развития.

Оценка запросов абитуриентов с инвалидностью на специальные условия образования (табл. 2) показала, что на первом месте стоит запрос на социально-психологическое сопровождение (38%), на втором — на индивидуальные образовательные программы (18%). При ответе на вопрос, считает ли респондент, что программы обучения должны быть адаптированы (индивидуальны) под потребности людей с ОВЗ и инвалидностью, положительно ответили 73% опрошенных (556 человек).

С учетом нозологического распределения было определено, что больше половины абитуриентов с НОДА не формулируют запрос на оборудование доступной среды, лица с нарушениями слуха и зрения также в половине случаев не формулируют запрос на специальное оборудование.

Полученные на первом этапе исследования данные стали основой для проектирования и внедрения технологии построения ИОТ для студентов с инвалидностью. Механизмом реализации технологии стало продуктивное взаимодействие всех участников инклюзивных образовательных отношений, при котором ИОТ определяется студентом совместно с сотрудниками университета с учетом мотивации, способностей, психических, психологических и физиологических особенностей обучающегося, а также материально-технических возможностей вуза. В результате исследования на втором этапе выделены и реализованы четыре варианта ИОТ:

Таблица 1

Оформленность профессиональной траектории абитуриентов с инвалидностью

Оформленность профессиональной траектории	N	%
<i>1. Оформленность профессионального выбора</i>		
Да, я твердо уверен, какую профессию буду получать	331	43
Определился, но некоторые сомнения имеются	236	31
Я вижу свое профессиональное будущее лишь в общих чертах	104	14
Нет определения с будущей профессией	93	12
<i>2. Оформленность выбора приоритетного для поступления вуза</i>		
Я четко понимаю, в какой вуз планирую поступать	256	33
Я не определился с вузом	437	57
Отсутствие ответа	72	9
<i>3. Оформленность запроса на помощь в построении профессиональной траектории</i>		
Нуждаюсь в помощи профориентолога	168	22
Не нуждаюсь в помощи профориентолога	376	49
Я уже обращался за помощью и консультировался	98	13
Не знаю, нужна ли мне помощь	123	16

Таблица 2

Запросы абитуриентов с инвалидностью на специальные условия образования

Потребность в специальных условиях обучения	N	%
В социально-психологическом сопровождении	288	38
В специальном оборудовании	98	13
В помощи ассистента-помощника	96	13
В разработке индивидуальной образовательной программы обучения	136	18
В специальном маршрутно-ориентированном обеспечении доступной среды (подъемники, пандусы, адаптированные лифты и т.п.)	76	10
Звукоусиливающее оборудование, услуги сурдопереводчика и т.п.	44	6
Электронные лупы, сканирующие машины, синтезатор речи и т.п.	24	3
Специализированные парты и стулья, автоматизированное рабочее место и т.д.	76	10
Специальные условия не требуются	522	68
Нужно другое оборудование	92	12

1 вариант ИОТ (89 студентов — 82,4%): студент с инвалидностью включен в общий образовательный поток на всех курсах обучения. Он осваивает базовый учебный план, адаптационные дисциплины; широко используются электронное обучение и дистанционные образовательные технологии с учетом специфики ОВЗ.

2 вариант ИОТ (11 студентов — 10,3%): обеспечивается индивидуальный учебный график с возможностью прохождения итоговой и промежуточной аттестации по дисциплинам в индивидуальном темпе и

графике, увеличение контактной работы преподавателей; подбор мест прохождения практик с учетом нозологии нарушения.

3 вариант ИОТ (5 студентов — 4,6%): расширяется предоставлением условий для дозирования учебных нагрузок за счет регулирования темпа изучения материала, времени и продолжительности занятий через предоставление записей лекций. Допустимо перераспределение количества часов, отводимых на изучение определенных разделов и тем, изменение по-

следовательности изучения тем. Обучение предполагает обязательное использование специального оборудования и технологий по адаптации материалов. К реализации этого варианта дополнительно привлекается тьютор, волонтеры, психолог, дефектолог (по профилю).

4 вариант ИОТ (3 студента — 2,7%): характеризуется увеличением сроков освоения программы (на 1 год — на бакалавриате, на 0,5 года — в магистратуре). Выделяются дополнительные часы на консультацию и контактную работу (до 50% от нагрузки по дисциплине).

Каждый вариант концентрично «наращивает» условия с учетом запросов и возможностей обучающегося. Предложенные ИОТ позволяют ответственным лицам очертить обучающемуся спектр возможностей и помочь ему сделать выбор.

Оценка адаптированности студентов с инвалидностью к вузу нами осуществлялась по методике Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой [6], а также на основе опроса по оценке социально-психологического благополучия, разработанной федеральной сетью РУМЦ ВО по удовлетворенности студентов с инвалидностью получаемой помощью. Оценка адаптированности и удовлетворенности осуществлялась по дихотомической шкале. В табл. 3 отражены данные

о студентах, отнесенных к адаптированным и удовлетворенным (абсолютные и процентные сведения об адаптированных и удовлетворенных по первому и выпускному курсам).

Согласно полученным результатам, студенты показывают высокий уровень удовлетворенности той помощью, которую они получили в процессе обучения по ИОТ, высокие показатели познавательной и физической адаптации. Для оценки динамики адаптированности и удовлетворенности было осуществлено сравнение показателей у первокурсников с инвалидностью и тех же студентов на выпускных курсах. Как видно из табл. 3, значимые различия между первым и выпускным курсом у обучающихся с инвалидностью коснулись 6 из 8 показателей.

Согласно полученным данным, 77% студентов с инвалидностью, обучавшихся в рамках внедрения технологии ИОТ, завершили освоение образовательной программы в установленные сроки (см. табл. 4). Сопоставляя результаты с данными, приводимыми в статье В.В. Рубцова, С.В. Алехиной, А.В. Хаустова [15], согласно которым только 46,8% студентов вузов завершают обучение и получают возможность для дальнейшего трудоустройства, реализованная практика является достаточно результативной.

Таблица 3

Показатели удовлетворенности и адаптированности студентов с инвалидностью

Показатели удовлетворенности и адаптированности студентов с инвалидностью	1-й курс		Выпускной курс		Ф* _{эмп}	Зона значимости
	п	%*	п	%*		
Эмоциональная адаптация	35	32,4	75	69,4	5,36	0,01
Физическая адаптация	85	78,7	99	91,7	2.673	0,01
Познавательная адаптация	94	87,0	102	94,4	1.718	0,05
Межличностная адаптация	80	74,1	96	88,9	2.786	0,01
Удовлетворенность организацией образовательного процесса	90	83,3	88	81,5	0.368	Не значимы
Удовлетворенность условиями для самореализации	84	77,8	100	92,6	2.942	0,01
Удовлетворенность студенческой жизнью	79	73,1	99	91,7	3.67	0,01
Удовлетворенность помощью в адаптации к вузу	99	91,7	99	91,7	0	Не значимы

Примечание. * — от общего количества обучающихся с инвалидностью.

Таблица 4

Показатели сохранности контингента студентов с инвалидностью

Сохранность контингента обучающихся с инвалидностью	n	%
Общее количество обучающихся с инвалидностью	108	100%
Завершили освоение образовательной программы в установленные сроки, имея статус инвалида	40	37
Завершили освоение образовательной программы в установленные сроки, но в процессе обучения потеряли статус инвалида	31	28,7
В процессе обучения брали академический отпуск	9	8,3
В процессе обучения использовали право на увеличение срока обучения	3	2,8
Итого: сохранность контингента обучающихся с инвалидностью	83	77
Отчислились по собственному желанию	6	5,6
Отчислились по причине ухудшения состояния здоровья и невозможности дальнейшего обучения	12	11,1

Обсуждение и выводы

В реализованном исследовании проблема проектирования индивидуальной образовательной траектории для студентов с инвалидностью получила свое теоретическое и практическое решение, а полученные данные расширили наши представления о возможностях и путях индивидуализации образования для людей с ограничениями по здоровью.

Технология проектирования ИОТ для студентов с инвалидностью, как показывают результаты нашей работы, представляет собой последовательность взаимодействий участников инклюзивных образовательных отношений. Установлено, что абитуриенты с инвалидностью недостаточно осознают свои ограничения и возможности, имеют поверхностное представление о вузах, в которых они планируют учиться, не имеют оформленного запроса на помощь в построении траектории профессионализации. Это существенно осложняет начальный период работы по проектированию ИОТ и требует согласованной работы специалистов вуза по сопровождению профессионального и личного развития обучающегося с инвалидностью.

Начальные периоды адаптации студентов с инвалидностью характеризуются трудностями эмоциональной и межличностной адаптации при высоких показателях удовлетворенности студентов той помощью, которую они получают в процессе адаптации к вузу и проектирования ИОТ. Обучение по ИОТ обеспечивает сохранность 77% контингента обучающихся с инвалидностью, что на треть выше среднестатистических показателей по вузам Российской Федерации.

Полученные данные позволяют говорить о том, что механизм обеспечения освоения студентами с инвалидностью образовательной программы напрямую зависит от готовности вуза выстраивать для каждого студента ИОТ. В настоящее время построение ИОТ для студентов с инвалидностью не является обязанностью вуза и напрямую зависит от компетенции работающих в университетах специалистов, обеспечивающих сопровождение инклюзии. Механизм внедрения практики построения ИОТ для лиц с инвалидностью предполагает постановку и решение масштабных задач по унификации и нормативному закреплению такой практики.

Литература

1. Алехина С.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 5. С. 69—84. DOI:10.17759/pspe.2022270506

2. Алехина С.В., Шеманов А.Ю. Инклюзивная культура как ценностная основа изменений высшего образования // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2018. С. 5—13.

3. *Асмолов А.Г.* Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность // *Магистр.* 1995. № 1. С. 23—27.
4. *Бажин К.С., Симонова Г.И., Башмакова С.Б.* Формирование профессиональной траектории студентов с инвалидностью в вузе // *Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход.* М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2018. С. 47—54.
5. *Бельченко В.Е., Арутюнян А.А., Николаева Л.Г., Боглаова А.В., Лапшин Н.А., Алексанян Г.А.* Индивидуальная образовательная траектория студента: этапы и требования к построению // *Nuances-estudos sobre educacao.* 2021. № 32(1).
6. *Денисова О.А., Леханова О.Л., Лимаренко О.Ю.* Индивидуальные образовательные траектории при проектировании адаптированных образовательных программ высшего образования для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью // *Повышение доступности и качества высшего образования: опыт и передовые практики.* Череповец: ЧГУ, 2022. С. 46—59.
7. *Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В.* Методика исследования адаптированности студентов в вузе [Электронный ресурс] // *Психологическая наука и образование psyedu.ru.* 2010. Том 2. № 2. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n2/27814 (дата обращения: 11.08.2023).
8. *Зеер Э.Ф., Журлова Е.Ю.* Навигационные средства как инструменты сопровождения освоения компетенций в условиях реализации индивидуальной образовательной траектории // *Образование и наука.* 2017. № 3. С. 77—93. DOI:10.17853/1994-5639-2017-3-77-93
9. *Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П., Зиннатова М.В., Лебедева Е.В.* Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2021. 120 с.
10. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // *Педагогическое образование в России.* 2014. № 3. С. 74—82.
11. *Кантор В.З., Антропов А.П., Гдалина Т.Г.* Старшие школьники с инвалидностью и выбор профессионально-образовательного маршрута: мотивационно-потребностные аспекты обучения в вузе // *Психологическая наука и образование.* 2018. Том 23. № 2. С. 42—49. DOI:10.17759/ps.e.2018230205
12. *Леонтьев Д.А., Овчинникова Е.Ю., Рассказова Е.И., Фам А.Х.* Психология выбора. М.: Смысл, 2015. 464 с.
13. *Морозова И.С., Бугрова Н.А., Крецан З.В., Евсеенкова Е.В.* Выбор студентом индивидуальной образовательной траектории: субъектная позиция и стратегии выбора // *Психологическая наука и образование.* 2023. Том 28. № 2. С. 30—45. DOI:10.17759/ps.e.2023280203
14. *Муллер О.Ю.* Модель индивидуальной образовательной траектории студента с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях модульного обучения // *Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология.* 2023. Вып. 68. С. 76—85. DOI:10.15382/sturiV202368.76-85
15. *Мусса Н.М.* Улучшение результатов обучения: роль самооффективности при прогнозировании успеваемости студентов в условиях высшего образования // *Психологическая наука и образование.* 2023. Том 28. № 2. С. 18—29. DOI:10.17759/ps.e.2023280202
16. *Осьмук Л.А.* Самореализация студентов с инвалидностью как базовый механизм социальной инклюзии // *Психологическая наука и образование.* 2018. Т. 23. № 2. С. 59—67. DOI:10.17759/ps.e.2018230207
17. *Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В.* Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // *Психолого-педагогические исследования.* 2019. Том 11. № 3. С. 1—14. DOI:10.17759/psyedu.2019110301 URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2019_n3/Rubtsov_Alekhina_Haustov (дата обращения: 11.08.2023).
18. *Серебровская Т.Б.* Тьюторство в контексте модернизации высшей школы // *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2011. № 5(124). С. 13—18.
19. *Хуторской А.В.* Принцип человекообразности в образовании // *Профессиональное образование.* Столица. 2011. № 5. С. 12—13.
20. *Шапошникова Н.Ю.* Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовки понятия // *Педагогическое образование в России.* 2015. № 5. С. 39—44.
21. *Adam E. Wyse, Vincent J. Dean, Steven G. Viger, Timothy R. Vansickle.* Considerations for Equating Alternate Assessments: Two Case Studies of Alternate Assessments Based on Alternate Achievement Standards // *Applied Measurement in Education.* 2013. № 26(1).
22. *Bureeva M.A., Kokova V.I., Perechozheva E.V., Timchenko V.V.* Individual Learning Of Students With Disabilities By Means Of Information Technologies // *Economic and Social Trends for Sustainability of Modern Society (ICEST 2020).* European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2020. № 90. P. 678—686. DOI:10.15405/epsbs.2020.10.03.79

23. Fernandez-Batanero J.M., Montenegro-Rueda M., Fernandez-Cerero J. Access and participation of students with disabilities: the challenge for higher education // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. № 19. P. 11918. DOI:10.3390/ijerph191911918
24. Hanan M. AlTaleb, Dalal A. Alsaleh, Anwar S. Alshammari, Shatha M. Alsomairy, Shahad M. Alsuaqir, Lama A. Alsaleem, Asma B. Omer, Ruqaiyah Khan, Reem M. Alwhaibi. Facilitators and barriers to learning faced by female students with disability in higher education // Longman publishers, Nairobi. 2024. № 10(1). DOI:10.1016/j.heliyon.2024.e30774
25. Heather Buzick. Testing accommodations and the measurement of student academic growth // *Educational Assessment*. 2018. № 24(1). P. 57—72.
26. Heather Buzick, Jonathan Weeks. Trends in Performance and Growth by Students With and Without Disabilities on Five State Summative Assessments // *Applied Measurement in Education*. 2018. № 31(4).
27. Henrik Nieminen, Anabel Moriña, Gilda Biagiotti. Assessment as a matter of inclusion: A meta-ethnographic review of the assessment experiences of students with disabilities in higher education // *Educational Research Review*. 2024. № 42. P. 100582. DOI:10.1016/j.edurev.2023.100582
28. Hurwitz S., Perry B., Skiba R. Special Education and Individualized Academic Growth: A Longitudinal Assessment of Outcomes for Students With Disabilities // *American educational research journal*. 2020. № 57(2). P. 576—611.
29. Jennifer Koran, Rebecca J. Kopriva. Framing Appropriate Accommodations in Terms of Individual Need: Examining the Fit of Four Approaches to

- Selecting Test Accommodations of English Language Learners // *Applied Measurement in Education*. 2017. № 30(2).
30. José María Fernández-Batanero, Marta Montenegro-Rueda, José Fernández-Cerero. Access and Participation of Students with Disabilities: The Challenge for Higher Education // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. № 19(19). P. 11918. DOI:10.3390/ijerph191911918
31. Maria Elena Oliveri, Rene Lawless, Frederic Robin, Brent Bridgeman. An Exploratory Analysis of Differential Item Functioning and Its Possible Sources in a Higher Education Admissions Context // *Applied Measurement in Education*. 2018. № 31(1).
32. Nel L., de Beer A., Naudé L. Challenges as Motivation for Growth in First-Year Students Living with Disability // *International Journal of Disability, Development and Education*. 2022. № 70(7). P. 1438—1457. DOI:10.1080/1034912X.2022.2060945
33. Rrofiah K., Ngeenge R.T., Sujarwanto S., Ainin I.K. Inclusive education at Universitas Negeri Surabaya: Perceptions and realities of students with disabilities // *International Journal of Special Education*. 2023. № 38(2). P. 14—25. DOI:10.52291/ijse.2023.38.18
34. Solberg S.V., Phelps A.L., Haakenson K.A., Durham J.F., Timmons J. The Nature and Use of Individualized Learning Plans as a Promising Career Intervention Strategy // *Journal of Career Development*. 2012. № 39(6). P. 500—514.
35. Yoon H., Shim J., Lee W.S., Moon J. Determinants of Quality of Life for People with Disabilities Using Panel Data Analysis // *International Journal of Disability, Development and Education*. 2024. № 1. P. 1—15. DOI:10.1080/1034912X.2024.2361271

References

1. Alekhina S.V., SHemanov A.YU. Inklyuzivnaya kul'tura kak cennostnaya osnova izmenenij vysshego obrazovaniya [Inclusive culture as a value-based framework for change in higher education]. *Razvitie inklyuzii v vysshem obrazovanii: setevoj podhod = Developing Inclusion in Higher Education: A Network Approach*. Moscow: Moskovskij gosudarstvennyj psihologo-pedagogicheskij universitet, 2018, pp. 5—13. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Alekhina S.V., Samsonova E.V., SHemanov A. YU. Podhod k modelirovaniyu inklyuzivnoj sredy obrazovatel'noj organizacii [Approach to modeling an inclusive environment in an educational organization]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*. 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 69—84. DOI:10.17759/pse.2022270506 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Asmolov A.G. Strategiya razvitiya variativnogo obrazovaniya: mify i real'nost' [Strategy for the Development of Variative Education: Myths and

- Reality]. *Magistr = Magister*, 1995. Vol. 1, pp. 23—27. (In Russ.).
4. Bazhin K.S., Simonova G.I., Bashmakova S.B. Formirovanie professional'noj traektorii studentov s invalidnost'yu v vuz [Formation of professional trajectory of students with disabilities to higher education institution]. *Razvitie inklyuzii v vysshem obrazovanii: setevoj podhod = Developing Inclusion in Higher Education: A Network Approach*. Moscow: Moskovskij gosudarstvennyj psihologo-pedagogicheskij universitet, 2018, pp. 47—54. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Belchenko V.E., Harutyunyan A.A., Nikolaeva L.G., Bogdanova A.V., Lapshin N.A., Aleksanyan G.A. Individual' naya obrazovatel' naya traektoriya studenta: e'tapy i trebovaniya k postroeniyu [Student's individual educational trajectory: stages and requirements for building]. *Nuances-estudos sobre educacao*, 2021. Vol. 32(1). (In Engl.).
6. Denisova O.A., Lekhanova O.L., Limarenko O. YU. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii pri

- proektirovaniy adaptirovannykh obrazovatel'nykh programm vysshego obrazovaniya dlya obuchayushchihnya s OVZ i invalidnost'yu [Individual educational trajectories in the design of adapted educational programs of higher education for students with disabilities and disabilities]. *Povyshenie dostupnosti i kachestva vysshego obrazovaniya: opyt i peredovye praktiki = Improving Accessibility and Quality of Higher Education: Experience and Best Practices*. Cherepovec: CHGU, 2022, pp. 46—59. (In Russ.).
7. Dubovickaya T.D., Krylova A.V. Metodika issledovaniya adaptirovannosti studentov v vuze [Methodology of research of students' adaptability in higher education]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2010. Vol. 2, no. 2. Available at: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n2/27814 (Accessed 11.08.2023). (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Zeer E.F., Zavodchikov D.P., Zinnatova M.V., Lebedeva E.V. Personalizirovanoe obrazovanie v proekcii professional'nogobudushchego: metodologiya, prognozirovaniye, realizaciya [Personalized education in the projection of professional future: methodology, forecasting, implementation]. Ekaterinburg: Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet, 2021. 120 p. (In Russ.).
9. Zeer E.F., Zhurlova E.Yu. Navigacionny'e sredstva kak instrumenty' soprovozhdeniya osvoeniya kompetencij v usloviyax realizacii individual'noj obrazovatel'noj traektorii [Navigation aids as tools to support the development of competences in the conditions of realization of individual educational trajectory]. *The Education and science journal*, 2017, no. 3, pp. 77—93. DOI:10.17853/1994-5639-2017-3-77-93 (In Russ.).
10. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Individual educational trajectories in the system of continuous education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2014, no. 3, pp. 74—82. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Kantor V.Z., Antropov A.P., Gdalina T.G. Starshie shkol'niki s invalidnost'yu i vybor professional'no-obrazovatel'nogo marshruta: motivacionno-potrebnostnye aspekty obucheniya v vuze [High school students with disabilities and the choice of professional and educational route: motivation and needs aspects of learning in higher education]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 2, pp. 42—49. DOI:10.17759/pse.2018230205 (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Leont'ev D.A., Ovchinnikova E.Yu., Rasskazova E.I., Fam A.H. Psihologiya vybora [The Psychology of Choice]. Moscow: Smysl, 2015. 464 p. (In Russ.).
13. Morozova I.S., Bugrova N.A., Krecan Z.V., Evseenkova E.V. Vybor studentom individual'noj obrazovatel'noj traektorii: sub'ektnaya poziciya i strategii vybora [Student's choice of individual educational trajectory: subject position and choice strategies]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2023. Vol 28, no. 2, pp. 30—45. DOI: 10.17759/pse.2023280203 (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Muller O.Yu. Model' individual'noj obrazovatel'noj traektorii studenta s ogranicheny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu v usloviyax modul'nogo obucheniya [Model of an individual educational trajectory of a student with disabilities and disabilities in modular learning conditions]. *Vestnik PSTGU. Seriya IV: Pedagogika. Psihologiya = St Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology*, 2023, no. 68, pp. 76—85. DOI:10.15382/sturIV202368.76-85 (In Russ.).
15. Mussa N.M. Uluchsheniye rezul'tatov obucheniya: rol' samoeffektivnosti pri prognozirovanii uspevaemosti studentov v usloviyakh vysshego obrazovaniya [Improving learning outcomes: the role of self-efficacy in predicting student performance in higher education settings]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 2, pp. 18—29. DOI:10.17759/pse.2023280202 (In Engl.).
16. Os'muk L.A. Samorealizaciya studentov s invalidnost'yu kak bazovyj mekhanizm social'noj inkluzii [Self-realization of students with disabilities as a basic mechanism of social inclusion]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2018. Vol. 23, no. 2, pp. 59—67. DOI:10.17759/pse.2018230207 (In Russ., abstr. in Engl.).
17. Rubcov V.V., Alekhina S.V., Haustov A.V. Nepreryvnost' inkluzivnogo obrazovaniya i psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya lic s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami [Continuity of Inclusive Education and Psychological and Pedagogical Support for Persons with Special Educational Needs]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 1—14. DOI:10.17759/psyedu.2019110301 Available at: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2019_n3/Rubcov_Alekhina_Haustov (Accessed 11.08.2023). (In Russ., abstr. in Engl.).
18. Serebrovskaya T.B. T'yutorstvo v kontekste modernizacii vysshej shkoly [Tutoring in the context of modernization of higher education]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of Orenburg State University*, 2011, no. 5(124), pp. 13—18. (In Russ., abstr. in Engl.).
19. Hutorskoj A.V. Princip chelovekosobraznosti v obrazovanii [Principle of human expediency in

- education]. *Professional'noe obrazovanie. Stolica = Vocational Education. Capital*, 2011, no. 5, pp. 12—13. (In Russ., abstr. in Engl.).
20. Shaposhnikova N.YU. Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya studenta: analiz traktovok ponyatiya [Individual educational trajectory of a student: analysis of interpretations of the concept]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2015, no. 5, pp. 39—44. (In Russ., abstr. in Engl.).
21. Adam E. Wyse, Vincent J. Dean, Steven G. Viger, Timothy R. Vansickle. Considerations for Equating Alternate Assessments: Two Case Studies of Alternate Assessments Based on Alternate Achievement Standards. *Applied Measurement in Education*, 2013, no. 26(1). (In Engl.).
22. Bureeva M.A., Kokova V.I., Perechozheva E.V., Timchenko V.V. Individual Learning Of Students With Disabilities By Means Of Information Technologies. Economic and Social Trends for Sustainability of Modern Society (ICEST 2020). *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2020, no. 90, pp. 678—686. DOI:10.15405/epsbs.2020.10.03.79 (In Engl.).
23. Fernandez-Batanero J.M., Montenegro-Rueda M., Fernandez-Cerero J. Access and participation of students with disabilities: the challenge for higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022, no. 19, pp. 11918. DOI:10.3390/ijerph191911918 (In Engl.).
24. Hanan M. AlTaleb, Dalal A. Alsaleh, Anwar S. Alshammari, Shatha M. Alsomairy, Shahad M. Alsuaqir, Lama A. Alsaleem, Asma B. Omer, Ruqaiyah Khan, Reem M. Alwhaibi. Facilitators and barriers to learning faced by female students with disability in higher education. Longman publishers, Nairobi, 2024, no. 10(1). DOI:10.1016/j.heliyon.2024.e30774 (In Engl.).
25. Heather Buzick. Testing accommodations and the measurement of student academic growth. *Educational Assessment*, 2018, no. 24(1), pp. 57—72. (In Engl.).
26. Heather Buzick, Jonathan Weeks. Trends in Performance and Growth by Students With and Without Disabilities on Five State Summative Assessments. *Applied Measurement in Education*, 2018, no. 31(4). (In Engl.).
27. Henrik Nieminen, Anabel Moriña, Gilda Biagiotti. Assessment as a matter of inclusion: A meta-ethnographic review of the assessment experiences of students with disabilities in higher education. *Educational Research Review*, 2024, no. 42, pp. 100582. DOI:10.1016/j.edurev.2023.100582 (In Engl.).
28. Hurwitz S., Perry B., Skiba R. Special Education and Individualized Academic Growth: A Longitudinal Assessment of Outcomes for Students With Disabilities. *American educational research journal*, 2020, no. 57(2), pp. 576—611. (In Engl.).
29. Jennifer Koran, Rebecca J. Kopriva. Framing Appropriate Accommodations in Terms of Individual Need: Examining the Fit of Four Approaches to Selecting Test Accommodations of English Language Learners. *Applied Measurement in Education*, 2017, no. 30(2). (In Engl.).
30. José María Fernández-Batanero, Marta Montenegro-Rueda, José Fernández-Cerero. Access and Participation of Students with Disabilities: The Challenge for Higher Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022, no. 19(19), pp. 11918. DOI:10.3390/ijerph191911918 (In Engl.).
31. Maria Elena Oliveri, Rene Lawless, Frederic Robin, Brent Bridgeman. An Exploratory Analysis of Differential Item Functioning and Its Possible Sources in a Higher Education Admissions Context. *Applied Measurement in Education*, 2018, no. 31(1). (In Engl.).
32. Nel L., deBeer A., Naudé L. Challenges as Motivation for Growth in First-Year Students Living with Disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2022, no. 70(7), pp. 1438—1457. DOI:10.1080/1034912X.2022.2060945 (In Engl.).
33. Rofiah K., Ngenge R.T., Sujarwanto S., Ainin I.K. Inclusive education at Universitas Negeri Surabaya: Perceptions and realities of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 2023, no. 38(2), pp. 14—25. DOI:10.52291/ijse.2023.38.18 (In Engl.).
34. Solberg S.V., Phelps A.L., Haakenson K.A., Durham J.F., Timmons J. The Nature and Use of Individualized Learning Plans as a Promising Career Intervention Strategy. *Journal of Career Development*, 2012, no. 39(6), pp. 500—514. (In Engl.).
35. Yoon H., Shim J., Lee W.S., Moon J. Determinants of Quality of Life for People with Disabilities Using Panel Data Analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2024, no. 1, pp. 1—15. DOI:10.1080/1034912X.2024.2361271 (In Engl.).

Информация об авторах

Леханова Ольга Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологического образования, заместитель директора Ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного федерального округа по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью на базе ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ФГБОУ ВО ЧГУ), г. Череповец, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0882-4632>, e-mail: lehanovao@mail.ru

Денисова Ольга Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дефектологического образования, директор Ресурсного учебно-методического центра Северо-Западного федерального округа по обучению лиц с ОВЗ и инвалидностью на базе ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет» (ФГБОУ ВО ЧГУ), г. Череповец, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0236-9181>, e-mail: denisova@inbox.ru

Information about the authors

Olga L. Lekhanova, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Defectology Education, Deputy Director of the Resource Educational and Methodological Center of the North-Western Federal District for the Education of Persons with Disabilities and Disabilities at the Cherepovets State University, Cherepovets, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0882-4632>, e-mail: lehanovao@mail.ru

Olga A. Denisova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Defectology Education, Director of the Resource Training and Methodological Center of the North-West Federal District for the Education of Persons with Special Needs and Disabilities at Cherepovets State University, Cherepovets, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0236-9181>, e-mail: denisova@inbox.ru

Получена 23.04.2024

Received 23.04.2024

Принята в печать 30.08.2024

Accepted 30.08.2024

Личностные предпосылки отношения к цифровизации образования у российских студентов

Каширский Д.В.

ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (ФГБОУ ВО РГГУ); ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (ФГОБУ ВО Финуниверситет), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8251-2653>, e-mail: psymath@mail.ru

Сабельникова Н.В.

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО АлтГПУ), г. Барнаул, Российская Федерация;
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3574-9671>, e-mail: nsabelni@mail.ru

Представлены результаты эмпирического исследования личностных особенностей студентов с различным отношением к цифровым образовательным технологиям и цифровизации системы образования. В опросе, проведенном в январе-апреле 2022 года после окончания локдауна, приняли участие студенты российских вузов в возрасте от 18 до 38 лет ($M=22,23$; $SD=3,17$; $N=132$; 76% девушек). Использованы анкета «Отношение к цифровизации» (Д.В. Каширский, А.С. Очеретин); тест «Большая пятерка» (BFI-2-S) (К. Сото, О. Джон). На основе результатов анкетирования определено наличие у студентов навыков работы в цифровой среде, а также влияние степени их сформированности на успешность обучения. Выявлены представления студентов о зависимости качества образования от его цифровизации и о недостатках применения цифровых технологий, определены наиболее эффективные форматы обучения с точки зрения студентов. С помощью процедур множественного регрессионного анализа выявлены личностные предпосылки (факторы Большой пятерки), лежащие в основе отношения студентов к цифровизации российского образования. Полученные результаты могут быть использованы для индивидуализации учебного процесса в вузе при реализации различных образовательных технологий.

Ключевые слова: цифровые технологии; цифровизация образования; отношение к цифровизации; факторы Большой пятерки; студенты вуза.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Для цитаты: Каширский Д.В., Сабельникова Н.В. Личностные предпосылки отношения к цифровизации образования у российских студентов // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 4. С. 44—62. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290404>

Personality Predictors of the Attitude to the Digitalization of Education among Russian Students

Dmitry V. Kashirsky

Russian State University for the Humanities;
Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8251-2653>, e-mail: psymath@mail.ru

Natalia V. Sabelnikova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia;
High School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3574-9671>, e-mail: nsabelni@mail.ru

The empirical study explores students' attitudes towards digital educational technologies and the digitalization of the education system as a whole. The survey, conducted between January and April 2022, shortly after the end of the lockdown, involved students from Russian universities aged from 18 to 38 ($M=22,23$; $SD=3,17$; $N=132$; 76% — female). The "Attitude towards Digitalization" questionnaire (D.V. Kashirsky, A.S. Ocheretin) and the Big Five Inventory (BFI-2-S, K. Soto, O. John) were used. The results of the survey revealed the extent to which students mastered the skills necessary for studying in a digital environment and whether these skills influenced their academic success. The study also examined the effect of the digitalization of education on the quality of education and identified the most effective learning formats as reported by respondents. Multiple regression analyses identified personality traits (Big Five factors) that underlie students' attitudes towards the digitalization of education. The results can be used to individualize the educational process at universities when implementing various educational technologies.

Keywords: digital technologies; digitalization of education; attitude towards digitalization; Big Five factors; university students.

Funding. The study was implemented within the framework of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University).

For citation: Kashirsky D.V., Sabelnikova N.V. Personality Predictors of the Attitude to the Digitalization of Education among Russian Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 4, pp. 44—62. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290404> (In Russ.).

Введение

В стратегии социально-экономического развития России до 2024 года и перспективе до 2035 года руководство нашей страны определило курс на построение цифровой экономики, где важную роль играет цифровизация образования. В книге «Трудности и перспективы цифровой трансформации образования»,

вышедшей в издательстве ВШЭ под редакцией А.Ю. Уварова и И.Д. Фрумина, ставится вопрос: как менять образование, чтобы оно становилось не просто одним из обязательств государства, а двигателем социального и экономического развития страны? Специальное место в книге уделяется процессу цифрового обновления образования, поскольку оно,

по мнению авторов, играет ключевую роль в предстоящей цифровой трансформации. Авторами отмечается, что цифровая экономика требует, чтобы каждый обучаемый (а не только лучшие) обладал компетенциями XXI века (критическое мышление, способность к самообучению, умение полноценно использовать цифровые инструменты, источники и сервисы в своей повседневной работе) и мог творчески (не по шаблону) применять имеющиеся знания в быстроразвивающейся цифровой среде, был способен управлять собственным обучением [21].

На протяжении последних лет в системе российского образования происходило постепенное и планомерное введение цифровых образовательных технологий (ЦОТ). Этот процесс существенно ускорился в связи с пандемией COVID-19, когда российские вузы начали работу в дистанционном формате, поскольку осуществление образовательной деятельности было бы просто невозможным без использования ЦОТ. Опыт широкомасштабного применения ЦОТ в период локдауна дал возможность оценить преимущества, недостатки и риски использования цифровых технологий в образовании. Выяснилось, что эффективность образования с использованием современных ЦОТ зависит не только от совершенства самих внедряемых технологий, но от индивидуальных особенностей пользователей и их отношения к ЦОТ [15; 35]. В связи с этим особую актуальность приобретает изучение связи отношения учащихся и студентов к ЦОТ с особенностями их личности.

Идеологические основы и оценка рисков цифровой трансформации общества. Идеологические основы цифровой трансформации как необходимой стадии изменения современного мироустройства изложены в работе К. Шваба «Четвертая промышленная революция» [25], в которой автор пишет о том, что мир стоит на пороге новой технологической революции, предполагающей преобразование всего человечества. По масштабу, объему и сложности это явление не имеет аналогов во всем предыдущем опыте человечества. Четвертая промышленная революция основана на

цифровой трансформации и сочетает разнообразные технологии, обуславливающие возникновение беспрецедентных изменений парадигм в экономике, бизнесе, социуме, в каждой отдельной личности. Она изменяет не только то, «что» и «как» мы делаем, но и то, «кем» мы являемся. В данной работе обосновывается важность цифровизации главным образом не как технологического преобразования мира (что, безусловно, предполагается сделать), а как трансформации способа жизни и деятельности, общения людей, и прежде всего самого человека, его ментальных структур, внутреннего мира личности. К. Шваб называет цифровизацию диджитальной инновацией, которая призвана осуществить революционный переворот в сознании и деятельности субъекта, привести к трансформации привычного уклада его жизни и деятельности, так же как всего общества и глобального мира в целом. Важнейшая роль в трансформации современного мира отводится образованию.

Идея массового применения цифровых технологий вызывает определенную озабоченность. В частности, в своей книге К. Шваб приводит результаты исследований, указывающих на связь цифровизации образования со снижением показателей эмпатии среди студентов колледжей на 40% по сравнению со студентами, учившимися два или три десятка лет назад [25]. На это указывает и Конрат с коллегами, отмечая, что значительная часть этого спада приходится на период после 2000 года [32]. На снижение уровня эмпатии в современном обществе указывает также Ш. Теркл [38]. Ш. Теркл отмечает, что цифровые технологии наносят ущерб трем столпам человечности: уединению (с возможностью рефлексии), дружбе (сопереживанию) и общественной жизни (наставничеству, семье и образованию). По ее данным, 44% подростков никогда не отключаются от интернета, даже во время занятий спортом или за едой с семьей или друзьями, из чего она делает вывод о том, что скоро вырастет целое поколение людей, которым будет крайне сложно слушать собеседника, поддерживая с ним контакт глаз

и понимая язык его мимики и жестов, сопереживать. В эмпирических исследованиях социологов и психологов было установлено влияние цифровизации образования на снижение эмпатии [32; 38], рефлексии, сопереживания, качества социального взаимодействия людей друг с другом [15; 17; 38].

Ряд исследований указывает на влияние вовлеченности в интернет-пространство на когнитивное развитие. Так, Н. Карр [29] утверждает, что чем больше времени мы проводим в цифровом пространстве, тем больше снижаются наши познавательные способности по причине снижения контроля внимания. Интернет существенно перестраивает восприятие реальности, способствует лишь поверхностному пониманию. Поскольку «беглый просмотр» становится доминирующим способом чтения, человек теряет способность читать книги, по-настоящему вникая в их содержание. Таким путем, заключает автор, мы можем потерять и нашу «человечность». Эти опасения подтверждаются результатами исследований последних лет, указывающими на роль информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в снижении познавательных способностей и формировании клипового мышления школьников [3]. Так, например, в работе Е.В. Бахадовой [3] показано, что у подростков с высоким уровнем интернет-зависимости преобладает клиповое мышление: высокий уровень беглости мышления совмещается в их психике со сниженной концентрацией внимания, вследствие чего ухудшается усидчивость при выполнении длительных заданий. Поверхностное и негибкое восприятие приводит к неспособности глубоко анализировать полученную информацию и воспринимать мир как целое. Учащиеся с клиповым мышлением имеют более низкую учебную мотивацию, что ведет к академическим проблемам. Клиповость мышления затрудняет полноценное развитие личности учащихся, так как формируется спонтанно, тогда как понятийное и теоретическое мышление складывается путем систематического обучения [3].

Анализ исследований отношения студентов и преподавателей к внедрению ЦОТ. В последние годы появилось доста-

точно большое количество исследований, посвященных анализу результатов внедрения цифровых ИКТ в образование [6; 17; 22] с учетом опыта их применения в период пандемии COVID-19 [1; 5; 12; 13]. Ряд исследований посвящен изучению отношения преподавателей [11; 12; 20] и студентов [9; 13; 16; 35] к использованию дистанционных технологий в образовательной практике. Следует отметить противоречивый характер результатов исследований. Так, в одних исследованиях [27; 39] более половины студентов отмечают положительное отношение к использованию ИКТ в образовательном процессе. В других — указывается на настроенное отношение большинства студентов к дистанционному, цифровому формату обучения, предпочтение традиционной и смешанной форм [14]. Различия в отношении студентов к цифровизации образования объясняют разными причинами, в частности, доступностью цифрового оборудования и опытом его использования [26]. Было отмечено также, что отношение студентов к цифровизации варьирует в зависимости от их социо-демографических характеристик, таких как страна, направления обучения, год обучения, степень знакомства с цифровыми технологиями и время опроса (в начале локдауна или через продолжительное время после его начала) [35].

Особый интерес представляют исследования, направленные на изучение оценок студентами и преподавателями негативных и позитивных аспектов цифровизации. Было показано, что, с одной стороны, студентами отмечается экономия времени на дорогу в университет и обратно [1; 12], упрощение образовательного процесса и улучшение коммуникации студентов с преподавателем [39], с другой — пассивность учения и отсутствие обратной связи от преподавателя [14; 39], недостаточность межличностной коммуникации и социальных контактов [1; 18].

Говоря о недостатках дистанционного обучения как одной из форм реализации ЦОТ, авторы указывают, что дистанционный формат обучения не учитывает индивидуальные особенности учащихся, уровень их личностно-

го развития, особенности восприятия информации каждым студентом [16]. В связи с этим особый интерес представляют пока еще немногочисленные работы, посвященные анализу личностных особенностей студентов, склонных к выбору тех или иных форматов обучения, применению различных ИКТ. К ним можно отнести исследования связи базовых ценностей с вовлеченностью в использование ИКТ [20], связи отношения к дистанционному обучению студентов с отчуждением от учебы и эмоциональным выгоранием [14], с мотивацией, стилями идентичности, с чертами Большой пятерки [4; 35], связью особенностей мышления и черт Большой пятерки студентов с их академической успеваемостью при дистанционном обучении [2]. В исследованиях связи личностных черт студентов с отношением к дистанционному обучению и ЦОТ (в целом) была отмечена позитивная связь принятия цифровизации в сфере образования с экстраверсией [4; 35], добросовестностью и открытостью [4; 36]. В исследовании с тайваньскими студентами [27] добросовестность позитивно, а нейротизм негативно предсказывают отношение к эффективности онлайн-обучения для них.

В упомянутых выше исследованиях оценивалась связь черт Большой пятерки с отношением к конкретным учебным курсам, реализованным в онлайн-формате, а также рассматривались личностные черты студентов в качестве предикторов отношения к ЦОТ в целом, без конкретизации отдельных форм или технологий учебной работы. В научных публикациях в достаточной степени не представлены эмпирические данные о рисках и пользе обучения с помощью ЦОТ. Довольно часто, говоря о ЦОТ, авторы не рассматривают их во всей полноте, а искусственно сужают спектр рассмотрения к дистанционному формату обучения.

Цель проведенного нами эмпирического исследования заключалась в выявлении личностных предпосылок отношения студентов к различным аспектам цифровизации образования.

Решались следующие **задачи**:

— выявить отношение студентов к цифровизации российского образования;

— определить, какие личностные особенности свойственны студентам с различным отношением к используемым в российском образовании цифровым технологиям.

Основные **исследовательские вопросы**, на которые отвечает данное исследование:

RQ1: Какие навыки работы в цифровой среде лучше развиты у студентов и какое влияние они оказывают на успешность обучения?

RQ2: Какая связь отмечается студентами между внедрением цифровых технологий в образование и изменением его качества?

RQ3: Какие форматы обучения студенты считают наиболее эффективными для учебы в зависимости от доли применения цифровых технологий в образовании?

RQ4: Какие личностные диспозиции лежат в основе отношения студентов к цифровизации и предпочтения тех или иных образовательных форматов?

Эмпирическая база и выборка. Опрос проводился в январе-апреле 2022 года, сразу после окончания локдауна, на платформе *Google Forms*. В исследовании, проведенном на добровольной основе, приняли участие 132 студента 1—6 курсов российских вузов, имевших опыт дистанционного обучения во время COVID-19, обучающихся на специальностях социо-гуманитарного профиля. Возраст участников — от 18 до 38 лет ($M=22,23$ года; $SD=3,17$ года; $Md=22$ года; 76% девушек).

Методы: 1) Анкета «Отношение к цифровизации» (Д.В. Каширский, А.С. Очеретин, 2022), позволяющая оценить по 4-балльной шкале от полного несогласия (1) до абсолютного согласия (4) высказывания о: а) наличии у студентов навыков работы в цифровой среде; б) степени влияния этих навыков на успешность обучения; в) зависимости качества образования от его цифровизации; г) недостатках применения цифровых технологий; д) наиболее эффективных форматах обучения; 2) тест-опросник «Большая пятерка» (BFI-2-S, К. Сото, О. Джон, 2017). При оценке нормальности распределения количественных показателей использовался критерий асимметрии и эксцесса, корреляционный анализ по К. Пирсону, множественный регрессионный анализ обратным поща-

говым методом (MRA, Backward method). Обработка данных проводилась в программе JASP 0.17.2.1. База данных с результатами исследования представлена в репозитории МГППУ RusPsyData [7].

Результаты исследования

Отношение студентов к цифровизации образования. На рис. 1-4 и в табл. 1 Приложения представлены результаты оценки студентами отношения к цифровизации по методике Д.В. Каширского и А.С. Очеретина. Согласно рис. 1, наиболее освоенными навыками взаимодействия с цифровой средой у студентов оказались работа на интернет-тренажерах, прохождение тестирования (например, с помощью сервиса Google-Forms и др.), размещение материалов в сети Интернет (в частности, с использованием облачных технологий). В меньшей мере ими используются электронные библиотеки и базы данных, а также совместная деятельность в онлайн-формате.

На рис. 2 можно видеть результаты оценки студентами влияния отдельных навыков на эффективность обучения. Так, по мнению студентов, наибольшее значение для успешности обучения имеют владение разнообраз-

ными интернет-тренажерами, активное использование электронного образовательного контента, а также развитый навык систематизации и хранения результатов образовательной и внеучебной деятельности на разнообразных носителях. Наименьший рейтинг по значимости имеет интернет-тестирование.

Из табл. 1 Приложения, отражающей распределение ответов участников исследования на вопрос о характере влияния цифровизации на качество образования, следует, что примерно 41% студентов считают, что использование цифровых технологий в образовании существенно снижает его качество, 38% опрошенных придерживаются противоположной точки зрения, почти 8% участников исследования не смогли однозначно выразить свою позицию и около 13% из них отметили, что влияние цифровизации на качество образования не может быть оценено ни положительно, ни отрицательно.

Мнение студентов о том, как внедрение цифровых технологий в образование отражается на его качестве, графически отражено на рис. 3. Как можно видеть, основной недостаток цифровизации заключается в снижении качества обучения по отдельным пред-

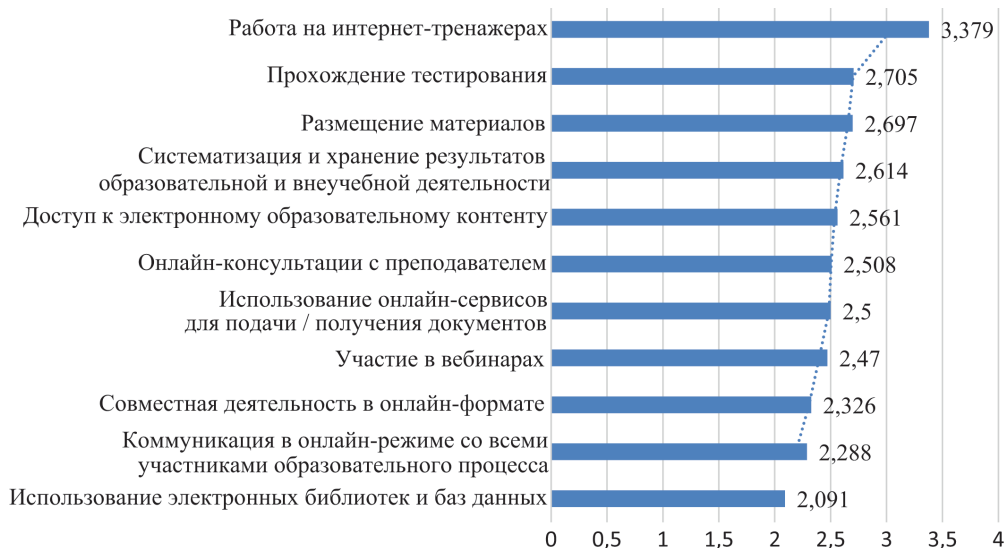


Рис. 1. Оценка студентами наличия у себя навыков работы в цифровой среде



Рис. 2. Оценка студентами влияния наличия у себя соответствующих навыков на эффективность обучения

метам и получаемого образования в целом, а также качества практической подготовки выпускников вуза. В меньшей степени, с точки зрения студентов, негативные последствия внедрения цифровых технологий отразились на снижении качества лекционных курсов и сокращении времени живого общения с одногруппниками и преподавателями.

Далее мы поставили перед собой задачу установить зависимость снижения качества образования в целом (см. № 2 в списке недостатков цифровизации, рис. 3) от отдельных неблагоприятных последствий внедрения цифровых технологий в образовательный процесс (см. № 3—11 в списке, рис. 3). Для этой цели был использован множественный



Рис. 3. Оценка студентами основных недостатков цифровизации

регрессионный анализ, применение которого было обусловлено следующими обстоятельствами: независимые и зависимые переменные, участвующие в анализе, имели нормальные распределения (показатели асимметрии и эксцесса для каждой из них не превосходили по модулю единицы), каждый из предикторов был статистически значимо линейно связан с зависимой переменной, в то время как независимые переменные не имели между собой высоких корреляционных зависимостей. С помощью MRA в результате 8 итераций получена регрессионная модель (модель 1), которая была признана нами статистически обоснованной ($R=0,723$; $Adj R^2=0,523$; $F=34,826$; $p<0,001$). По данным MRA основными предикторами снижения качества образования в целом согласно опросу студентов являются сокращение времени живого общения с одноклассниками, возросшие требования к оригинальности информации, ухудшение качества образовательных ресурсов, снижение качества практической подготовки студентов (табл. 2 Приложения).

Заметим, что существенного влияния на снижение качества образования в целом в связи с внедрением цифровых технологий в учебный процесс не оказали: изменение качества лекционных курсов, сокращение общения с преподавателями, изменение степени вовлеченности студентов в учебный процесс и объем учебной нагрузки, хотя каждая из этих причин по отдельности (как было показано

выше) рассматривается опрошенными в качестве негативных следствий цифровизации.

О том, какой формат обучения является самым эффективным в зависимости от доли применения цифровых технологий с точки зрения студентов, можно судить по результатам опроса, представленным на рис. 4. Наиболее эффективным для обучения студенты считают формат, который совмещал бы в себе дистанционные технологии и непосредственный контакт преподавателя и студентов в учебной аудитории. Наиболее удачным было бы чтение лекций онлайн и проведение семинаров при непосредственном взаимодействии студентов с преподавателем. Достаточно высоко был оценен опрошенными традиционный очный формат занятий с использованием дистанционных форм и методов работы в качестве вспомогательных средств обучения. Наиболее низкие рейтинги у студентов получили полностью дистанционные форматы и те из них, которые комбинируются с личными консультациями с преподавателем по мере необходимости.

Личностные особенности студентов с различным отношением к цифровизации образования. Для выявления вклада факторов Большой пятерки в оценку студентами роли цифровых технологий в образовании использовался MRA. Заметим, что условия применимости MRA, описанные выше, выполнялись и в данном случае. Из 11 регрессионных моделей, в которых зависимой



Рис. 4. Оценка студентами наиболее эффективного формата обучения

переменной последовательно выступали недостатки цифровизации учебного процесса, перечень которых представлен на рис. 3, только три модели имели статистически значимые коэффициенты множественной корреляции и, следовательно, могли быть содержательно интерпретированы (модели 2—4, табл. 3 Приложения). По данным MRA наиболее значимыми предикторами оценки качества образования в целом как понизившегося являются факторы добросовестности ($\beta=0,249$; $t=2,713$; $p\leq 0,008$) и нейротизма ($\beta=0,198$; $t=2,159$; $p\leq 0,033$). Добросовестность также оказалась наиболее мощным предиктором оценки последствий цифрового формата обучения как вредящего здоровью в силу проведения значительного количества времени за компьютером ($\beta=0,294$; $t=3,502$; $p\leq 0,001$), а доброжелательность — самым сильным предиктором оценки цифрового формата как снижающего академическую загруженность студентов ($\beta=0,204$; $t=2,377$; $p\leq 0,019$).

С помощью MRA мы также выясняли, обусловлена ли сформированность навыков работы в цифровой среде факторами Большой пятерки. Для этого были построены 11 регрессионных моделей, где зависимыми переменными стали студенческие оценки развитости 11 навыков использования цифровых технологий, упоминавшихся выше (рис. 1). Согласно расчетам две итоговых модели оказались статистически состоятельными (модели 5 и 6, табл. 3 Приложения). В них зависимыми переменными выступали сформированность у студентов навыков использования электронного образовательного контента и работы с электронными библиотеками. По данным MRA в основе сформированности первого навыка лежит фактор открытости опыту ($\beta=0,279$; $t=3,167$; $p\leq 0,002$), а в основе второго — низкий нейротизм ($\beta=-0,204$; $t=-2,394$; $p\leq 0,018$). Соответственно, низкая открытость новому опыту и выраженный нейротизм представляют собой предикторы низкой сформированности указанных навыков.

Для выявления обусловленности оценок полезности тех или иных навыков работы в виртуальном пространстве чертами Боль-

шой пятерки были построены 11 регрессионных моделей, из которых статистически обоснованной оказалась только одна (модель 7, табл. 3 Приложения). Согласно MRA добросовестность ($\beta=0,295$; $t=3,168$; $p\leq 0,002$) и нейротизм ($\beta=0,204$; $t=2,185$; $p\leq 0,031$) позитивно предсказывают высокую оценку пользы для учебной деятельности студента навыка систематизации и хранения результатов учебной и внеучебной деятельности.

В заключении были построены регрессионные модели оценки обусловленности выраженностью черт Большой пятерки предпочтений какого-либо из форматов обучения, различающихся балансом дистанционной и традиционной форм. Однако ни одна из итоговых моделей не оказалась статистически пригодной для содержательной интерпретации. Добавление в регрессионные уравнения дополнительных предикторов к факторам Большой пятерки, таких как возраст, курс и форма обучения, для оценки их влияния на отношение к ЦОТ не приводили к получению моделей, заслуживающих внимания с точки зрения их статистической обоснованности.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование позволило ответить на четыре исследовательских вопроса, поставленных нами перед его началом.

Первый исследовательский вопрос звучал следующим образом: какие навыки работы в цифровой среде лучше развиты у студентов и какое влияние они оказывают на успешность обучения?

Исследование показало, что навыки студентов при работе в цифровых образовательных средах довольно хорошо развиты. Лучше всего студенты владеют навыками работы на интернет-тренажерах (применение программных комплексов для оценки З.У.Н., тренировки с многократным повторением решения тестовых заданий и др.), навыками размещения материалов в сети Интернет (использование облачных технологий — Яндекс Диск и др.) и прохождения тестирования (Google Forms и т.п.). В меньшей степени у студентов сформированы навыки работы в электронных библиотеках и с база-

ми данных, а также совместная с одноклассниками деятельность в онлайн-формате.

По мнению участников опроса, наибольшее влияние на эффективность их обучения оказывают работа на интернет-тренажерах, доступ к электронному образовательному контенту, а также развитый навык систематизации и хранения результатов образовательной или внеучебной деятельности на разнообразных носителях. В наименьшей степени на эффективность обучения влияет прохождение тестирования. Отметим, что в ряде случаев, комментируя результаты опроса, студенты негативно отзывались об этой форме применения цифровых технологий в образовании. Можно предположить, что это связано с существенным ростом применения тестирования из-за увеличения доли дистанционного формата в обучении за последние годы.

Второй исследовательский вопрос был направлен на выявление характера влияния цифровизации на качество образования в целом и оценки студентами недостатков цифровых технологий, используемых в настоящее время в образовании.

Установлено, что, по мнению большинства студентов (40,9%), цифровые технологии оказывают негативное влияние на качество образования. Чуть меньше респондентов (37,8%) отмечают их положительную роль в обучении и образовании. Незначительное число опрошенных (8%) не смогли однозначно выразить свою позицию, 13% отметили, что это влияние не может быть оценено ни положительно, ни отрицательно. Наши данные частично согласуются с полученными в исследовании Неврюева с коллегами [14], где наиболее многочисленную группу составили студенты, отмечающие негативную роль дистанционного обучения в сравнении с традиционным.

Основной недостаток цифровизации, по мнению студентов, заключается в снижении качества обучения по отдельным предметам и получаемого образования в целом, а также уровня практической подготовки будущих выпускников. В меньшей степени, с их точки зрения, негативный характер применения цифровых технологий в образовании касает-

ся качества лекционных курсов и сокращения времени живого общения с одноклассниками и преподавателями.

При поиске зависимости между снижением качества образования в целом от других негативных последствий цифровизации образования мы установили, что к числу этих факторов в первую очередь следует отнести сокращение времени живого общения с одноклассниками, возросшие требования к оригинальности информации (предиктор вошел в уравнение регрессии с обратным знаком), ухудшение качества образовательных ресурсов, снижение качества практической подготовки. Полученные результаты вполне ожидаемы, т.к. дистанционный формат обучения в силу своей опосредованности снижает возможность непосредственного учебного сотрудничества, которое является необходимым условием успешного обучения [8; 23], и согласуются с результатами исследований других авторов, указывающих на ограничение возможностей дистанционного образования в обеспечении высокого качества практической подготовки [9; 22]. По мнению студентов, возросшие за последние годы требования к оригинальности информации, ставшие возможными за счет внедрения цифровых технологий (например, системы «Антиплагиат»), являются важным условием повышения качества образования. Впрочем, полученный результат не согласуется с мнением ряда авторов о том, что в системе «Антиплагиат» нет 100% объективности в оценке оригинальности работы, а заложенная в этой системе «запретительность требований не только не способствует проявлению самостоятельности, но и вынуждает студентов изначально отказываться от каких бы то ни было попыток ее проявления, от желания брать книгу в руки» [10, с. 20]. Кроме этого, довольно распространены случаи вынужденного обхода студентами системы «Антиплагиат» за счет использования соответствующих интернет-сервисов. На наш взгляд, существующая в настоящее время система оценки оригинальности решает поставленные перед ней задачи, отсеивая несамостоятельно написанные тексты. Однако

оборотной стороной этой системы является то, что она может ошибочно идентифицировать оригинальный текст, в том числе в силу заложённых в нее алгоритмов.

Ответ на **третий** исследовательский вопрос о наиболее эффективных для студентов форматах обучения можно сформулировать следующим образом. Самыми эффективными форматами для обучения студенты считают (в порядке убывания их значимости): 1) лекции дистанционно, семинары — контактно; 2) в качестве основы — очное контактное обучение, «дистант» как вспомогательный формат; 3) обучение без использования «дистанта»; 4) сочетание дистанционного обучения и обучения в аудитории примерно в равных пропорциях (50/50). Самые низкие рейтинги у студентов получили полностью дистанционные образовательные форматы, включая также и те из них, которые предполагают личные консультации с преподавателем по мере необходимости. Эти результаты сходны с полученными другими авторами на выборках, включавших только московских студентов [12; 35], в которых отмечалось, что студенты склонны предпочитать смешанный формат полностью дистанционному.

Следует отметить, что дистанционные формы работы в нашем исследовании более привлекательны для студентов, совмещающих работу и обучение в вузе, чем для неработающих студентов. Тем не менее и среди этой категории опрошенных большинство склонялось к традиционному (в аудитории) или смешанному (с элементами дистанционного обучения) формату обучения в противовес полностью дистанционному. Эти данные согласуются с результатами исследования Сороковой со студентами МГППУ, обучающимися по программам разных уровней [18], что, вероятно, свидетельствует об общих тенденциях отношения к цифровым технологиям в среде работающего студенчества.

Четвертый исследовательский вопрос был направлен на выявление личностных диспозиций (факторов Большой пятерки), лежащих в основе отношения студентов к цифровизации и выбору различных образовательных форматов.

Результаты исследования показали, что черты Большой пятерки в определенной степени предсказывают успешность овладения навыками работы в цифровой среде у студентов, также как и отношение студентов к определенным аспектам цифровизации российского образования.

Так, открытость опыту предсказуемо обуславливает успешное овладение студентами навыками работы с электронными образовательными ресурсами и их активное использование в учебной деятельности. При этом связи открытости опыту с негативными оценками внедрения цифровизации в образовательном процессе выявлено не было. Мы объясняем это тем, что открытость опыту связана с готовностью субъекта охотно и с интересом принимать любые новые подходы и практики [33], в том числе и связанные с цифровизацией.

Нейротизм негативно влияет на формирование навыков работы с электронными библиотеками и способствует негативной оценке роли цифровизации в образовании как снижающей качество учебного процесса. Эти данные совпали с нашими ожиданиями, поскольку установлено, что более тревожные и восприимчивые к окружающей действительности люди, отличающиеся эмоциональной нестабильностью, легче других начинают нервничать в сложных и непривычных ситуациях и склонны впасть в депрессию [37]; как правило, они обладают внешним локус-контролем и низкой саморегуляцией [34], что не позволяет им легко и быстро справляться с академическими заданиями, требует дополнительных усилий и, следовательно, формирует ярко выраженное негативное отношение к причине трудностей — внедрению новых цифровых средств и форматов обучения. При этом нейротизм позитивно предсказывает высокую оценку пользы навыка систематизации учебного контента в цифровом пространстве, поскольку организация и структурирование материала позволяют достичь большей уверенности в себе, способствующей снижению тревоги и эмоционального напряжения.

Добросовестность, так же как и нейротизм, выступила в нашем исследовании предиктором

негативной оценки роли цифровизации в образовании в оптимизации учебного процесса, а также оценки последствий цифрового формата обучения как вредящего здоровью из-за длительной работы за компьютером. Эти данные частично согласуются с результатами экспериментального исследования нидерландских ученых [30], обнаруживших, что в условиях вынужденного перехода к дистанционной работе экстраверсия и добросовестность как черты, традиционно ассоциируемые с успешностью в работе, оказались связанными с неблагоприятными результатами — низкими продуктивностью и вовлеченностью в работу, неудовлетворенностью работой и эмоциональным выгоранием. По-видимому, у добросовестных субъектов это произошло из-за склонности к тщательному выполнению любых, даже самых сложных заданий, что в новых условиях и форматах, перестраивающих привычный ход выполнения работы, неизбежно привело их к физическим и эмоциональным перегрузкам. Таким образом, можно предположить, что сложнее всего в условиях резкого перехода к цифровому обучению пришлось студентам с выраженными показателями нейротизма и добросовестности. Кроме того, добросовестность, так же как и нейротизм, позитивно предсказывает пользу навыка систематизации учебного контента для успешности учебной деятельности. Т.е. наличие у человека такой группы качеств, как пунктуальность, последовательность, умение следовать алгоритму, действовать по образцу, в некоторых случаях — педантизм, лежит в основе успешного применения навыков работы в цифровой среде, в частности, навыка систематизации учебных материалов. Эта особенность может быть успешно использована педагогами в учебном процессе.

Доброжелательность оказалась самым сильным предиктором оценивания цифрового формата как снижающего уровень нагрузки на студентов. Этот факт может оцениваться двояко. С одной стороны, субъективно переживаемая недостаточная загруженность выполнением учебной работы студентов этой группы может быть связанной с хорошим самоконтролем, свойственным людям с выраженным уровнем

доброжелательности [31], который является важным фактором успеха в условиях дистанционного обучения [12]. С другой стороны, субъективное переживание снижения учебной нагрузки может означать снижение вовлеченности обучающихся в процесс обучения, отмечаемое исследователями как процесс, часто сопровождающий переход к дистанционному обучению [21; 22]. На наш взгляд, обнаруженный факт требует дополнительного исследования.

Следует также отметить, что мы ожидали обнаружить связь экстраверсии с высокой оценкой недостатка общения при обучении в дистанционном формате. Однако, судя по полученным данным, эта особенность примерно в равной степени характерна для всех студентов, независимо от выраженности черт Большой пятерки.

Проведенное исследование имеет свои ограничения. Первым ограничением является несбалансированность выборки по полу, юноши составили менее трети всех респондентов. Второе ограничение связано с тем, что подавляющее большинство респондентов получили анализируемый опыт применения цифровых технологий в обучении впервые в условиях кризиса, вызванного распространением коронавирусной инфекции, принудительного «рыка», когда не были созданы все необходимые условия для дистанционного обучения, что могло вызывать у студентов негативные переживания и тревогу и отразилось в неприятии нового образовательного формата. В связи с этим задачу последующих исследований мы видим в изучении связи особенностей личности студентов и их отношения к цифровизации образования, осуществляющейся более эволюционным путем, чем в условиях экстренного перехода на дистантное обучение.

Заключение

Все это позволяет заключить, что внедрение цифровых технологий в образование в условиях распространения вируса COVID-19 имело неоднозначные и не всегда предсказуемые последствия. Так, оказалось, что предпосылки, способствующие

академической успешности при традиционном формате обучения (добросовестность) и препятствующие ей (нейротизм), в новых условиях могут становиться неблагоприятными для психологического и физического здоровья обучающихся, снижая академическую успешность, и в то же время способствовать овладению содержанием образования за счет систематизации учебного материала вследствие высокого нейротизма.

Цифровые технологии — необходимый атрибут нашей обыденной жизни, без которого ее уже сложно (хотя и возможно) представить. В то же время они должны рассматриваться не в качестве цели, а выполнять роль вспомогательного средства, облегчающего жизнь человека в тех областях, где это необходимо и целесообразно. Цифровые технологии в образовании, несомненно, показали свою эффективность. Различные интернет-тренажеры, облачные технологии, современные средства онлайн-коммуникации, облегчающие ведение индивидуальной и групповой работы с коллегами и студентами, представляют собой важнейший ресурс для повышения качества образования.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о личностной предрасположенности в отношении к цифровизации образования у студентов российских вузов, полученные результаты могут быть использованы для индивидуализации учебного процесса в вузе при реализации различных образовательных технологий. Однако не следует

забывать, что цифровая образовательная среда является средством развития самой личности. В некоторых случаях она облегчает деятельность студента в учебном процессе, в других — может вести к перегрузкам и вызывать нервное-психическое напряжение (особенно у студентов с выраженными добросовестностью и нейротизмом). Представляется, что оптимальным условием взаимодействия субъекта учебной деятельности и цифровой образовательной среды, приводящим к подлинному развитию личности, является не «облегчение» деятельности и не ее неоправданное «усложнение», ведущее к перегрузке, а такая организация обучения, при которой учащийся совершает волевое действие, в котором, с одной стороны, есть элемент внутренней свободы (реализуемый смысл), а с другой — прохождение через препятствие как разрешение внутренних противоречий, сложностей и коллизий. Развитие личности происходит тогда, когда человек, действуя в логике внутренней необходимости, встает над ситуацией, поднимается над собой прежним. Именно это нельзя забывать в век цифровых гаджетов и технологий, так как сейчас как никогда следует думать о человеке, помнить о его судьбе и предназначении как биологического вида, так и культурного и духовного существа, обладающего личностью как свободной индивидуальностью, смыслами и ценностями, которые он реализует и отстаивает, строя свое бытие в мире людей и предметном, вещном, виртуальном мире.

Приложение

Таблица 1

Представления студентов о влиянии цифровизации на качество получаемого образования

Варианты ответов	Количество студентов (%)
Не оказывает существенного влияния	12,879
Снижает качество образования	40,909
Незначительно повышает качество образования	21,212
Существенно повышает качество образования	16,667
Трудно оценить влияние цифровизации на качество образования	7,576
Пропущенные значения	0,758

Таблица 2

Оценка значимости регрессионных коэффициентов (модель 1)

Предикторы	β	t	p
Сокращение времени живого общения с одногруппниками	0,218	3,486	0,001
Возросшие требования к оригинальности информации	-0,200	-2,977	0,003
Ухудшение качества образовательных ресурсов	0,661	9,545	0,001
Снижение качества практической подготовки	0,218	3,352	0,001

Примечание. Зависимая переменная: снижение качества образования, β — стандартизированный коэффициент регрессии, t — статистика Стьюдента, p — уровень значимости.

Таблица 3

Оценка качества регрессионных моделей (модели 2—7)

Номер модели	Зависимая переменная	R	Adj R ²	F	p
2	Оценка качества образования в целом как снизившегося	0,254	0,050	4,435	0,014
3	Ухудшение здоровья вследствие длительного просиживания за компьютером	0,294	0,079	4,700	0,004
4	Недогруженность, низкая вовлеченность в учебный процесс	0,204	0,034	5,649	0,019
5	Сформированность навыка использования электронного образовательного контента	0,280	0,064	5,497	0,005
6	Сформированность навыка работы с электронными библиотеками	0,257	0,051	4,553	0,018
7	Польза навыков систематизации учебного содержания в электронной форме	0,279	0,064	5,458	0,005

Примечание. Независимые переменные: факторы Большой пятёрки, R — коэффициент множественной корреляции, $Adj R^2$ — скорректированный коэффициент множественной детерминации, F — статистика Фишера, p — уровень значимости.

Литература

1. *Алешковский И.А. и др.* Студенты России об обучении в период пандемии COVID-19: ресурсы, возможности и оценка учебы в удаленном режиме // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2021. Т. 21. № 2. С. 211—224. DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-2-211-224
2. *Афанасьев В.Я., Воронцов Н.В.* Влияние типов мышления и личностных качеств студентов на академическую успеваемость при дистанционном обучении в цифровой среде // Цифровая социология. 2022. Т. 5. № 1. С. 76—86. DOI: 10.26425/2658-347X-2022-5-1-76-86
3. *Бахадова Е.В.* Особенности мышления у подростков с интернет-зависимостью / Сборник статей по материалам научной конференции «Возрождение традиций» (Москва, 23-25 ноября 2022 г.) / Под ред. Н.В. Мазуровой. М.: Изд-во РГГУ, 2023. С. 26—29.
4. *Белинская Е.П., Федорова Н.В.* Личностные факторы оценки эффективности дистанционного образования // Образование личности. 2020. № 1—2. С. 44—53.
5. *Гафуров И.Р. и др.* Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 86—100. DOI:10.31992/0869-3617-2020-29-10-101-112
6. *Ельчанинов В.А. и др.* Антропосоциальное исследование как научная и образовательная проблема в условиях информатизации и цифровизации // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9. № 1. С. 2451—2463. DOI:10.15372/PEMW20190108
7. *Каширский Д.В., Сабельникова Н.В., Очеретин А.С.* База данных диагностического обследования «Личностные предпосылки отношения к цифровизации российских студентов» (январь-апрель 2022 года) [Электронный ресурс]: [Набор данных] // RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. М., 2024. DOI:10.48612/MSUPE/t9kn-11vk-6vh9
8. *Кравченко С.А.* Цифровые риски, метаморфозы и центробежные тенденции в молодежной среде // Социологические

- исследования. 2019. № 8. С. 48—57. DOI:10.31857/S013216250006186-7
9. Леванов В.М., Перевезенцев Е.А., Гаврилова А.Н. Дистанционное образование в медицинском вузе в период пандемии COVID-19: первый опыт глазами студентов // Журнал телемедицины и электронного здравоохранения. 2020. № 2. С. 3—9.
10. Лукьяненко В.П. Антиплагиат: панацея или очередная химера в сфере образования и науки? // Образовательные технологии (г. Москва). 2018. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antiplagiat-panatseya-ili-ocherednaya-himera-v-sfere-obrazovaniya-i-nauki> (дата обращения: 24.02.2024).
11. Марголис А.А., Сорокова М.Г., Шведовская А.А. Очный, смешанный или онлайн-формат: как предпочитают учиться студенты? // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 5—20. DOI:10.17759/pse.2022270501
12. Микиденко Н.Л., Сторожева С.П. Цифровые технологии в образовании: возможности и риски, преимущества и ограничения // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11. № 1. С. 23—34. DOI: 10.20913/2618-7515-2021-1-12 (дата обращения: 26.09.2023).
13. Михайлов О.В., Денисова Я.В. Дистанционное обучение в российских университетах: «шаг вперед, два шага назад»? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 65—76. DOI:10.31992/0869-3617-2020-29-10-65-76
14. Неврюев А.Н., Сычев О.А., Сариева И.Р. Связь отношения к дистанционному обучению студентов с отчуждением от учебы и эмоциональным выгоранием // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 136—146. DOI:10.17759/pse.2022270111
15. Нестик Т.А., Патраков Э.В., Самекин А.С. Психология отношения человека к новым технологиям: состояние и перспективы исследований // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / Отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.А. Кольцова. М.: ИП РАН, 2017. С. 2041—2050.
16. Петров Е.Н., Валеев А.С., Махмутов М.М. Личностные факторы профессиональной подготовки студентов с использованием технологий цифрового дистанционного обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-4. С. 246—249.
17. Пфаненштиль И.А., Панарин В.И. Цифровое образовательное пространство и проблема «расчеловечивания» // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. № 2. С. 3656—3665. DOI:10.15372/PEMW20200202
18. Сорокова М.Г., Одинцова М.А., Радчикова Н.П. Оценка цифровых образовательных технологий преподавателями вузов // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 1. С. 25—39. DOI:10.17759/pse.2023280101
19. Танина М.А. и др. Вовлеченность в образовательный процесс российских и иностранных студентов в условиях применения цифровых дистанционных образовательных технологий в российских вузах // Вестник университета. 2022. № 10. С. 89—96. DOI: 10.26425/1816-4277-2022-10-89-96
20. Татарко А.Н. и др. Связь базовых человеческих ценностей и вовлеченности в использование информационно-коммуникационных технологий у молодежи и старшего поколения // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 2. С. 5—18. DOI:10.17759/pse.2022270201
21. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под ред. А.Ю. Уварова и И.Д. Фрумина. М.: Изд. Дом ВШЭ, 2019. 155 с.
22. Токмакова С.И., Бондаренко О.В., Луницына Ю.В. Опыт дистанционного обучения студентов стоматологического факультета в условиях пандемии COVID-19 // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. DOI: 10.17513/spno.29772 (дата обращения: 20.02.2024).
23. Цукерман Г.А. Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 51—59. DOI:10.17759/pse.2020250405
24. Черных С.И. Цифровизация образования как диджитализация инновация // Проблемы высшего образования и современные тенденции социогуманитарного знания (VIII Арсентьевские чтения): сб. материалов Всерос. науч. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 17—18 дек. 2019 г.). Чебоксары, 2020. С. 254—258. DOI:10.31483/r-53748
25. Шваб К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2016. 230 с.
26. Alam M.J., Hassan R., Ogawa K. Digitalization of higher education to achieve sustainability: Investigating students' attitudes toward digitalization in Bangladesh // International Journal of Educational Research Open. 2023. Vol. 5. P. 100273. DOI:10.1016/j.ijedro.2023.100273
27. Bhagat K.K., Wu L.Y., Chang C.-Y. The impact of personality on students' perceptions towards online learning // Australasian Journal of Educational Technology. 2019. Vol. 35. No 4. P. 98—108. DOI:10.14742/ajet.4162
28. Bode E., Ott I., Brunow S., Sorgner A. Worker Personality: Another Skill Bias beyond Education in the Digital Age // German Economic Review. 2019. Vol. 20. № 4. P. e254-e294. DOI:10.1111/geer.12165

29. Carr N. The Shallows. How the Internet Is Changing the Way We Think, Read and Remember. Atlantic Press, 2020.
30. Evans A.M., Stavrova O., van de Calseyde P., Meyers M.C. Extraversion and Conscientiousness Predict Deteriorating Job Outcomes During the COVID-19 Transition to Enforced Remote Work // Social Psychological and Personality Science. 2022. Vol. 13. № 3. P. 781—791. DOI:10.1177/19485506211039092
31. Jensen-Campbell L.A. et al. Agreeableness, conscientiousness, and effortful control processes // Journal of research in personality. 2002. Vol. 36. № 5. P. 476—489. DOI: 10.1016/S0092-6566(02)00004-1
32. Konrath S.H., O'Brien E.H., Hsing C. Changes in Dispositional Empathy in American College Students Over Time: A Meta-Analysis // Personality and Social Psychology Review. 2011. Vol. 15. № 2. P. 180—198. DOI:10.1177/1088868310377395
33. McAdams D.P. The art and science of personality development. Guilford Publications, 2015.
34. McCrae R.R., Lockenhoff C.E. Self-regulation and the five-factor model of personality traits // Handbook of personality and self-regulation. 2010. P. 145—168. DOI: 10.1002/9781444318111.ch7
35. Novikova et al. Personality traits and academic motivation as predictors of attitudes towards digital educational technologies among Russian university students // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2022. Vol. 19. № 4. P. 689—716. DOI:10.22363/2313-1683-2022-19-4-689-716
36. Patitsa C.D. et al. Big Five personality traits and students' satisfaction with synchronous online academic learning (SOAL) // Corporate & Business Strategy Review. 2021. Vol. 15. № 2. P. 8—16.
37. Schneider T.R. et al. The influence of neuroticism, extraversion and openness on stress responses // Stress and Health. 2012. Vol. 28. № 2. P. 102—110.
38. Turkle S. Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age. London: Penguin Press, 2016.
39. Yureva O.V. et al. Digital Transformation and Its Risks in Higher Education: Students' and Teachers' Attitude // Universal Journal of Educational Research. 2020. Vol. 8. № 11B. P. 5965—5971. DOI:10.13189/ujer.2020.082232

References

- Aleshkovsky I.A. [i dr.] Studenty Rossii ob obuchenii v period pandemii COVID-19: resursy, vozmozhnosti i otsenka ucheby v udalennom rezhime [Russian students about studying during the covid-19 pandemic: resources, opportunities and assessment of studying remotely]. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya = Bulletin of RUDN University. Series: Sociology*, 2021. Vol. 21, no. 2, pp. 211—224. DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-2-211-224 (In Russ.).
- Afanas'ev V.Ya., Voroncov N.V. Vliyanie tipov myshleniya i lichnostnykh kachestv studentov na akademicheskuyu uspevaemost' pri distancionnom obuchenii v cifrovoj srede [The Impact of Students' Thinking Types and Personality Traits on Academic Performance in Distance Learning in a Digital Environment]. *Cifrovaya sociologiya = Digital sociology*, 2022. Vol. 5, no. 1, pp. 76—86. DOI: 10.26425/2658-347X-2022-5-1-76-86 (In Russ.).
- Bakhadova E.V. Osobennosti myshleniya u podrostkov s internet-zavisimost'yu [Peculiarities of thinking in adolescents with Internet addiction]. *Sbornik staty po materialam nauchnoy konferentsii «Vozrozhdeniye traditsiy» (g. Moskva, 23-25 noyabrya 2022 g.)* [Collection of articles based on the materials of the scientific conference “Revival of Traditions” (Moscow, 23-25 November 2022)]. In Mazurova N.V. (ed.). Moscow: RSUH Publ., 2023, pp. 26—29. (In Russ.).
- Belinskaya E.P., Fedorova N.V. Lichnostnye faktory ocenki effektivnosti distancionnogo obrazovaniya [Personal factors in assessing the effectiveness of distance education]. *Obrazovanie lichnosti = Personality formation*, 2020. Vol. 1, no. 2, pp. 44—53. (In Russ.).
- Gafurov I.R. [i dr.] Transformatsiya obucheniya v vysshey shkole vo vremya pandemii: bolevyye tochki [Transformation of higher education education during a pandemic: pain points]. *Vysshneye obrazovaniye v Rossii = Higher education in Russia*, 2020. Vol. 29, no. 10, pp. 86—100. DOI:10.31992/0869-3617-2020-29-10-101-112 (In Russ.).
- Yelchaninov V.A. [i dr.] Antroposotsial'noye issledovaniye kak nauchnaya i obrazovatel'naya problema v usloviyakh informatizatsii i tsifrovizatsii [Anthroposocial research as a scientific and educational problem in the conditions of informatization and digitalization]. *Professional'noye obrazovaniye v sovremennoy mire = Professional education in the modern world*, 2019. Vol. 9, no. 1, pp. 2451—2463. DOI:10.15372/PEMW20190108 (In Russ.).
- Kashirsky D.V., Sabelnikova N.V., Ocheretin A.S. Baza dannykh diagnosticheskogo obsledovaniya “Lichnostnye predposylki otnosheniya k cifrovizatsii rossijskikh studentov” (yanvar' — apre' 2022 goda) [Elektronnyy resurs]: [Nabor dannykh]. *RusPsyData: Repozitoriy psikhologicheskikh issledovaniy i instrumentov = Psychological Research Data & Tools Repository*. Moscow, 2024. DOI:10.48612/MSUPE/t9kn-11vk-6vh9 (In Russ.).
- Kravchenko S.A. Tsifrovyye riski, metamorfozy i tsentrobezhnyye tendentsii v molodezhnoy srede [Digital risks, metamorphoses and centrifugal trends among young people]. *Sotsiologicheskoye issledovaniye = Sociological Research*, 2019. Vol. 8,

- pp. 48—57. DOI:10.31857/S013216250006186-7 (In Russ.).
9. Levanov V.M., Perevezentsev Ye.A., Gavrilova A.N. Distsantsionnoye obrazovaniye v meditsinskom vuze v period pandemii COVID-19: pervyy opyt glazami studentov [Distance education at a medical university during the COVID-19 pandemic: first experience through the eyes of students]. *Zhurnal telemeditsiny i elektronno go zdravookhraneniya = Journal of Telemedicine and eHealth*, 2020. Vol. 2, pp. 3—9. (In Russ.).
10. Luk'yanenko V.P. Antiplagiat: panatsey a ili ocherednaya khimera v sfere obrazovaniya i nauki? [Anti-plagiarism: a panacea or another chimera in the field of education and science?]. *Obrazovatel'nyye tekhnologii (g. Moskva) = Educational technologies (Moscow)*, 2018. Vol. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antiplagiat-panatsey-a-ili-ocherednaya-himera-v-sfere-obrazovaniya-i-nauki> (Accessed 24.02.2024). (In Russ.).
11. Margolis A.A., Sorokova M.G., Shvedovskaya A.A. Ochnyy, smeshanny ili onlayn-format: kak predpochitayut uchit'sya studenty? [Face-to-face, Blended or Online: How Do Students Prefer to Study?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 5—20. DOI:10.17759/pse.2022270501 (In Russ.).
12. Mikidenko N.L., Storozheva S.P. Tsifrovyye tekhnologii v obrazovanii: vozmozhnosti i riski, preimushchestva i ogranicheniya [Digital technologies in education: opportunities and risks, advantages and limitations]. *Professional'noye obrazovaniye v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2021. Vol. 11, no. 1, pp. 23—34. DOI:10.20913/2618-7515-2021-1-12 (In Russ.).
13. Mikhaylov O.V., Denisova Ya.V. Distsantsionnoye obucheniye v rossijskikh universitetakh: «shag vpered, dva shaga nazad»? [Distance learning at Russian universities: “one step forward, two steps back”?]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher education in Russia*, 2020. Vol. 29, no. 10, pp. 65—76. DOI:10.31992/0869-3617-2020-29-10-65-76. (In Russ.).
14. Nevryuyev A.N., Sychev O.A., Sariyeva I.R. Svyaz' otnosheniya k distantsionnomu obucheniyu studentov s otchuzhdeniyem ot ucheby i emotsional'nym vygoraniyem [The relationship between students' attitudes toward distance learning and alienation from school and emotional burnout]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 136—146. DOI:10.17759/pse.2022270111 (In Russ.).
15. Nestik T.A., Patrakov E.V., Samekin A.S. Psihologiya otnosheniya cheloveka k novym tekhnologiyam: sostoyanie i perspektivy issledovaniy [Psychology of human attitudes to new technologies: state and prospects of research]. *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya sovremennoj psihologii: rezul'taty i perspektivy razvitiya [Fundamental and applied research in modern psychology: results and development prospects]*. In Zhuravlyov A.L., Kol'cova V.A. (eds.). Moscow, IP RAN Publ., 2017, pp. 2041—2050. (In Russ.).
16. Petrov E.N., Valeev A.S., Mahmutov M.M. Lichnostnye faktory professional'noj podgotovki studentov s ispol'zovaniem tekhnologii cifrovogo distantsionnogo obucheniya [Personal factors of professional training of students using digital distance learning technologies]. *Problemy sovremenno go pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*, 2021. Vol. 71, no. 4, pp. 246—249. (In Russ.).
17. Pfanenshtil I.A., Panarin V.I. Tsifrovoye obrazovatel'noye prostranstvo i problema «raschelovechivaniya» [Digital educational space and the problem of “dehumanization”]. *Professional'noye obrazovaniye v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2020. Vol. 10, no. 2, pp. 3656—3665. DOI:10.15372/PEMW20200202 (In Russ.).
18. Sorokova M.G., Odintsova M.A., Radchikova N.P. Otsenka tsifrovyykh obrazovatel'nykh tekhnologiy prepodavatelyami vuzov [Evaluation of Digital Educational Technologies by University Teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 1, pp. 25—39. DOI:10.17759/pse.2023280101 (In Russ.).
19. Tanina M.A. [i dr.]. Vovlechenost' v obrazovatel'nyy process rossijskikh i inostrannykh studentov v usloviyah primeneniya cifrovyykh distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v rossijskikh vuzah [Involvement in the educational process of Russian and foreign students in the context of the use of digital distance learning technologies in Russian universities]. *Vestnik universiteta = Bulletin of the University*, 2022. Vol. 10, pp. 89—96. DOI: 10.26425/1816-4277-2022-10-89-96 (In Russ.).
20. Tatarko A.N. [i dr.]. Svyaz' bazovykh chelovecheskikh tsennostey i vovlechenosti v ispol'zovaniye informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy u molodezhi i starshego pokoleniya [The Relationship Between Basic Human Values and Use of Information and Communication Technology Among Younger and Older Generations]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 2, pp. 5—18. DOI:10.17759/pse.2022270201 (In Russ.).
21. Trudnosti i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya [Difficulties and prospects of digital

- transformation of education]. In Uvarov A.Yu., Frumin I.D. (eds.). Moscow: HSE Publ., 2019. 155 p. (In Russ.).
22. Tokmakova S.I., Bondarenko O.V., Lunitsyna Yu.V. Opyt distantsionnogo obucheniya studentov stomatologicheskogo fakul'teta v usloviyakh pandemii COVID-19 [Experience of distance learning for students of the Faculty of Dentistry in the context of the COVID-19 pandemic]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya = Modern problems of science and education*, 2020. Vol. 3. DOI: 10.17513/spno.29772 (Accessed 20.02.2024). (In Russ.).
23. Tsukerman G.A. Sovmestnoe uchebnoe dejstvie: reshennye i nereshennye voprosy [Joint educational action: resolved and unresolved issues]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 51—59. DOI:10.17759/pse.2020250405 (In Russ.).
24. Chernykh S.I. Tsifrovizatsiya obrazovaniya kak dizruptivnaya innovatsiya [Digitalization of education as a disruptive innovation]. *Problemy vysshego obrazovaniya i sovremennyye tendentsii sotsiogumanitarnogo znaniya* [Problems of higher education and modern trends in socio-humanitarian knowledge]. *Materialy Vseros. nauch. konf. s mezhdunar. uchastiyem "VIII Arsen't'yevskiyechteniya"* (g. Cheboksary, 17—18 dek. 2019 g.) [Proceedings of the eighth Arsen'tiev readings "Problems of higher education and modern trends in socio-humanitarian knowledge"]. Cheboksary, 2020, pp. 254—258. DOI:10.31483/r-53748 (In Russ.).
25. Shvab K. Chetvertaya promyshlennaya revolyutsiya [The Fourth Industrial Revolution]. Moscow: Eksmo Publ., 2016. 230 p. (In Russ.).
26. Alam M.J., Hassan R., Ogawa K. Digitalization of higher education to achieve sustainability: Investigating students' attitudes toward digitalization in Bangladesh. *International Journal of Educational Research Open*, 2023. Vol. 5, pp. 100273. DOI:10.1016/j.ijedro.2023.100273
27. Bhagat K.K., Wu L.Y., Chang C.-Y. The impact of personality on students' perceptions towards online learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2019. Vol. 35, no. 4, pp. 98—108. DOI:10.14742/ajet.4162
28. Bode E., Ott I., Brunow S., Sorgner A. Worker Personality: Another Skill Bias beyond Education in the Digital Age. *German Economic Review*, 2019. Vol. 20, no. 4, pp. e254—e294. DOI:10.1111/geer.12165
29. Carr N. *The Shallows. How the Internet Is Changing the Way Think, Read and Remember*. Atlantic Press, 2020.
30. Evans A.M., Stavrova O., van de Calseyde P., Meyers M.C. Extraversion and Conscientiousness Predict Deteriorating Job Outcomes During the COVID-19 Transition to Enforced Remote Work. *Social Psychological and Personality Science*, 2022. Vol. 13, no. 3, pp. 781—791. DOI:10.1177/19485506211039092
31. Jensen-Campbell L.A. et al. Agreeableness, conscientiousness, and effortful control processes. *Journal of research in personality*, 2002. Vol. 36, no. 5, pp. 476—489. DOI: 10.1016/S0092-6566(02)00004-1
32. Konrath S.H., O'Brien E.H., Hsing C. Changes in Dispositional Empathy in American College Students Over Time: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 2011. Vol. 15, no. 2, pp. 180—198. DOI:10.1177/1088868310377395
33. McAdams D.P. *The art and science of personality development*. Guilford Publications, 2015.
34. McCrae R.R., Löckenhoff C.E. Self-regulation and the five-factor model of personality traits. *Handbook of personality and self-regulation*, 2010, pp. 145—168. DOI:10.1002/9781444318111.ch7
35. Novikova et al. Personality traits and academic motivation as predictors of attitudes towards digital educational technologies among Russian university students. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2022. Vol. 19, no. 4, pp. 689—716. DOI:10.22363/2313-1683-2022-19-4-689-716
36. Patitsa C.D. et al. Big Five personality traits and students' satisfaction with synchronous online academic learning (SOAL). *Corporate & Business Strategy Review*, 2021. Vol. 15, no. 2, pp. 8—16.
37. Schneider T.R. et al. The influence of neuroticism, extraversion and openness on stress responses. *Stress and Health*, 2012. Vol. 28, no. 2, pp. 102—110.
38. Turkle S. *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. London: Penguin Press, 2016.
39. Yureva O.V. et al. Digital Transformation and Its Risks in Higher Education: Students' and Teachers' Attitude. *Universal Journal of Educational Research*, 2020. Vol. 8, no. 11B, pp. 5965—5971. DOI:10.13189/ujer.2020.082232

Информация об авторах

Каширский Дмитрий Валерьевич, доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей психологии Института психологии им. Л.С. Выготского, ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (ФГБОУ ВО РГГУ); профессор кафедры психологии и развития человеческого капитала, ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (ФГБОУ ВО Финуниверситет), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8251-2653>, e-mail: psymath@mail.ru

Сабельникова Наталья Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Институт психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО АлтГПУ), г. Барнаул, Российская Федерация; младший научный сотрудник Центра социокультурных исследований, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3574-9671>, e-mail: nsabelni@mail.ru

Information about the authors

Dmitry V. Kashirsky, Sc.D. in Psychology, Head of the Department of General Psychology of L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities; Professor, Department of Psychology and Human Capital Development, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8251-2653>, e-mail: psymath@mail.ru

Natalia V. Sabelnikova, PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Psychology, Institute of Psychology and Pedagogics, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia; Junior Researcher, Centre for Sociocultural Research, High Scholl of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3574-9671>, e-mail: nsabelni@mail.ru

Получена 28.09.2023

Received 28.09.2023

Принята в печать 30.08.2024

Accepted 30.08.2024

Психологическое состояние российской студенческой молодежи в условиях кризиса: связь с культурным и политическим патриотизмом

Муращенкова Н.В.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, e-mail: ncel@yandex.ru

Анализ маркеров и детерминант текущего психологического состояния российской молодежи как группы риска с высокой вероятностью сочетанного влияния на ее состояние нормативного кризиса идентичности и сложных внешних условий — важен и необходим. Представлены результаты иерархического регрессионного анализа связей выраженности психологической травматизации, ассоциированной со специальной военной операцией, и представлений о будущем России (зависимые переменные) с культурным и политическим патриотизмом и рядом контрольных переменных (предикторы) у российской студенческой молодежи. Выборку исследования составили 718 студентов вузов — граждан России в возрасте от 18 до 25 лет (21,6% мужчин; $M=19,4$; $SD=1,46$) из Москвы, Омска, Пензы, Саратова, Смоленска и Хабаровска. Сбор данных проходил с 7 по 31 октября 2022 г. Использовалась русскоязычная версия «Международного опросника травмы (ITQ)» и вопросы из программы Международного социального опроса (ISSP 2013). Полученные результаты продемонстрировали наличие признаков психологической травматизации у трети опрошенных. Выявлена связь психологического состояния студенческой молодежи с культурным и политическим патриотизмом и рядом контрольных переменных. Культурный патриотизм в сочетании с низким уровнем политического патриотизма положительно связан с психологической травматизацией молодежи в текущих условиях, а в сочетании с выраженным политическим патриотизмом — положительно связан с позитивными представлениями о будущем страны. На основе полученных результатов представлен портрет современного студента, особо нуждающегося в психологической помощи.

Ключевые слова: психологическое состояние молодежи; психологическая травматизация; культурный патриотизм; политический патриотизм; представления о будущем России; студенческая молодежь; психологическая помощь.

Финансирование. В данной научной работе использованы результаты проекта, выполненного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Для цитаты: Муращенкова Н.В. Психологическое состояние российской студенческой молодежи в условиях кризиса: связь с культурным и политическим патриотизмом // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 4. С. 63—73. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290405>

Psychological State of Russian Student Youth in the Crisis: The Relationship with Cultural and Political Patriotism

Nadezhda V. Murashcenkova

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, e-mail: ncel@yandex.ru

The analysis of markers and determinants of the current psychological state of Russian youth as a risk group with high probability of combined influence on its state of normative crisis of identity and complex external conditions is important and necessary. In the study we conducted a hierarchical regression analysis of the correlation between the severity of psychological trauma associated with the special military operation and with the perception of the future of Russia (dependent variables) and cultural and political patriotism and several control variables (predictors). University students from Moscow, Omsk, Penza, Saratov, Smolensk, Khabarovsk (718 Russian citizens ages 18 to 25, $M=19.4$; $SD=1.46$, 21.6% of men) participated in the study. Data were collected in October 2022. We used the Russian version of "International Trauma Questionnaire (ITQ)" and questions from the International Social Survey Programme (ISSP 2013). We found signs of psychological trauma in the third of respondents. The link between the psychological condition of students and cultural and political patriotism and some control variables has been revealed. Cultural patriotism, combined with a low level of political patriotism, has contributed to the psychological trauma of young people in the current crisis. Cultural patriotism combined with political patriotism is a factor of positive perception of the future of Russia. Based on the results, we presented a portrait of student who is in great need of psychological help.

Keywords: psychological state of youth; psychological trauma; cultural patriotism; political patriotism; ideas about the future of Russia; student youth; psychological support.

Funding. This work is an output of a research project implemented as part of the Basic Research Program at the National Research University Higher School of Economics (HSE University).

For citation: Murashcenkova N.V. Psychological State of Russian Student Youth in the Crisis: The Relationship with Cultural and Political Patriotism. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 4, pp. 63—73. DOI:<https://doi.org/10.17759/pse.2024290405> (In Russ.).

Введение

Мониторинг психологического состояния молодежи в условиях текущего кризиса, обусловленного проведением специальной военной операции (СВО), — важная задача, связанная с сохранением психологического здоровья и благополучия молодежи. Результаты социологических опросов и научных

исследований подтверждают тот факт, что СВО, сопутствующие ей изменения, а также поляризация российского общества, вызванная началом СВО [3; 6; 9; 12; 24; 25], провоцируют развитие негативных психологических состояний у отдельных людей и групп [2; 5; 18]. Группу риска в данном случае составляет молодежь в связи с вероятностью

сочетанного влияния на ее состояние нормативного кризиса идентичности и сложных внешних условий. Современная российская молодежь — это поколение со своими отличительными особенностями [11; 14; 15; 21; 23; 26 и др.]. Несмотря на культурное многообразие молодежных групп в современной России [14], существуют черты, отличающие молодежь от других поколений [11; 15; 21; 23 и др.]. Это цифровое поколение [26] со своими установками, целями, ценностями, в том числе со своим пониманием и представлениями о гражданственности и патриотизме [13; 16; 31]. Несмотря на внутригрупповую неоднородность, современная молодежь преимущественно убеждена в сложности социального мира, стремится мыслить критически, доверять себе, а значимой ценностью считает чувство самореализации. В то же время современная молодежь довольно чувствительна и эмоционально уязвима, демонстрирует выраженный запрос на психологическую поддержку: социологи фиксируют довольно высокий спрос молодых людей на квалифицированную психологическую помощь [4]. Согласно данным опроса ВЦИОМ, проведенного в ноябре 2022 г., показатель востребованности такой помощи у современной российской молодежи 18-24 лет был достаточно высок — о такой потребности высказывались 35% опрошенных [4].

События последних трех лет, обобщаемые как период глобальной турбулентности [8], способствовали внутригрупповой дифференциации российской молодежи и существенно повлияли на представления молодых людей о своем поколении и о собственной жизни [19]. На смену относительно однородным биографическо-поколенческим нарративам 2020 г. пришли гетерогенные нарративы 2022 г., что может быть обусловлено в том числе и внутригрупповой поляризацией мнений молодежи относительно СВО [24; 25]. Различия в оценках той роли, которую сыграла/не сыграла специальная военная операция в изменении психологического состояния молодежи, зафиксированы в опросе, проведенном исследовательской группой Russian Field в июне 2022 г. среди

студентов российских вузов (N=1362) [5]: 42% респондентов указали, что данные события на них никак не повлияли, но 48% респондентов отметили, что события вокруг Украины негативно сказались на их ментальном самочувствии (5% опрошенных затруднились ответить, 5% студентов сообщили о положительном влиянии). По данным аналитического обзора ВЦИОМ, среди молодежи больше тех, кто в период с февраля по июль 2022 года стали чаще обращаться за профессиональной психологической помощью [29]. Однако эксперты отмечают, что значительная часть российской студенческой молодежи испытывала потребность в квалифицированной психологической помощи и ранее — в период пандемии COVID-19 [18]. При этом негативное влияние последствий пандемии и СВО ощутила на себе не только молодежь: сравнительный анализ результатов опросов Института социологии ФНИСЦ РАН в марте 2021 и марте 2022 г. свидетельствует о том, что «в 2021 г. 62% россиян оценивали ситуацию в России как кризисную или катастрофическую, а в 2022 г. — 86%» [2, с. 50]. Эксперты подчеркивают, что «общим в реакции на пандемию и события 2022 года было ощущение неопределенности, но если в 2020-2021 годах люди чаще испытывали растерянность, то в 2022-м — шок» [18]. И если в период пандемии важным средством совладания со стрессом выступало общение с близкими, то в 2022 г. у многих этот ресурс оказался купирован полярностью мнений относительно СВО [18]. По данным всероссийского телефонного опроса, проведенного в июне 2023 г. (N=1604), более трети респондентов ощущают угрозу личной безопасности в связи с СВО (36% по всей выборке, 38% в выборке от 18 до 29 лет), при этом чаще переживают данный страх женщины, а также те, кто считает, что официальным данным о ходе СВО нельзя доверять, и сторонники отмены СВО [27]. По вопросу доверия/недоверия официальным данным о ходе СВО респонденты делятся практически поровну: 46% респондентов доверяют, 45% — не доверяют (в выборке опрошенных 18-29 лет таких 56%), остальные затруднились

или отказались ответить [27]. Странников подписания мирного соглашения больше в молодежной и женской выборках [7; 27]. Все вышесказанное подтверждает актуальность и значимость изучения психологического состояния молодежи и его предикторов в условиях текущего кризиса.

Психологическое состояние как системная характеристика функционирования человека в определенный период времени включает эмоции, ожидания, «фильтры» восприятия и отношения к действительности и к себе [1; 10; 22]. При анализе психологического состояния молодежи в текущем социально-историческом российском контексте важна оценка уровня ее возможной психологической травматизации, ассоциированной со СВО, определение представлений о будущем страны как маркеров социального оптимизма [17] и факторов («фильтров» восприятия), которые на это влияют. В условиях межгосударственного конфликта важным предиктором и фильтром восприятия может выступать гражданская идентичность [17; 25; 30]. Но в текущих условиях поляризации российского общества [12; 24; 25] оправданным становится дифференцированный анализ вклада в психологическое состояние молодежи двух компонентов гражданской идентичности как отдельных предикторов: культурного и политического патриотизма [30] как проявлений гордости за достижения страны в социально-экономической и политической сферах (политический патриотизм), что часто бывает связано с выраженным институциональным доверием [17], а также гордость за достижения в сфере культуры, науки, искусства (культурный патриотизм), где связь с институциональным доверием может и не проявляться.

Целью нашего исследования стал анализ психологического состояния российской студенческой молодежи и взаимосвязей его показателей с культурным и политическим патриотизмом в условиях текущего кризиса, обусловленного СВО. Мы предположили, что в условиях поляризации российского общества, обусловленной различиями в отношении к СВО, политический патриотизм может

быть отрицательно связан с психологической травматизацией, ассоциированной со СВО, и положительно — с конструированием позитивных представлений о будущем России у российской студенческой молодежи. Относительно связи культурного патриотизма с психологическим состоянием студенческой молодежи мы не выдвигали гипотез, а поставили исследовательский вопрос: связан ли и как именно в условиях поляризации российского общества культурный патриотизм с проявлениями психологической травматизации, ассоциированной со СВО, и представлениями о будущем страны у российской студенческой молодежи?

Организация исследования и используемые методики

В исследовании приняли участие 718 студентов вузов-граждан России в возрасте от 18 до 25 лет (21,6% мужчин; $M=19,4$; $SD=1,46$) из Москвы, Омска, Пензы, Саратова, Смоленска и Хабаровска. Сбор данных проходил в период с 7 по 31 октября 2022 г. (спустя 7 месяцев после начала СВО и 2 недели после объявления о частичной мобилизации в России). Анонимный опрос проводился в вузах в группах респондентов при личном присутствии сборщиков данных: согласившиеся на участие в исследовании студенты с помощью мобильных устройств переходили по ссылке и заполняли онлайн-анкету, размещенную на платформе anketolog.ru.

Для оценки выраженности психологической травматизации, ассоциированной со СВО, использовалась русскоязычная версия «Международного опросника травмы (ITQ)» [20]. Согласно цели исследования респонденты отвечали на пункты опросника, исходя из возможного влияния СВО на их жизнь. Фиксировались все показатели, заложенные в методике по оценке маркеров ПТСР (посттравматического стрессового расстройства) и комплексного ПТСР. В иерархическом регрессионном анализе в качестве зависимой переменной использовалась сумма показателей трех кластеров симптомов ПТСР: повторное переживание (Re), избегание (Av) и чувство угрозы (Th). Представления

о жизни в России в будущем определялись с помощью вопроса из программы Международного социального опроса (ISSP 2013) [32]: «Если говорить в целом о стране, как Вы считаете, через год жизнь в России будет лучше или хуже, чем сейчас?» (шкала: 1 — значительно хуже, 2 — несколько хуже, 3 — такой же, как и сейчас, 4 — несколько лучше, 5 — значительно лучше). Показатели культурного (1) и политического (2) патриотизма также оценивались с помощью вопросов из программы Международного социального опроса (ISSP 2013) [32]: (1) «В какой мере Вы гордитесь Россией в представленных ниже областях? (достижениями в области литературы и искусства; научными и техническими достижениями; и др.)» и (2) «В какой мере Вы гордитесь Россией в представленных ниже областях? (политическим влиянием в мире; системой социальной защиты населения; и др.)», (шкала: от 1 — совсем не горжусь до 4 — очень горжусь). Контрольными переменными выступили пол, возраст, материальное положение, дистанция со СВО (наличие близких, принимающих участие/раненых/погибших в результате СВО) и наличие близких, эмигрировавших из России по причине начала СВО.

Обработка данных осуществлялась с помощью программы IBM SPSS Statistics 23. Применялся иерархический регрессионный анализ с контролем социально-демографических параметров.

Результаты

Согласно средним значениям в выборке российской студенческой молодежи культур-

ный патриотизм выражен в большей степени, чем политический (табл. 1).

Согласно полученным данным, у 13,5% респондентов соблюдены критерии ПТСР, ассоциированного со СВО, а у 19% респондентов соблюдены критерии комплексного ПТСР. В сумме этот показатель представленности психологической травматизации в выборке составил 32,5%. По представлениям о будущей жизни в России выборка разделилась на 3 группы: о том, что жизнь в стране через год не изменится, в октябре 2022 г. высказались 26% респондентов (выбравшие вариант ответа «такой же, как и сейчас»). Улучшение (ответы «значительно лучше» и «несколько лучше») и ухудшение (ответы «значительно хуже» и «несколько хуже») жизни в России в будущем в октябре 2022 г. прогнозировали 39% и 35% респондентов соответственно.

Значимыми предикторами психологической травматизации, ассоциированной со СВО, у респондентов выступили женский пол, низкое материальное положение, минимальная дистанция со СВО, высокий уровень культурного патриотизма в сочетании с низким уровнем политического патриотизма (табл. 2).

Предикторами позитивных представлений о будущей жизни в России стали более старший возраст и высокий уровень материальной обеспеченности, отсутствие близких, эмигрировавших из страны по причине СВО, а также высокий уровень политического и культурного патриотизма (табл. 2). Предикторы в финальных моделях связаны с 40% дисперсии позитивных представлений о жиз-

Таблица 1
Описательные статистики основных переменных исследования (N=718)

Переменные	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение
Культурный патриотизм, α Кронбаха=0,75	1	4	3,36	0,60
Политический патриотизм, α Кронбаха=0,90	1	4	2,40	0,82
Выраженность психологической травматизации, ассоциированной со СВО, α Кронбаха=0,89	0	24	8,65	6,81
Позитивные представления о жизни в России в будущем	1	5	2,91	1,19

Таблица 2

Иерархический регрессионный анализ связи уровня психологической травматизации, ассоциированной со СВО, и представлений о жизни в России в будущем с культурным и политическим патриотизмом при контроле социально-демографических параметров (N=718)

Предикторы	Выраженность психологической травматизации, ассоциированной со СВО		Позитивные представления о жизни в России в будущем	
	Модель 1	Модель 2	Модель 3	Модель 4
	β	β	β	β
Контрольные переменные				
Возраст	0,01	-0,01	0,02	0,08*
Пол (<i>M</i> = 1, <i>Ж</i> = 2)	0,18***	0,18***	0,00	-0,01
Материальное положение (1 — низкое, 4 — высокое)	-0,11**	-0,07*	0,18***	0,07*
Дистанция со СВО (1 — максимальная, 4 — минимальная)	0,18***	0,18***	-0,07	-0,07*
Наличие близких, уехавших за границу по причине начала СВО (нет — 1, есть — 2)	0,21***	0,14***	-0,24***	-0,09**
Основные переменные				
Культурный патриотизм		0,08*		0,08*
Политический патриотизм		-0,27***		0,55***
<i>R</i> ² (скорректированный)	0,13	0,18	0,09	0,40
<i>F</i>	21,70***	23,05***	14,69***	68,27***

Примечание: СВО — специальная военная операция; β — стандартизированные регрессионные коэффициенты; полужирным шрифтом выделены статистически значимые коэффициенты β ; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; *R*² — доля объясненной дисперсии зависимой переменной; *F* — статистика Фишера; изменения *R*² в модели 2 относительно модели 1 и в модели 4 относительно модели 3 статистически значимо на уровне $p < 0,001$.

ни в России в будущем (модель 4) и только с 18% дисперсии выраженности психологической травматизации, ассоциированной со СВО (модель 2). При этом вклад культурного и политического патриотизма в представления о будущем России выше ($\Delta R^2 = 0,31$), чем в проявления психологической травматизации, ассоциированной со СВО ($\Delta R^2 = 0,05$).

Обсуждение результатов

В результате проведенного исследования подтверждена гипотеза и получен утвердительный ответ на исследовательский вопрос. Обнаружены связи культурного и политического патриотизма с показателями психологического состояния российской молодежи в условиях текущего кризиса. Выявлены различия в наборе предикторов

проявлений психологической травматизации, ассоциированной со СВО, у молодых россиян-студентов университетов и предикторов их представлений о жизни в России в будущем. Выраженный культурный патриотизм в сочетании с низким уровнем политического патриотизма положительно связаны с психологической травматизацией студенческой молодежи наряду с такими социально-демографическими и контекстными параметрами, как женский пол, низкое материальное положение, минимальная дистанция со СВО и наличие уехавших из России близких. Таким образом, психологический портрет молодого российского студента, особенно нуждающегося в психологической поддержке в текущих условиях, таков: это девушка, испытывающая гордость в отношении культурных достиже-

ний страны, но не гордящаяся ее социально-экономической и политической сферами, слабо материально обеспеченная, имеющая близких, принимающих участие/раненых или погибших в СВО, а также близких, уехавших за границу по причине начала СВО. Полученные результаты подтверждают вклад поляризации общества в психологическую травматизацию молодежи, ассоциированную со СВО: наличие в социально-психологическом пространстве респондентов одновременно и близких, уехавших за границу по причине начала СВО, и близких, принимающих участие в СВО, способно усугублять их психологическое состояние.

Тот факт, что практически у трети респондентов соблюдены критерии ПТСР и комплексного ПТСР, ассоциированных со СВО, требует обращения особого внимания на психологическое состояние современной российской студенческой молодежи. Наши данные соотносятся с результатами исследования, проведенного на выборке молодежи Хабаровского края (900 человек в возрасте 17—30 лет), согласно которым «открытое проявление стресса в виде состояния тревоги, связанное с СВО, испытывают четверо из десяти опрошенных (42,2%)» [28, с. 222], а также с результатами исследования, проведенного в апреле 2023 г. на выборке студентов университетов из 15 областей России (1380 человек в возрасте от 18 до 22 лет) [25], описывающего влияние СВО на рост стресса среди студенческой молодежи. В исследовании также отмечено, что СВО «оказывает влияние на снижение доверия студентов общественно-политическим институтам и акторам, а также влияет на динамику миграционных настроений, увеличивая процент молодых людей, рассматривающих миграцию как возможный вариант жизненной траектории» [25, с. 9]. Эти данные, как и результаты нашей научной работы, свидетельствуют о необходимости обращения особого внимания на психологическое состояние современной российской студенческой молодежи и оказания ей своевременной квалифицированной психологической помощи. Значимую роль в этом (в том

числе и в обучении студентов ментальной регуляции психических состояний [22]) могут сыграть вузовские центры психологической поддержки. Объясним, почему. Наибольшие проявления психологической травматизации характерны для молодежи с низким материальным достатком, и, как показывают результаты социологических опросов [5], барьером для обращения в частные психологические центры у российской молодежи является высокая стоимость услуг, а барьером для обращения в государственные учреждения психологической поддержки (где помощь можно получить бесплатно) — низкий уровень доверия и сомнения в том, что там окажут квалифицированную помощь и будут соблюдать принцип конфиденциальности и неразглашения информации. Вузовские центры психологической поддержки при условии качественной и эффективной организации профессиональной психологической помощи могут стать той площадкой, на которой будут минимизированы обозначенные барьеры и учтены данные современных научных исследований о факторах сохранения психологического здоровья и благополучия молодежи в условиях длительного нетипичного кризиса.

Обратимся к портрету российского студента с выраженными позитивными представлениями о жизни в России в будущем: это юноша или девушка более старшего возраста, не имеющие близких, уехавших из России по причине начала СВО, обладающие высоким материальным достатком, а также высоким уровнем политического и культурного патриотизма. При этом политический патриотизм — гордость социально-экономическими и политическими достижениями страны — выступает в модели регрессии ключевым фактором позитивных представлений о будущем России, что, вероятно, является проявлением одного из механизмов поддержания социального оптимизма в кризисных условиях, связанного с усилением гражданской идентификации, доверия и лояльности власти [17]. В то же время особенности связи культурного патриотизма с психологическим состоянием молодежи в

условиях текущего кризиса нельзя назвать очевидными, так как направленность этой связи зависит от выраженности других психологических факторов, в частности — от политического патриотизма (и, возможно, институционального доверия граждан), что соотносится с выводами Т.А. Нестика, подчеркивающего, что «для поддержки социального оптимизма в условиях кризиса необходимы меры, направленные на укрепление уверенности граждан в своей способности влиять на собственное настоящее и будущее, ценностей сопереживания и взаимной поддержки, а также доверия к социальным институтам» [17, с. 16].

Заключение

Подводя итог, отметим, что, несмотря на существующие ограничения исследования

(нерепрезентативность выборки, использование данных, основанных на самоотчетах и собранных в довольно напряженный, эмоционально заряженный период), полученные результаты подтверждают связь культурного и политического патриотизма с такими показателями психологического состояния российской студенческой молодежи в текущих условиях, как выраженность психологической травматизации, ассоциированной со СВО, и представлениями о будущем страны. Считаем, что дальнейший мониторинг психологического состояния российской студенческой молодежи (и других социальных групп населения), в том числе с использованием продольных срезов и дополнительных маркеров психологического состояния и их потенциальных детерминант, значим и необходим.

Литература

1. *Абрамов В.А., Абрамов В.Ал., Воеводина В.С., Пехтерев В.А.* Психическое состояние как атрибутивное свойство психики // Журнал психиатрии и медицинской психологии. 2017. № 4(40). С. 5—13.
2. *Андреев А.Л., Андреев И.А., Слободенюк Е.Д.* Представления россиян о будущем России // Социологические исследования. 2022. № 10. С. 49—61. DOI:10.31857/S013216250020368-7
3. *Антощук И.А.* Странники специальной военной операции в Украине: социальное окружение и стратегии общения // Социодиггер. 2022. Июль. Том 3. Выпуск 7(19): Радикализация. Поляризация мнений и разрывы в коммуникации. С. 21—29.
4. В поисках психологической помощи. Аналитический обзор ВЦИОМ. 22 ноября 2022 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/v-poiskakh-psikhologicheskoi-pomoshchi> (дата обращения: 10.02.2023).
5. Грустное поколение: ментальное самочувствие российской молодежи (12-18 июня 2022). Результаты опроса [Электронный ресурс]. URL: <https://russianfield.com/depressia> (дата обращения: 02.07.2023).
6. *Звоновский В.Б., Ходькин А.В.* Отражение культурной власти геополитического нарратива в коллективных представлениях россиян о специальной военной операции // Социологические исследования. 2022. № 11. С. 38—53. DOI:10.31857/S013216250021524-9
7. *Казаков А.А.* Отношение российской молодежи к СВО: роль медийного сопровождения государственной политики // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2022. Т. 22. Выпуск 4. С. 460—467. DOI:10.18500/1818-9601-2022-22-4-460-467
8. *Коленникова Н.Д.* Российское общество в период глобальной турбулентности: вызовы и возможности // Социологические исследования. 2023. № 1. С. 154—156. DOI:10.31857/S013216250022957-5
9. *Кулешова А.В.* Поляризация взглядов по ключевым вопросам среди сторонников и противников СВО // Социодиггер. 2022. Июль. Том 3. Выпуск 7(19): Радикализация. Поляризация мнений и разрывы в коммуникации. С. 30—34.
10. *Левитов Н.Д.* О психических состояниях человека. М., 1964. 344 с.
11. Люди будущего: ценности и ориентиры современной российской молодежи [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/expertise/ljudi-budushchego-cennosti-i-orientiry-sovremennoirossiiskoi-molodezhi> (дата обращения: 10.07.2023).
12. *Макушева М.О.* «Конфликт и солидарность». Как конфликт России и Украины проецируется на общественное мнение россиян // Социодиггер. 2022. Июль. Том 3. Выпуск 7(19): Радикализация. Поляризация мнений и разрывы в коммуникации. С. 11—20.
13. *Маленков В.В., Печеркина И.Ф.* Патриотическая самоидентификация в системе гражданских ориентаций молодежи // Социология. 2019. № 6. С. 249—262.

14. Молодежь в городе: культуры, сцены и солидарности. Сост. и науч. ред. Е.Л. Омельченко. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 502 с. DOI:10.17323/978-5-7598-2128-1
15. Мурашченкова Н.В. Социальные аксиомы и страх перед COVID-19: мультигрупповой анализ связи у студенческой молодежи трех стран // Социальная психология и общество. 2022. Т. 13. № 2. С. 89—108. DOI:10.17759/sps.2022130207
16. Мурашченкова Н.В., Гриценко В.В., Калинина Н.В., Константинов В.В., Кулеш Е.В., Маленова А.Ю., Мальшев И.В. Отношение к патриотизму и патриотическая самоидентичность российской студенческой молодежи в условиях поляризации российского общества // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 4. С. 68—88. DOI:10.17759/sps.2023140405
17. Нестик Т.А. Социальный оптимизм россиян в условиях кризиса: результаты лонгитюдного исследования // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 3. С. 5—17. DOI:10.31857/S020595920026152-3
18. Нужна помощь: что происходит с ментальным здоровьем в период турбулентности [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/rims/news/817863911.html> (дата обращения: 02.07.2023).
19. От (не)стабильности к (не)определенности: какой была молодежь в 2020 году и какой стала в 2022-м. [Электронный ресурс]. URL: <https://stratpro.hse.ru/social-policy/news/811726959.html> (дата обращения: 12.07.2023).
20. Падун М.А., Быховец Ю.В., Казымова Н.Н., Ченцова-Даттон Ю.Е. Русскоязычная версия «Международного опросника травмы»: адаптация и валидизация на неклинической выборке // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 3. С. 42—67. DOI:10.17759/cpp.20223004
21. Петрунина Д.С. «Переходное поколение»: поколенческая идентичность миллениалов // Социологические исследования. 2022. № 2. С. 57—64. DOI:10.31857/S013216250018036-2
22. Прохоров А.О., Чернов А.В. Становление системы ментальной регуляции психических состояний студентов в процессе обучения в вузе // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 1. С. 101—121. DOI:10.24412/2073-0861-2022-1-101-121
23. Радаев В.В. Преподавание в кризисе. М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2023. 200 с. DOI:10.17323/978-5-7598-2759-7
24. Седова Н.Н. Мировоззренческие установки россиян: опыт эмпирического анализа // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. № 6. С. 402—415. DOI:10.14515/monitoring.2022.6.2361
25. Смирнов В.А. Гражданские установки российских студентов в контексте специальной военной операции // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 8-9. С. 9—23. DOI:10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-9-23
26. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. 375 с.
27. Специальная военная операция в Украине: отношение россиян. 12 волна (16—19 июня 2023). [Электронный ресурс]. URL: <https://russianfield.com/12volna> (дата обращения: 22.07.2023).
28. Стасюк Е.В. Особенности самоидентификации молодежи Хабаровского края в условиях специальной военной операции // Власть и управление на Востоке России. 2023. № 4(105). С. 218—230. DOI:10.22394/1818-40492023-105-4-218-230
29. Стресс — и как с ним бороться? Аналитический обзор ВЦИОМ. 25 июля 2022 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/stress-i-kak-s-nim-borotsja> (дата обращения: 02.07.2023).
30. Grigoryan L.K., Ponizovskiy V. The three facets of national identity: Identity dynamics and attitudes toward immigrants in Russia // International Journal of Comparative Sociology. 2018. Vol. 59(5—6). P. 403—427. DOI:10.1177/0020715218806037
31. Nartova N. Citizenship and Social Engagement of Youth in the Putin Era. In: Omelchenko E. (eds.). Youth in Putin's Russia. Palgrave Macmillan, Cham. 2021. P. 137—165. DOI:10.1007/978-3-030-82954-4_4
32. Russia ISSP 2013 — National Identity III Questionnaire. URL: <https://www.gesis.org/en/issp/modules/issp-modules-by-topic/national-identity/2013>
33. Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies, 2022, no. 10, pp. 49—61. DOI:10.31857/S013216250020368-7 (In Russ.).
34. Antoshchuk I.A. Storonniki spetsial'noi voennoi operatsii v Ukraine: sotsial'noe okruzhenie i strategii obshcheniya [Supporters of the special military operation in Ukraine: social environment and communication strategy]. SotsioDigger = Sociodigger, 2022. Iyul'. Vol. 3, no. 7(19): Radikalizatsiya. Polyarizatsiya mnenii i razryvy v kommunikatsii, pp. 21—29. (In Russ.).

References

1. Abramov V.A., Abramov V.A., Voevodina V.S., Pekhterev V.A. Psikhicheskoe sostoyanie kak atributivnoe svoystvo psikhiki [Mental State as Attributed Property of Psychics]. *Zhurnal psikhologii i meditsinskoj psikhologii = Journal Of Psychiatry And Medical Psychology*, 2017, no. 4(40), pp. 5—13. (In Russ.).
2. Andreev A.L., Andreev I.A., Slobodenyuk E.D. Predstavleniya rossiyan o budushchem Rossii [Russians' Ideas About The Future Of Russia].

4. V poiskakh psikhologicheskoi pomoshchi. Analiticheskii obzor VTsIOM. 22 noyabrya 2022 g. [Elektronnyi resurs]. [Seeking psychological help. Analytical review of VCIOM (Russian Public Opinion Research Center). November 22, 2022]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/v-poiskakh-psikhologicheskoi-pomoshchi> (Accessed 10.07.2023). (In Russ.).
5. Grustnoe pokolenie: mental'noe samochuvstvie rossiskoi molodezhi (12-18 iyunya 2022). Rezul'taty oprosa [Sad generation: mental well-being of Russian youth (June 12—18, 2022). Poll results] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://russianfield.com/depressia> (Accessed 02.07.2023). (In Russ.).
6. Zvonovskii V.B., Khodykin A.V. Otrazhenie kul'turnoi vlasti geopoliticheskogo narrativa v kollektivnykh predstavleniyakh rossiiyan o spetsial'noi voennoi operatsii [Reflection of the Cultural Power of the Geopolitical Narrative in the Collective Perceptions of Russians about the Military Operation in Ukraine]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*, 2022, no. 11, pp. 38—53. DOI:10.31857/S013216250021524-9 (In Russ.).
7. Kazakov A.A. Otnoshenie rossijskoj molodezhi k SVO: rol' mediynogo soprovozhdeniya gosudarstvennoj politiki [The attitude of Russian youth to the Special Military Operation: The role of media support of state policy]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sociologija. Politologija = Izvestiya of Saratov University. Sociology. Politicalogy*, 2022. Vol. 22, no. 4, pp. 460—467. DOI:10.18500/1818-9601-2022-22-4-460-467 (In Russ.).
8. Kolennikova N.D. Rossiiskoe obshchestvo v period global'noi turbulentsnosti: vyzovy i vozmozhnosti [Russian society in a period of global turbulence: challenges and opportunities]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*, 2023, no. 1, pp. 154—156. DOI:10.31857/S013216250022957-5 (In Russ.).
9. Kuleshova A.V. Polyarizatsiya vzglyadov po klyuchevym voprosam sredi storonnikov i protivnikov SVO [Polarization on key issues among supporters and opponents of the SMO]. *SotsioDigger = Sociodigger*. 2022. Iyul'. Vol. 3, no. 7(19): Radikalizatsiya. Polyarizatsiya mnenii i razryvy v kommunikatsii, pp. 30—34. (In Russ.).
10. Levitov N.D. O psikhicheskikh sostoyaniyakh cheloveka [About Human Mental States]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1964. 344 p. (In Russ.).
11. Lyudi budushchego: tsennosti i orientiry sovremennoi rossijskoj molodezhi [People of the future: values and guidelines of modern Russian youth] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://wciom.ru/expertise/lyudi-budushchego-cennosti-i-orientiry-sovremennoi-rossijskoj-molodezhi> (Accessed 10.07.2023). (In Russ.).
12. Makusheva M.O. «Konflikt i solidarnost'». Kak konflikt Rossii i Ukrainy proetsiruetsya na obshchestvennoe mnenie rossiiyan [«Conflict and solidarity». How the conflict between Russia and Ukraine is projected on the public opinion of Russians]. *SotsioDigger = Sociodigger*, 2022. Iyul'. Vol. 3, no. 7(19): Radikalizatsiya. Polyarizatsiya mnenii i razryvy v kommunikatsii, pp. 11—20. (In Russ.).
13. Malenkov V.V., Pecherkina I.F. Patrioticheskaya samoidentifikatsiya v sisteme grazhdanskikh orientatsii molodezhi [Patriotic Self-identification In The System Of Civic Orientations Of Youth]. *Sotsiologiya = Sociology*, 2019, no. 6, pp. 249—262. (In Russ.).
14. Molodezh' v gorode: kul'tury, stseny i solidarnosti [Youth in Cities: Cultures, Scenes and Solidarity]. Sost. i nauch. red. E.L. Omel'chenko. Moscow: Publ. Dom Vyshei shkoly ekonomiki, 2020. 502 p. DOI:10.17323/978-5-7598-2128-1 (In Russ.).
15. Murashchenkova N.V. Sotsial'nye aksiomy i strakh pered COVID-19: mul'tigrupповoi analiz svyazi u studencheskoi molodezhi trekh stran [Social Axioms and Fear of COVID-19: a Multigroup Analysis of the Relationship among Student Youth of the three Countries]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2022. Vol. 13, no. 2, pp. 89—108. DOI:10.17759/sps.2022130207 (In Russ.).
16. Murashchenkova N.V., Gritsenko V.V., Kalinina N.V., Konstantinov V.V., Kulesh E.V., Malenova A.Yu., Malyshev I.V. Attitudes towards Patriotism and Patriotic Self-identity of Russian Students Youth in the Polarization of Russian Society. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 4, pp. 68—88. DOI:10.17759/sps.2023140405 (In Russ.).
17. Nestik T.A. Sotsial'nyi optimizm rossiiyan v usloviyakh krizisa: rezul'taty longitudynogo issledovaniya [Social Optimism of Russians in a Crisis: Results of a Longitudinal Study]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2023. Vol. 44, no. 3, pp. 5—17. DOI:10.31857/S020595920026152-3 (In Russ.).
18. Nuzhna pomoshch': chto proiskhodit s mental'nym zdorov'em v period turbulentsnosti [Need help: what happens to mental health during turbulence] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.hse.ru/rlms/news/817863911.html> (Accessed 02.07.2023). (In Russ.).
19. Ot (ne)stabil'nosti k (ne)opredelennosti: kakoi byla molodezh' v 2020 godu i kakoi stala v 2022-m. [From (not)stability to (not)certainly: what was the youth in 2020 and what became in 2022]. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://stratpro.hse.ru/social-policy/news/811726959.html> (Accessed 12.07.2023). (In Russ.).
20. Padun M.A., Bykhovets Yu.V., Kazymova N.N., Chentsova-Datton Yu.E. Russkoyazychnaya versiya «Mezhdunarodnogo oprosnika travmy»: adaptatsiya i validizatsiya na neklinicheskoi vyborke [Russian

- Version of The International Trauma Questionnaire: Adaptation and Validation in a Non-clinical Sample]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 3, pp. 42—67. DOI:10.17759/cpp.20223004 (In Russ.).
21. Petrunina D.S. «Perekhodnoe pokolenie»: pokolencheskaya identichnost' millenialov [“Transitional generation”: generational identity of Russian millennials]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*, 2022, no. 2, pp. 57—64. DOI:10.31857/S013216250018036-2 (In Russ.).
22. Prokhorov A.O., Chernov A.V. Stanovlenie sistemy mental'noi regulyatsii psikhicheskikh sostoyanii studentov v protsesse obucheniya v vuze [Maturation Of Students' Mental States Regulation System During Their University Studies]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and experimental psychology*, 2022. Vol. 15, no. 1, pp. 101—121. DOI:10.24412/2073-0861-2022-1-101-121 (In Russ.).
23. Radaev V.V. Prepodavanie v krizise [Teaching in Crisis]. Moscow: Izd. Dom Vyshei shkoly ekonomiki, 2023. 200 p. DOI:10.17323/978-5-7598-2759-7 (In Russ.).
24. Sedova N.N. Mirovozzrencheskie ustanovki rossiyan: opyt empiricheskogo analiza [Worldview Attitudes of Russians: Empirical Analysis]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2022, no. 6, pp. 402—415. DOI:10.14515/monitoring.2022.6.2361 (In Russ.).
25. Smirnov V.A. Grazhdanskie ustanovki rossijskikh studentov v kontekste special'noj voennoj operatsii [Civilian Attitudes of Russian Students in the Context of a Special Military Operation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2023. Vol. 32, no. 8, pp. 9—23. DOI:10.31992/0869-3617-2023-32-8-9-9-23 (In Russ.).
26. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. Tsifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost' [Digital generation of Russia: competence and security]. Moscow: Smysl, 2017. 375 p. (In Russ.).
27. Spetsial'naya voennaya operatsiya v Ukraine: otnoshenie rossiyan. 12 volna (16—19 iyunya 2023) [Special Military Operation in Ukraine: Russian Attitude. 12 Wave (16-19 June 2023)] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://russianfield.com/12volna> (Accessed 22.07.2023). (In Russ.).
28. Stasjuk E.V. Osobennosti samoidentifikatsii molodezhi Habarovskogo kraja v usloviyah special'noj voennoj operatsii [Features of self-identification of youth of the Khabarovsk territory in the conditions of special military operation]. *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii = Power and Administration in the East of Russia*. 2023, no. 4(105), pp. 218—230. DOI:10.22394/1818-40492023-105-4-218-230 (In Russ.).
29. Stress — i kak s nim borot'sya? Analiticheskii obzor VTsIOM. 25 iyulya 2022 g. [Stress — and how to deal with it? Analytical review of VCIOM (Russian Public Opinion Research Center). July 25, 2022] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/stress-i-kak-s-nim-borotsja> (Accessed 02.07.2023). (In Russ.).
30. Grigoryan L.K., Ponizovskiy V. The three facets of national identity: Identity dynamics and attitudes toward immigrants in Russia. *International Journal of Comparative Sociology*, 2018. Vol. 59(5—6), pp. 403—427. DOI:10.1177/0020715218806037
31. Nartova N. Citizenship and Social Engagement of Youth in the Putin Era. In: Omelchenko E. (eds.). *Youth in Putin's Russia*. Palgrave Macmillan, Cham, 2021, pp. 137—165. DOI:10.1007/978-3-030-82954-4_4
32. Russia ISSP 2013 — National Identity III Questionnaire. URL: <https://www.gesis.org/en/issp/modules/issp-modules-by-topic/national-identity/2013>

Информация об авторах

Мурашченкова Надежда Викторовна, доцент департамента психологии факультета социальных наук, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, e-mail: ncel@yandex.ru

Information about the authors

Nadezhda V. Murashcenkova, PhD in Psychology, Associate Professor, Faculty of Social Sciences, School of Psychology, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, e-mail: ncel@yandex.ru

Получена 12.09.2023

Принята в печать 30.08.2024

Received 12.09.2023

Accepted 30.08.2024

Мой идеальный университет: физические и нефизические категории среды в представлениях студентов

Верхотурова М.В.

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный
строительный университет» (ФГБОУ ВО НИУ МГСУ),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7222-4375>, e-mail: mrvr18@mail.ru

Представленные в статье материалы посвящены проблеме выявления запросов современных студентов в отношении образовательной среды высшей школы. Целью исследования, в котором приняли участие 48 студентов-архитекторов в возрасте от 18 до 27 лет ($M=19,81$; $M_0=19$; $SD=1,82$, из них: девушки — 83,33% ($n=40$) и юноши 16,66% ($n=8$)), стало выявление наиболее значимых категорий образовательной среды университета. В результате исследования, выполненного с помощью проективной методики — сочинения-эссе «Мой идеальный университет», контент-анализ ответов показал, что наиболее важными для эффективной и комфортной учебы студенты считают нефизические категории — организацию учебного процесса, преподавательский состав, учебную программу, возможности для развития (для подтверждения полученного результата был использован критерий хи-квадрат, который показал большую значимость нефизических категорий образовательной среды по сравнению с физическими: $\chi^2=14,812$, $df=1$, $p=0,001$). Показано, что наиболее выраженные категории физической среды в ответах студентов — это оснащение кабинетов и аудиторий, эстетические качества пространства, правильно организованная территория при университете, коворкинг и места для отдыха в интерьере. Полученные данные могут служить практическими рекомендациями при проектировании новых кампусов или реновации и реконструкции уже функционирующего вуза. Точное определение оптимальных условий для эффективного и комфортного учебного процесса поможет избежать чрезмерных финансовых вложений в совершенствование физической среды.

Ключевые слова: представления студентов о среде университета; физическая среда университета; нефизические категории среды университета; соучастное проектирование.

Благодарности. Автор благодарит за методическую помощь в обработке данных для исследования доктора психологических наук, профессора, ведущего научного сотрудника кафедры психологии образования и педагогики МГУ имени М.В. Ломоносова Г.А. Глотову.

Для цитаты: Верхотурова М.В. Мой идеальный университет: физические и нефизические категории среды в представлениях студентов // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 4. С. 74—83. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290406>

My Ideal University: Physical and Non-Physical Components of the Environment in Student Presentations

Mariya V. Verkhoturova

Moscow State University of Civil Engineering (National Research University), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7222-4375>, e-mail: mrvr18@mail.ru

The article addresses the issue of identifying the needs of modern students in relation to the university educational environment. The study involved 48 architecture students aged 18 to 27 years ($M=19.81$; $M_o=19$; $SD= .82$), including 83.33% girls ($n=40$) and 16.67% boys ($n=8$). The aim was to identify the most significant categories of the university educational environment. The research, which utilized a projective method — an essay titled “My Ideal University” — and content analysis of the responses, revealed that students consider non-physical categories to be the most important for effective and comfortable study. These categories include the organization of the educational process, the quality of the teaching staff, the curriculum, and opportunities for personal development. To confirm these results, a chi-square test was conducted, showing that non-physical categories of the educational environment were significantly more important than physical ones ($\chi^2=14.812$, $df=1$, $p=0.001$). The most prominent physical environment categories mentioned by students included the equipment of offices and classrooms, the aesthetic qualities of the space, well-organized university grounds, coworking spaces, and rest areas in the interior. The data obtained can provide practical recommendations for designing new campuses or renovating and reconstructing existing universities. Precisely determining the optimal conditions for an effective and comfortable educational process will help avoid excessive financial investments in improving the physical environment.

Keywords: student perceptions of the university environment; university physical environment; non-physical environmental categories; co-design.

Acknowledgements. The author thanks G.A. Glotova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, leading researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy of Lomonosov Moscow State University for methodological assistance in processing data for the study.

For citation: Verkhoturova M.V. My Ideal University: Physical and Non-Physical Components of the Environment in Student Presentations. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 4, pp. 74—83. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290406> (In Russ.).

Введение

В настоящее время в России реализуется ряд проектов новых кампусов¹. Действуй-

ющие же сегодня университетские кампусы не соответствуют требованиям комфортного проживания студентов [12]. Устаревание ин-

¹ Дальневосточный федеральный университет на острове Русский, Сколковский институт науки и технологий Сколтех, кампус Московской школы управления Сколково, развитие территории для строительства объектов «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», университет Иннополис в Татарстане, реставрация главного учебного корпуса Высшей школы менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета, новый корпус МГУ имени М.В. Ломоносова на Воробьевых горах, развитие территории МГТУ им. Н.Э. Баумана.

фраструктуры университетов и отставание физической среды от современных потребностей студентов наблюдаются и в европейских высших школах [22]. Согласно градации жизненных сред по уровню их соответствия субъекту, среда, не обладающая необходимой функциональностью, не является безопасной [6].

Несмотря на положительную динамику реализации новых проектов, практика привлечения пользователей к соучастному проектированию образовательных пространств носит случайный характер. Запросы студентов и преподавателей, их представления об идеальной образовательной среде, характер взаимодействий остаются малоизученными.

Изучение наиболее значимых категорий среды университета (с точки зрения студентов и преподавателей) поможет увеличить уровень вовлеченности в образовательный процесс, сформировать оптимальные условия для эффективного и комфортного учебного процесса, а также избежать чрезмерных финансовых вложений в совершенствование физической среды.

Образовательная среда понимается исследователями как совокупность психологических и педагогических условий, формируемых для развития способностей и интересов воспитанников [7]; четыре базовых типа образовательной среды (догматическая, карьерная, безмятежная и творческая среда) составляют фундамент эколого-личностной модели образовательной среды [17] в соответствии с теорией экологических систем Ури Бронфенбренера, развитие происходит в пределах нескольких взаимосвязанных систем (уровней) окружающей среды: микросистемы, мезосистемы, экосистемы и макросистемы [18]. Выделяют также следующие основные компоненты модели образовательной среды: пространственно-предметный, организационно-управленческий, психодидактический, социально-психологический и субъектный компонент образовательной среды [1].

Физическая среда (в отечественной литературе также предметно-пространственная или пространственно-предметная среда)

является компонентом образовательной среды [16].

Как показывают отдельные исследования, значимым фактором является профессионализм преподавателей [2, с. 117]. Качество преподавания и репутация университета в целом имеют гораздо более сильное влияние на выбор абитуриентами учебного заведения, нежели дизайн кампуса, качество физической среды и оборудования [23]. Чувство привязанности к университету косвенно положительно влияет на качество жизни студентов: в свою очередь, ощущение идентичности с вузом формируется за счет чувства безопасности в здании и удовлетворенности физическими и социальными условиями в университете [20]. Актуальной проблемой является и удовлетворенность проживанием в общежитии: просторные комнаты, правильная организация хранения вещей, уровень освещенности, хорошая вентиляция, возможность уединения в конечном итоге формируют тот или иной уровень восприятия студентами своего вуза [19].

Другое направление исследований — изучение удовлетворенности общественными пространствами здания университета, где концентрируется большая часть контингента. На основе 248 собранных анкет-опросников в Исфаханском университете искусств (г. Исфахан, Иран) было выявлено, что студенты ценят потенциал многофункциональности физической среды: возможность индивидуальных занятий и работы в группах, отдых, общение и взаимодействие в общественных пространствах [21].

В зависимости от характера экстерьера и интерьера кампуса вуза различается система предпочитаемых и отвергаемых студентами пространств. В здании, расположенном в историческом контексте с богатым природным окружением, высокоранговые места, согласно представлениям студентов — парки, аллеи, искусственные акватории, а в здании университета в плотной исторической городской застройке предпочитаемыми пространствами являются так называемые индивидуальные места — буфеты, столовые, кафе — при условии проведенной реновации интерьера [9].

Исследователи чаще всего фокусируются на анализе «прагматических характеристик мест» (utilitizing interpretive design), система которых определяется как «значение места» (place meaning), или на системе предпочитаемых и отвергаемых пространств [8].

Для определения особенностей восприятия субъектом среды обыденной жизни (среди студентов вузов) применяются: ассоциативный эксперимент, на основании которого составляется тезаурус мест-ситуаций и определений, с помощью которых эти места могут быть оценены; процедура субъективного шкалирования (на материале контрастных фотографий мест-ситуаций); упорядочение исходных данных с помощью факторного анализа; интерпретация выделенных факторных структур; двухэтапное анкетирование (с открытыми и закрытыми вопросами) [5; 11].

Организация исследования, характеристики выборки и инструментарий

Представления об образовательной среде университета были проанализированы у студентов-педагогов, преподавателей [2; 3; 4]; студентов-архитекторов [14-16]; студентов аграрного и экономического университетов [10; 13]. Несмотря на то, что исследования взаимодействия отдельных компонентов образовательной среды и участников учебного процесса проводятся регулярно и в России, и за рубежом, знания о влиянии физического компонента на учащихся высшей школы все еще недостаточны. Кроме того, предыдущие работы проводились с помощью стандартизированных методов либо игры-упражнения. В настоящем исследовании мы задаемся вопросом: возможно ли только с помощью совершенствования физического компонента образовательной среды улучшить эффективность учебного процесса, повысить мотивацию у студентов и преподавателей в архитектурных и архитектурно-строительных вузах? Для этого на первом этапе было необходимо определить, является ли физическая среда значимой для участников учебного процесса в современных условиях.

Гипотеза исследования: представления об идеальной среде университета у студентов специальности «Архитектура» фокусируются на физическом компоненте в силу профессиональной специфики.

Инструментарий исследования: была применена проективная методика — эссе (краткое сочинение) на тему «Мой идеальный университет» (онлайн-опрос анонимный, был разослан в гугл-форме).

Результаты и их обсуждение

Контент-анализ ответов-эссе показал, что 62,6% единиц анализа описывают нефизические категории образовательной среды, при этом 23 ответа из 48 не содержали ни одной единицы анализа, описывающих какие-либо категории физической среды. Лишь 5 эссе из 48 не затрагивают нефизических категорий среды университета. Для подтверждения полученного результата был использован критерий хи-квадрат, который показал большую значимость нефизических категорий образовательной среды для студентов-архитекторов по сравнению с физическими ($\chi^2=14,812$, $df=1$, $p=0,001$).

Следует отметить: несмотря на то, что респондентам было предложено описать свой идеальный университет, большая часть ответов основана на имеющихся отрицательных (по мнению студентов) показателях университета, в котором они обучаются.

Нефизические категории образовательной среды в представлениях студентов вуза (табл. 1). По результатам контент-анализа ответов-эссе удалось выявить три значимые категории образовательной среды в представлениях студентов вуза — «разнообразные критерии, требования к вузу и организации учебного процесса» (интересные концепции для каждого направления, расширение международных связей, отсутствие системы оценок, свободное посещение, формирование групп студентов по числу баллов при поступлении и др. — 30 единиц анализа текста), «преподаватели» (19 единиц анализа текста) и «учебная программа» (15 единиц анализа текста).

Полученные данные подтверждают результаты современных исследований: преподава-

тельский состав — наиболее значимая категория образовательной среды [3; 5]. Вместе с тем существуют некоторые отличия: студенты-педагоги чаще всего упоминали контингент учащихся как условие эффективного обучения в вузе, тогда как обучающиеся по специальности «Архитектура» предлагали разнообразные критерии улучшения организации деятельности университета (30 единиц анализа текста) [4]. Из ответов-эссе удалось выделить лишь 4 единицы анализа текста, затрагивающих те или иные качества коллег-студентов.

Надо полагать, в этом проявляется специфика профессии архитектора — взаимодействие по типу «человек-художественный

образ», а также индивидуальность творчества: студенты выполняют учебные задания самостоятельно, на каждом этапе консультируясь с преподавателем.

Все ответы из эссе студентов, затрагивающих нефизические параметры, автором были классифицированы в 20 категорий (см. табл. 1).

Примечательно, что основные векторы учебной программы идеального университета в представлениях студентов — это усложнение материала и заданий в целом, соответствие современным требованиям профессии, ориентированность на практику и свобода в выборе дисциплин и направления обучения.

Таблица 1

Рейтинг единиц анализа текста эссе студентов «Мой идеальный университет» (нефизическая среда)

	Категории нефизической среды университета	Количество единиц анализа текста	Доля в общем количестве единиц анализа (%)
1.	Разнообразные критерии, требования к вузу и организации учебного процесса	30	12,8
2.	Преподаватели	19	8
3.	Учебная программа	15	6,4
4.	Внеучебная деятельность (научная и творческая, мероприятия, конференции и др.)	9	3,8
5.	Развитие	8	3,4
6.	Компетенции будущего	8	3,4
7.	Ощущение комфорта	7	3
8.	Практика	7	3
9.	Отношение к студентам	7	3
10.	Социальное обеспечение	6	2,6
11.	Столовая (организация питания)	6	2,6
12.	Свобода	5	2,1
13.	Режим занятий	5	2,1
14.	Безопасность	4	1,7
15.	Студенты о студентах	4	1,7
16.	Библиотека (как база данных)	2	0,9
17.	Справедливая оценка навыков	2	0,9
18.	Стабильный интернет	1	0,4
19.	Честные вступительные испытания	1	0,4
20.	Комната для оказания психологической помощи студентам (в контексте ответа-эссе как служба, а не помещение)	1	0,4
Итого:		147	62,6

По результатам анализа ответов-эссе можно составить портрет идеального преподавателя: компетентный, знающий, мастер своего дела, заинтересованный в своем предмете, в своей деятельности, в обучении студентов, понимающий и любящий свой предмет, умеет составить программу, связанную с другими дисциплинами, взаимодействует с коллегами, интересно преподносит знания и «горит» желанием помочь, научить и выпустить классных специалистов.

7 единиц анализа текста эссе студентов содержат понятие «комфорт»: данные согласуются с полученными ранее [15], более половины студентов указывают на комфортность нахождения в университете [2]. Достаточно выраженная категория — внеучебная деятельность (творческая, научная и спортивная).

Физическая среда в ответах студентов вуза (табл. 2). Наиболее значимый компонент физической среды (24 единицы анализа) — различные категории **оснащения кабинетов и аудиторий**. Ответы респондентов предельно конкретны: студенты точно знают, какие помещения, инструменты и параметры среды необходимы им для успешной и комфортной учебы.

Таким образом, для студентов на первом месте стоит такая характеристика физической среды университета, как прагматичность, то есть максимальная функциональность аудиторий и учебных кабинетов. Специфика обучения в условиях творческих специальностей повышает тревожность студентов относительно результата их работы, что в свою очередь стимулирует респондентов наиболее точно конкретизировать требования к учебной среде: дополнительные большие студии рисунка и живописи, обновление необходимого инструментария для занятий графическими дисциплинами, оптимальная освещенность аудиторий. Полученные данные подтверждают более ранние исследования, согласно которым предпочитаемыми местами в университете для студентов-архитекторов стали специализированные мастерские, однако необходимо отметить: в СПбГАСУ, где было проведено упомянутое исследование, эти помещения

не запираются и свободно «оккупируются» студентами [14].

15 единиц анализа текста затрагивают различные характеристики **оформления интерьера университета, эстетические качества**, субъективное восприятие образовательной среды. Данная категория ответов наиболее «размытая» и подразумевает интуитивное восприятие среды университета как приятной, комфортной, удобной, красивой.

Как показывают более ранние исследования, исторические здания университетов при условии реновации интерьера и экстерьера воспринимаются студентами положительно [9].

Другой значимой категорией, ярко выраженной в ответах-эссе студентов, являются **пространства (места) для отдыха** и, возможно, работы (вне аудиторного фонда) — 11 единиц анализа текста.

Внеаудиторные свободные закрытые и полуоткрытые пространства наделены потенциалом для развития у студентов таких компетенций, как командная работа, коммуникативные навыки, критическое мышление — к такому выводу пришли авторы исследования влияния физического пространства на институт наставничества в высшей школе [22].

Важной категорией идеального университета в представлениях студентов стал **коворкинг** (от англ. *coworking*, рус. — «сотрудничество»). В контексте физической среды это центры совместной работы, объединяющие людей для общения и творческого взаимодействия (7 единиц анализа текста). Представляется важным подчеркнуть эту категорию как наиболее четко выделенную студентами.

Достаточно значимой характеристикой университета для его студентов является **экстерьер — территория при университете** (9 единиц анализа). Полученные результаты коррелируют с данными современных исследований: высокоранговыми местами студенты обозначали парки, аллеи в непосредственной близости университета [9]. В другом же исследовании представлений о среде педагогического университета студенты и преподаватели вообще не упоминали компоненты экстерьера, все ответы были

Таблица 2

**Рейтинг единиц анализа текста эссе студентов «Мой идеальный университет»
(физическая среда)**

	Категории физической среды университета	Количество единиц анализа текста	Доля в общем количестве единиц анализа (%)
1.	Оснащение учебных кабинетов и аудиторий, оборудование для учебной деятельности	24	10,2
2.	Оформление интерьера университета, эстетические качества среды	12	5,1
3.	Места (пространства) для отдыха	11	4,7
4.	Территория при университете	9	3,8
5.	Коворкинг	7	3
6.	Столовая	5	2,1
7.	Безопасность университетской среды (ограничение доступности и эвакуация при пожаре)	5	2,1
8.	Проветривание аудиторий и коридоров	4	1,7
9.	Общежитие	3	1,3
10.	Расположение здания в структуре города	2	0,9
11.	Освещение	2	0,9
12.	Библиотека	2	0,9
13.	Санузлы	1	0,4
14.	Лифт	1	0,4
Итого:		88	37,4

сосредоточены на внутренней физической среде — интерьере [3].

Заключение

Пилотное исследование, впервые проведенное с помощью проективной методики на московской выборке студентов-архитекторов, позволило определить, что, несмотря на профессиональную специфику, студенты-архитекторы выделяют в качестве наиболее значимых категорий идеального университета разнообразные нефизические категории образовательной среды: организацию учебного процесса, преподавательский состав, учебную программу, достаточно четко выделяя критерии для данных параметров. При этом наиболее выраженная категория физической среды — оснащение кабинетов и аудиторий как ресурс повышения качества учебного процесса, что означает, что будущие архитекторы возлагают ответственность за свое обучение не только на руководство вуза и преподавателей, но и наделяют потен-

циалом развития физическую среду, выделяя и такие категории, как эстетические качества пространства, правильно организованная территория при университете, коворкинг и места для отдыха в интерьере.

Выявленные специфические для творческой направленности качества физической среды могут служить практическими рекомендациями при проектировании нового кампуса НИУ МГСУ.

Представляется, что основная часть выявленных в работе компонентов физической среды важна для большинства специальностей высшей школы, поэтому полученные результаты могут применяться при новом проектировании или реновации и реконструкции уже функционирующего вуза.

Ограничения исследования: проективная методика — эссе на тему «Мой идеальный...» подходит для малых групп, преимущественно старшекурсников, магистрантов и аспирантов, которые уже владеют навыками анализа образовательной среды, имеют

релевантный учебный опыт. Для определенного числа студентов написание эссе представляется сверхтрудной задачей, гораздо удобнее для них заполнять онлайн-анкету с закрытыми вопросами.

Проведение такого рода исследований целесообразно сочетать с экспертной оценкой здания университета, так как те или иные «проблемные точки» можно выявить на этапе натурного обследования. Как показывает практика, к определенным неудобствам

среды преподаватели и студенты способны привыкнуть и не отразить их в своих ответах либо переносить свою неудовлетворенность средой на другие ее компоненты — это важно учитывать.

Перспективы исследования — изучение студентов о физической среде университета с помощью стандартизированных методов исследования на более обширной выборке, а также изучение представлений преподавателей об идеальной среде университета.

Литература

1. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Экспертная оценка состояния образовательной среды на предмет комфортности и безопасности // Психологическая наука и образование. 2013. Том 18. № 6. С. 5—12.
2. Виноградова И.А., Иванова Е.В. Исследование представлений студентов и преподавателей о среде университета // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2017. № 1(15). С. 62—71. DOI:10.23951/2307-6127-2017-1-62-71
3. Виноградова И.А., Иванова Е.В. Исследование представлений студентов о влиянии образовательной среды вуза на формирование профессиональных компетенций в педагогической деятельности // Pedagogical Review. 2020. № 5(33). С. 111—120. DOI:10.23951/2307-6127-2020-5-111-120
4. Виноградова И.А., Маякова Е.В. Исследование влияния факторов образовательной среды вуза на формирование профессиональных компетенций студентов // Магистратура «на салфетках». Проектирование городских образовательных инфраструктур: от идеи к реализации: Сборник статей. 2020. М.: «Экон-Информ». С. 78—88.
5. Мониторинг качества образовательной среды школы: монография / Е.В. Иванова, И.А. Виноградова, Е.В. Маякова, О.В. Нестерова. М.: МГПУ, 2022. 140 с.
6. Нартова-Бочавер С.К. Физическая школьная среда как предиктор здоровья и благополучия субъектов образовательного процесса (обзор зарубежных исследований) // Клиническая и специальная психология. 2012. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n1/49968.shtml> (дата обращения: 21.08.2024).
7. Панов В.И., Хисамбеев Ш.Р. Образовательная среда и мотивация учащихся в учреждении дополнительного образования // Вестник практической психологии образования. 2007. № 2. С. 22—29.
8. Панюкова Ю.Г. Психология предметно-пространственной среды: направления теоретических и экспериментальных зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 4. С. 22—29. DOI:10.17759/jmpf.2015040404
9. Панюкова Ю.Г., Маковец Л.А. Психологическая релевантность пространственных измерений репрезентации жизненной среды // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 9. С. 49—54. DOI:10.24158/spp.2019.9.7
10. Панюкова Ю.Г. Психологические техники организации пространственной среды рабочего места студента // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 11(91). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-tehniki-organizatsii-prostranstvennoy-sredy-rabochego-mesta-studenta> (дата обращения: 21.08.2024).
11. Панюкова Ю.Г. Эмпирическое исследование структурной организации психологической репрезентации пространственно-предметной среды // Экспериментальная психология. 2009. Том 2. № 3. С. 111—122. URL: https://psyjournals.ru/journals/exppsy/archive/2009_n3/exppsy_2009_n3_24939.pdf (дата обращения: 21.08.2024).
12. Попов А.В. Концепция архитектурного формирования кампусов вузов в России: дисс. ... д-ра архитектуры / Попов Алексей Владимирович; ННГАСУ. Нижний Новгород, 2022.
13. Психологическая репрезентация студентами образовательной среды вуза: монография / Ю.Г. Панюкова, О.Б. Сладкова, Е.Н. Панина. М.: Альпен-Принт, 2021. 188 с.
14. Соловьева Е.А. Исследование роли предметно-пространственного компонента в формировании образовательной среды вуза // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. Т. 5. № 12. С. 83—95.
15. Соловьева Е.А. Представления преподавателей и студентов об образовательной среде вуза / Е.А. Соловьева, О.Б. Годлиник // Вестник гражданских инженеров. 2008. № 1(14). С. 97—103.
16. Соловьева Е.А. Экопсихологическое исследование перцептивных характеристик образовательной среды вуза // Экопсихологические

исследования — 6: экология детства и психология устойчивого развития. 2020. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekopsihologicheskoe-issledovanie-pertseptivnyh-harakteristik-obrazovatelnoy-sredy-vuza> (дата обращения: 21.08.2024).

17. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

18. Bronfenbrenner U. Ecological models of human development // Readings on the development of children. 1994. Vol. 2. № 1. P. 37—43.

19. Chukwuma-Uchegbu M. Predictors of architecture students satisfaction with in-campus hostel accomodation of Federal Polytechnic Nekede Owerri in the 21st century // Conference: school of environmental design. 2021. Conference at: Federal Polytechnic, Nekede.

20. Erkin S., Bukun M. Predictors of Life Quality in University Campuses: The Role of Campus Attachment

and University Identification. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 2023, no. 11, pp. 170—186. DOI:10.7816/nesne-11-28-01

21. Karamati S., Azimi M. Investigating the components of student satisfaction with campus public spaces: A case study of the Art University of Isfahan's Faculty of Architecture and Urban Planning. 2022. No. 12. DOI:10.52547/mmi.2094.14001214

22. Martinez-Requejo S., Lopez Martin I., Fernandez Collantes J. The influence of physical space on university mentoring. *Learning Environments Research*. 2023. DOI:10.1007/s10984-023-09479-5

23. Wilkins S., Hazzam J., Ireland J. Servicescape in transnational higher education: the effects of campus design, physical environment and facilities on student experience and satisfaction // *Journal of Marketing for Higher Education*. 2022. P. 1—20. DOI:10.1080/08841241.2022.2139792

References

1. Baeva I.A., Laktionova E.B. Ekspertnaya ocenka sostoyaniya obrazovatel'noj sredy na predmet komfortnosti i bezopasnosti [Expert assessment of the educational environment for comfort and safety]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2013. Vol. 18, no. 6, pp. 5—12. (In Russ.).

2. Vinogradova I.A., Ivanova E.V. Issledovanie predstavlenij studentov i prepodavatelej o srede universiteta [Study of students' and teachers' opinion on university environment]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review*, 2017. Vol. 1(15), pp. 62—71. DOI:10.23951/2307—6127-2017-1-62-71 (In Russ.).

3. Vinogradova I.A., Ivanova E.V. Issledovanie predstavlenij studentov o vliyanii obrazovatel'noj sredy vuza na formirovanie professionalnyh kompetencij v pedagogicheskoy deyatel'nosti [Research of students' ideas about the influence of the educational environment of the university on the formation of professional competencies in teaching activities]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie = Pedagogical Review*, 2020, no. 5(33), pp. 111—120. DOI:10.23951/2307-6127-2020-5-111-120 (Accessed 01.08.2024). (In Russ.).

4. Vinogradova I.A., Mayakova E.V. Issledovanie vliyaniya faktorov obrazovatel'noj sredy vuza na formirovanie professionalnyh kompetencij studentov [The influence of factors of the university educational environment on the formation of students' professional competences]. Magistratura «na sal'fetakah». Proektirovanie gorodskih obrazovatel'nyh infrastruktur: ot idei k realizacii [Master's degree programme on "napkins": from idea to results]. 2020. Moscow: «Ekon-Inform», pp. 78—88. (In Russ.).

5. Monitoring kachestva obrazovatel'noj sredy shkoly [Monitoring the quality of the school environment]:

monograph / Ivanova E.V., Vinogradova I.A., Mayakova E.V., Nesterova O.V. Moscow: Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet, 2022. 140 p. (In Russ.).

6. Nartova-Bochaver S.K. Fizicheskaya shkol'naya sreda kak prediktor zdorov'ya i blagopoluchiya subektov obrazovatel'nogo processa (obzor zarubezhnyh issledovanij) [Physical environment as a predictor of teachers' and pupils' health and well-being (review)]. *Klinicheskaya i special'naya psihologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2012, no. 1. Available at: <http://psyjournals.ru/en/psychin/2012/n1/51086.shtml> (Accessed 01.08.2024). (In Russ.).

7. Panov V.I., Hisambeyev Sh.R. Obrazovatel'naya sreda i motivaciya uchashchihsya v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya [Educational environment and motivation of students in the establishment of additional education]. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya = Bulletin of Psychological Practice in Education*, 2007, no. 2, pp. 22—29. (In Russ.).

8. Panyukova Yu.G. Psihologiya predmetno-prostranstvennoj sredy: napravleniya teoreticheskikh i eksperimentalnyh zarubezhnyh issledovanij [Psychology of a subject-spatial environment: main trends in theoretical and experimental studies of foreign scholar]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Journal of modern foreign psychology*, 2015. Vol. 4, no. 4, pp. 22—29. DOI:10.17759/jmpf.2015040404 (In Russ.).

9. Panyukova Yu.G., Makovec L.A. Psihologicheskaya relevantnost prostranstvennyh izmerenij reprezentacii zhiznennoj sredy [Psychological relevance of spatial dimensions of living environment representation]. *Obshestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2019. No. 9, pp. 49—54. DOI:10.24158/spp.2019.9.7 (In Russ.).

10. Panyukova Yu.G. Psihologicheskie tehniky organizacii prostranstvennoj sredy rabocheho mesta studenta [Psychological techniques of organizing

- the spatial environment of the student's workplace]. *Obshestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2021. Vol. 11(91). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-tehniki-organizatsii-prostranstvennoy-sredy-rabocheho-mesta-studenta> (Accessed 01.08.2024). (In Russ.).
11. Panyukova Yu.G. Empiricheskoe issledovanie strukturnoj organizacii psihologicheskoj reprezentacii prostranstvenno-predmetnoj sredy [Empirical studies of structural organization of psychological representation of spatially-subject environments]. *Ekspiremental'naya psihologiya = Experimental psychology (Russia)*, 2009. Vol.2, no. 3, pp. 111—122. Available at: https://psyjournals.ru/journals/exppsy/archive/2009_n3/exppsy_2009_n3_24939.pdf (Accessed 01.08.2024). (In Russ.).
12. Popov A.V. Konceptiya arhitekturnogo formirovaniya kampusov vuzov v Rossii [The concept of architectural formation of university campuses in Russia]. 2.1.12 specialty: doctoral thesis. NNGASU: Nizhnij Novgorod, 2022. (In Russ.).
13. Psihologicheskaya reprezentaciya studentami obrazovatelnoj sredy vuzov [Psychological representation of students of educational environment of the university]: monograph / Yu.G. Panyukova, O.B. Sladkova, E.N. Panina. Moscow: Alpen-Print, 2021. 188 p. (In Russ.).
14. Solovieva E.A. Issledovanie roli predmetno-prostranstvennogo komponenta v formirovanii obrazovatelnoj sredy vuzov [An investigation of the object-space component in the educational environment]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena = Izvestia: Herzen university journal of humanities & sciences*, 2005. Vol. 5, no. 12, pp. 83—95. (In Russ.).
15. Solovieva E.A. Predstavleniya prepodavatelej i studentov ob obrazovatelnoj srede vuzov [Perceptions of the educational environment prevalent among its constituents]. *Vestnik grazhdanskij inzhenerov = Bulletin of civil engineers*, 2008. Vol. 1(14), pp. 97—103. (In Russ.).
16. Solovieva E.A. Ekopsihologicheskoe issledovanie perceptivnyh karakteristik obrazovatelnoj sredy vuzov [Ecopsychological study of perceptive features of the university educational environment]. *Ekopsihologicheskoe issledovanie — 6: ekologiya detstva i psihologiya ustojchivogo razvitiya* [9th Russian Conference on Ecological Psychology: From the Ecology of Childhood to the Psychology of Sustainable Development]. 2020. No. 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekopsihologicheskoe-issledovanie-pertseptivnyh-harakteristik-obrazovatelnoj-sredy-vuzov> (Accessed 01.08.2024). (In Russ.).
17. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu [Educational environment: from modelling to design]. Moscow: Smysl, 2001. 365 p. (In Russ.).
18. Bronfenbrenner U. Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 1994, no. 1, pp. 37—43.
19. Chukwuma-Uchegbu M. Predictors of architecture students satisfaction with in-campus hostel accomodation of Federal Polytechnic Nekede Owerri in the 21st century // Conference: school of environmental design. 2021. Conference at: Federal Polytechnic, Nekede.
20. Erkin S., Bukun M. Predictors of Life Quality in University Campuses: The Role of Campus Attachment and University Identification. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 2023, no. 11, pp. 170—186. DOI:10.7816/nesne-11-28-01
21. Karamati S., Azimi M. Investigating the components of student satisfaction with campus public spaces: A case study of the Art University of Isfahan's Faculty of Architecture and Urban Planning. 2022. No. 12. DOI:10.52547/mmi.2094.14001214
22. Martinez-Requejo S., Lopez Martin I., Fernandez Collantes J. The influence of physical space on university mentoring. *Learning Environments Research*. 2023. DOI:10.1007/s10984-023-09479-5
23. Wilkins S., Hazzam J., Ireland J. Servicescape in transnational higher education: the effects of campus design, physical environment and facilities on student experience and satisfaction // *Journal of Marketing for Higher Education*. 2022. P. 1—20. DOI:10.1080/08841241.2022.2139792

Информация об авторах

Верхотурова Мария Владимировна, кандидат архитектуры, доцент кафедры архитектуры, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет» (ФГБОУ ВО НИУ МГСУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7222-4375>, e-mail: mrvr18@mail.ru

Information about the authors

Mariya V. Verkhoturova, PhD in Architecture, Associate Professor, Chair of Architecture, Moscow State University of Civil Engineering (National Research University), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7222-4375>, e-mail: mrvr18@mail.ru

Получена 21.12.2023

Принята в печать 30.08.2024

Received 21.12.2023

Accepted 30.08.2024

Родительская зрелость: содержание и структура концепта в разрезе отечественных и зарубежных исследований

Соколова Н.С.

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «АлтГПУ»), г. Барнаул, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7620-4124>, e-mail: natal197916@yandex.ru

Проводятся анализ и операционализация конструкта «родительская зрелость». По мнению авторов, она представляет собой сложное многоплановое образование, совокупность инструментальной и мотивационно-ценностной составляющих, интегрирующихся во внутренней позиции родителя, в жизненных выборах относительно рождения, воспитания детей и ответственности за принятые решения. Утверждается, что становлению родительской зрелости способствует развитие внутренней позиции родителя, включающей личностную рефлекссию, направленную на оценивание степени собственной зрелости, анализ собственной родительской позиции и жизнестойкости, вовлеченности, контроля за процессом развития детей и принятия риска, связанного с взрослением детей. Развитие смысловой ориентировки и смысложизненных ориентаций в рамках родительства активизирует постановку самими родителями новых задач саморазвития.

Ключевые слова: родительская зрелость; родительство; компоненты родительской зрелости.

Для цитаты: Соколова Н.С. Родительская зрелость: содержание и структура концепта в разрезе отечественных и зарубежных исследований // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 4. С. 84—93. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290407>

Parental Maturity: Concept Content and Structure in Domestic and Foreign Studies

Natalia S. Sokolova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7620-4124>, e-mail: natal197916@yandex.ru

The author analyzes the concept of parental maturity with the aim to operationalize it and define the structure. The construct is based on maturity understanding in the context of parenthood. Parental maturity is a complex, diversified form that reflects personal maturity. The structure of the construct is presented as a set of instrumental, motivational, and value components, integrating in

the internal position of a parent in life choices regarding the birth, upbringing of children, and responsibility for the decisions made. The development of parental maturity is facilitated by the development of the parent's internal position, including self-reflection. It helps to assess the level of personal maturity and analyze parental position, resiliency, involvement, control of a child's development, and taking risks associated with children growing up. Within parenthood, the development of semantic and life-meaning orientations activates the setting of new self-development tasks by the parents themselves.

Keywords: parental maturity; parenting; components of parental maturity.

For citation: Sokolova N.S. Parental Maturity: Concept Content and Structure in Domestic and Foreign Studies. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 4, pp. 84—93. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290407> (In Russ.).

Введение

Родительство представляет собой одну из возможностей человека, в рамках которой он реализует собственную любовь и передает потомству культурно-исторический опыт человечества [8]. Оно является необязательной деятельностью и предполагает ситуацию выбора. Человек должен самостоятельно принять решение о родительстве, поэтому в отношении к нему можно увидеть яркое проявление самоопределения, самодетерминации личности [19].

Родительство определяется как комплексный психолого-социальный феномен, основными компонентами которого являются принятие на себя ответственности, социальной роли и правил, мотивация, родительская позиция, самореализация и саморазвитие. В становлении эффективного родительства значительную роль играет родительская зрелость [6; 10].

Противоречие между существующей потребностью общества в обеспечении эффективного родительства, с одной стороны, и слабой изученностью категории родительской зрелости (см., например, [8; 19; 21]), с другой, выступает основанием данного исследования. В связи с этим нами были поставлены следующие исследовательские вопросы: каковы содержание и структура категории «родительская зрелость» в отечественных и зарубежных исследованиях, какие имеются различия в ее трактовке?

Анализ зарубежных и отечественных подходов

Категория «родительская зрелость» опирается на конструкт «зрелость», который изучается в рамках психологии личности.

Зрелость — это многоуровневая и многомерная структура, интегральная характеристика личности, которая может быть и ресурсом личностного развития, и ее критерием. Она реализуется через полноценное не столько функционирование, но бытие человека, в котором он стремится активно создавать свою жизнь, самоопределять себя, ставить жизненные цели и добиваться их, обнаруживать уникальные смыслы, выполнять уникальную жизненную задачу и создавать систему межличностных отношений. Значимым компонентом зрелости становится самооценка зрелости как способность человека соотнести собственные критерии зрелости и жизненные реалии. Основанием для поиска критериев зрелости является овладение способностью решения жизненных задач на конкретном жизненном этапе.

Вопрос родительства возникает практически у каждого человека. В процессе подготовки к нему человек встречается с абсолютно новой позицией по отношению к другому человеку [17; 28; 30]. Содержание этой позиции предписывает выполнение родительской роли — уход и забота о маленьком человеке, развитие и сопровождение нового члена общества. По отношению к родительской

роли человек может занимать определенную позицию, принимая или отвергая ее, испытывая различные эмоциональные переживания от радостного принятия до отчаянного отвержения [21; 24; 25; 29].

Пересечение области представления о зрелости личности и области реализации человека в родительстве дает основания для определения родительской зрелости как сложного феномена с многоуровневой структурой.

Проанализируем содержание категории «родительская зрелость» в зарубежных и отечественных подходах.

Родительская зрелость выступает как способность воспринимать своего ребенка в качестве «независимого взрослого» с ограничениями и потребностями и готовность относиться к ребенку соответствующим образом, считают исследователи М. Мендоса и А.М. Фонтейн [23]. Идеальная картина складывается, когда родители приобретают способность воспринимать своего ребенка как взрослого, который больше не нуждается в заботе и уходе, при этом у ребенка формируется более реалистичное восприятие своих родителей.

Э. Фромм выделяет такие составляющие родительской зрелости, как эмпатия, переживание и выражение сочувствия, готовность и способность любить, выражение заботы, подчеркивая ее социальный аспект [13].

С.Н. Найдеггер [26] определяет родительскую зрелость как специфически ролевую. Он описывает ее как способность родителей вовлекаться в близкие и взаимные отношения с ребенком. При этом родители признают ребенка психологически равным взрослому человеку по отношению к автономии, потребностям, ограничениям и способностям.

Родительская зрелость в исследованиях С.А. Андерсон и Р.М. Сабателли [14; 15] — двусторонний конструкт, объединяющий в сложном единстве два разнонаправленных процесса. С одной стороны, происходит отделение ребенка от родителя, или дистанцирование, с другой стороны, можно наблюдать сближение ребенка с родителями, или понимание.

Родительское дистанцирование предполагает способность родителей уменьшать степень контроля за поведением ребенка, принимать и поощрять более автономные отношения, более реалистично подходить к оценке своего ребенка. Родительское понимание — это принятие уникальности ребенка, понимание и принятие его социума, гибкость и эмпатия в отношениях. Родительская зрелость заключается в способности адекватно сбалансировать дистанцирование и понимание [26], сочетать уровни близости, автономности, отдельности [14; 15]. Таким образом, можно говорить о том, что высокодифференцированные отношения (высокая степень близости и индивидуализации) более адаптивны, чем низкодифференцированные.

Х. Джайнотт [9] рассматривает родительскую зрелость в контексте общения родителя и ребенка. Эффективная коммуникация опирается на безусловное принятие, на признание родителями чувств ребенка без их деления на разрешенные и запрещенные, на предоставление ребенку выбора в повседневной жизни. Исследователи гуманистической и психоаналитической психологии (К. Роджерс, Х. Джайнотт) считают такие основания необходимыми для формирования зрелого родительского отношения к ребенку и его гармоничного развития. Х. Джайнотт акцентировал внимание на совершенствовании коммуникативных навыков и способов проникновения в чувства ребенка, призывая открыто и искренне выражать свои чувства и эмоции в ответ на поведение и поступки детей [9].

В исследованиях Д. Баумринд, И. Кузгун, Д. Леви подчеркивается такой компонент родительской зрелости, как отношения в детско-родительской диаде [16; 20; 22]. Отношение родителей к детям рассматривается в четырех плоскостях: демократическое, авторитарное, дозволяющее и гиперопекающее. Демократическое отношение, ориентированное на планирование и организацию, маркируется как высокий уровень зрелости. Родители поощряют независимость ребенка и вместе с тем четко очерчивают рамки ограничений. Авторитарное отношение проявля-

ется как давление, игнорирование способностей и ожидание послушания. Дозволяющее отношение проявляется как бесконтрольность, свобода, толерантность, слабая концентрация и контроль [16]. Гиперопекающее отношение проявляется как ограничения, отсутствие ответственности и независимости в принятии решений [20; 22].

А. Изамберт [18] при анализе родительской зрелости подчеркивает два аспекта созревания. К первому автор относит развитие личности от состояния зависимости до состояния автономии, которое подразумевает способность принимать самостоятельные решения и брать на себя ответственность за свои действия. Ко второму аспекту созревания относится развитие направленности поведения от заботы о «Я» до заботы о «другом». В рамках категории родительской зрелости эти два аспекта совпадают и отражают эффективность родителей, способных или неспособных принимать решения и брать на себя ответственность. Исследователь считает, что личностная зрелость является условием для возникновения родительской зрелости. С другой стороны, уровень образования родителей играет важную роль в повышении качества личностной зрелости [18].

Исследования родительской зрелости в рамках отечественной теории и практики ведутся в контексте изучения родительской позиции и детско-родительских отношений.

Е.И. Захарова [4] характеризует родительскую позицию как «зависимую, ответственную и высоко эмоционально насыщенную». В фокусе исследования автор рассматривает социальную зрелость личности в связи со становлением внутренней позиции родителя. Такие характеристики, как эмпатия, толерантность и близость в отношениях способствуют становлению родительской позиции у матерей. Эмпатичные «теплые» матери принимают родительскую позицию в целом и отдельные ее элементы, такие как зависимость от ребенка, ответственность за жизнь и становление другого человека, постоянное нахождение в пространстве отношений с ребенком и оказание эмоциональной поддержки ребенку.

О.Н. Бабылева [1] указывает, что родительское отношение включает степень эмоциональной близости и контроля над поведением ребенка. При этом компетентность как составляющая родительской зрелости подразумевает освоение родителем позиции эксперта по отношению к ребенку.

И.А. Кибальченко [7], обсуждая вопросы формирования психологической зрелости родителей, отмечает важность таких личностных качеств у матерей, как рефлексивность, локус контроля, уровень самоуважения, уровень развития волевых качеств и активности. Исследователь отмечает, что важную роль играет высокий уровень творчества матери, который связан с рефлексивностью, интернальным локусом контроля, уровнем самоуважения, развития волевых качеств и активности. Матери с высоким уровнем творчества могут быть охарактеризованы как ответственные, обладающие высоким уровнем самоконтроля, способные понимать себя и других, независимые, общительные и открытые, что может служить признаком сформированности родительской зрелости.

Личностная и социальная зрелость индивидов и образ эффективного родителя имеют много общего. А.С. Спиваковская [11; 12] говорит о том, что черты личностной зрелости и черты эффективного родителя близки. Психологическая зрелость родителей проявляется в отношении к себе и в отношении к ребенку. Родитель заинтересован в принятии и одобрительном отношении к личности и чувствам ребенка, обнаруживает сензитивность к его эмоциональным состояниям, чувствам и переживаниям.

Обсуждение и выводы

В таблице представлены результаты анализа существующих определений родительской зрелости в концепциях разных зарубежных и российских авторов.

В определениях родительской зрелости зарубежных исследователей часто подчеркивается инструментальный аспект. С.Н. Найдеггер фокусируется на коммуникативной компетентности родителей, на спо-

Таблица

Понимание родительской зрелости зарубежными и российскими авторами

№ п/п	Автор	Определение
Зарубежные исследования		
1	Мендоса М., Фонтейн А.М.	Способность воспринимать своего ребенка в качестве «независимого взрослого» с ограничениями и потребностями
2	Фромм Э.	Способность к эмпатии, переживанию и выражению сочувствия и заботы, готовность любить
3	Найдеггер С.Н.	Способность родителей вовлекаться в близкие и взаимные отношения с ребенком, признавая за ним психологическое равенство взрослому человеку в отношении автономии, потребностей, ограничений и способностей
4	Андерсон С.А., Сабателли Р.М.	Способность отделяться от ребенка — дистанцироваться и одновременно сближаться — понимать
5	Джайнотт Х.	Способность к безусловному принятию, признанию чувств ребенка без их деления на разрешенные и запрещенные, предоставление ребенку выбора в повседневной жизни
6	Баумринд Д., Кузгун И., Леви Д.	Признание и поощрение независимости ребенка с одновременной постановкой ограничений
7	Изамберт А.	Развитие личности родителя от состояния зависимости до состояния автономии, а также развитие направленности поведения от заботы о «Я» до заботы о «другом»
Российские исследования		
8	Захарова Е.И.	Социальная зрелость личности в связи со становлением внутренней позиции родителя
9	Бабылева О.Н.	Эмоциональная близость и контроль над поведением ребенка, компетентность, освоение родителем позиции эксперта по отношению к ребенку
10	Кибальченко И.А.	Рефлексивность, локус контроля, уровень самоуважения, уровень развития волевых качеств и активности, уровень творчества
11	Спиваковская А.С.	Принятие и одобрительное отношение к личности и чувствам ребенка, сензитивность к его эмоциональным состояниям, чувствам и переживаниям

способности к исполнению родительской роли. С.А. Андерсон и Р.М. Сабателли трактуют родительскую зрелость как способность родителей регулировать дистанцию в отношениях с ребенком. Х. Джайнотт выделяет ценность навыков общения во взаимодействии родителя с ребенком. Д. Баумринд, И. Кузгун и Д. Леви акцентируют внимание на проявлении отношения родителя к ребенку, включающего выбор языковых конструкций, наличие запретов и санкций, степень удовлетворения потребностей ребенка.

Содержание конструкта «родительская зрелость» в исследованиях отечественных авторов раскрывает мотивационно-ценностную составляющую, отражающую значимость целей родительства и необходимость

стремления к цели — воспитание ребенка как автономного представителя человеческой культуры. Исследователи отмечают важность личностных качеств родителей (И.А. Кибальченко, А.С. Спиваковская), формирования ценностного отношения к родительству (Е.И. Захарова, О.Н. Бабылева), становления мотивации к родительству (Е.И. Захарова, О.Н. Бабылева) не просто как продолжению рода, но как к специфическому вкладу в общность «жителей планеты Земля» (определение А. Гусева).

Особенное значение в становлении родительской зрелости приобретает внутренняя позиция родителя, которая объединяет в интегративном единстве инструментальные и ценностно-мотивационные компоненты, про-

являя в структуре личности родителя такие личностные ресурсы, как смысложизненные ориентации, рефлексии родительской позиции как самооценку зрелости (Е.И. Захарова, А.С. Спиваковская).

Родительская зрелость во многом опирается на общую категорию зрелости, которая может рассматриваться либо в дискретном ключе, как характеристика личности, либо в попытке охватить весь континуум жизни человека, когда в фокусе внимания находится целостная зрелая личность. Зрелость трактуется как интегральная характеристика человека, воплощенная в понятии «зрелая личность» (А. Адлер, Г. Олпорт, Э. Эриксон, К. Роджерс и пр.); как интегративная структура, формирующаяся в онтогенезе (Л. Штейнберг); как совокупность эмоционально-волевой и мотивационной сферы и ценностных образований (А.А. Реан); как способность личности к выбору (Д.А. Леонтьев); как характеристика личности (Е.С. Ефремова); как устойчивый комплекс черт личности (Ю.В. Ращупкина, Е.В. Лиознова); как социальный конструкт (А.В. Микляева). Также она может рассматриваться как опорный ресурс в ситуациях кризиса и жизненных выборов (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Е.И. Рассказова). Она может быть рассмотрена в разных контекстах: онтогенетического развития (Дж. Левинджер), психического развития (В.С. Волченков), жизненного этапа взрослого человека (Н.Н. Рыбников), образца благоприятного развития (В. Франкл).

Одновременно зрелость рассматривают как некоторый уровень, который отражает определенный этап развития целостной системы личности [13; 17]. Зрелость личности проявляется в родительстве, оказывает влияние на его эффективность и одновременно развивается и укрепляется в рамках родительской деятельности [5; 10; 11]. Родительская зрелость входит как компонент в структуру зрелости личности и представляет собой неоднородный феномен, выступающий как атрибут личности и как ступень в развитии личности, подвижная отметка на шкале «незрелость — зрелость» [4; 6; 9].

Зарубежные исследователи отмечают важность степени выраженности признаков и компонентов родительской зрелости, а также жизненного этапа, когда родительская зрелость может быть проявлена или маркирована как несформированная [16; 18; 19]. Дополнительный контекст составляют ситуации, в которых личность может проявить степень собственной зрелости. Подобные ситуации часто связывают с осмысленными выборами, которые делает зрелая личность [19; 20].

Важной особенностью исследований является учет социальных требований, предьявляемых к личности, и соответствие ее «ответов» данным требованиям [27]. В частности, на этапе реализации родительства значимым является самоопределение личности по отношению к будущему материнству или отцовству. Именно личность может проявить ответственность, самостоятельность в принятии решений по воспитанию детей, самостоятельно развивать готовность к родительству и исполнению родительской роли.

Таким образом, родительская зрелость представляет собой сложное многоплановое образование, включающее несколько уровней: инструментальный уровень, или инструментальные навыки (навыки коммуникации и регулирования дистанции), мотивационно-ценностный уровень, или мотивационно-ценностные характеристики, включающий цели, ценность родительства, внутреннюю позицию родителя, объединяющую в интегративном единстве ниже лежащие уровни (см. рисунок).

Достижение зрелости не является «окончательной точкой», финишем в процессе становления родительства. Скорее, зрелость можно рассматривать как живое, постоянно меняющееся комплексное многоуровневое образование, которое выстраивается в соответствии с жизненными задачами личности, возрастом ребенка, количеством детей в семье, этапом развития семьи как системы, социальным контекстом и многими другими условиями и факторами.

Задача родителя — воспитать социализированную индивидуальность, человека «бытия», человека с яркой сущностью, жи-



Рис. Структура родительской зрелости

вущего в любви, согласии и взаимопонимании с другими людьми. И для того, чтобы качественно выполнить свой долг, родителю необходимо самому быть зрелой личностью или, по крайней мере, идти по пути становления собственной психологической зрелости.

При более детальном рассмотрении фигура родителя чрезвычайно значима с точки зрения обеспечения условий наилучшего развития ребенка [12; 13]. Родитель входит в систему значимых отношений ребенка, является тем эмоционально близким человеком, от которого ребенок ждет и может получить поддержку, принятие, любовь и внимание [2; 4; 5]. Поэтому необходимо, чтобы родитель был достаточно зрелым, владел техниками установления и поддержания контакта с ребенком, понимал свои собственные цели и задачи воспитания и трудности. Компоненты жизнестойкости, смысложизненные ориентации и развитие способности регулярно проводить самооценку собственной зрелости — все это может быть значимым основанием в становлении родительской зрелости.

Существующие исследования зрелости, в частности родительской зрелости, раскрывают и подтверждают их значимость в

становлении человека в целом и родителя в частности [5; 6; 10; 23]. Проблема критериев зрелости отражает сложность личностной организации человека, одновременно представленной на телесном, психологическом и социально-духовном уровнях. Компоненты зрелости, выделяемые различными авторами, часто переплетаются, отражая целостность человека, например, социально-психологическая зрелость, личностная зрелость [4; 9; 10; 17; 21].

Основываясь на вышеуказанных исследованиях, можем утверждать, что зрелость человека способствует формированию родительства, а родительство вносит собственный вклад в формирование зрелости личности, усиливая степень сформированности компонентов выбора и ответственности, самореализации и саморазвития.

Таким образом, родительская зрелость представляет собой сложное многоплановое образование, совокупность инструментальной и мотивационно-ценностной составляющей, интегрирующихся во внутренней позиции родителя, в жизненных выборах относительно рождения, воспитания детей и ответственности за принятые решения. Становлению ро-

дательской зрелости способствует развитие внутренней позиции родителя, включающей развитие личностной рефлексии, направленной на оценивание степени собственной зрелости, анализ собственной родительской позиции и жизнестойкости, вовлеченности,

контроля за процессом развития детей и принятия риска, связанного с взрослением детей. Развитие смысловой ориентировки и смысложизненных ориентаций в рамках родительства активизирует постановку самими родителями новых задач саморазвития.

Литература

1. *Бабылева О.Н.* Становление родительского поведения в контексте гармонизации эмоционального развития ребенка // *Горизонты зрелости. Сборник тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития.* М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. С. 141—144.
2. *Захарова Е.И.* Особенности внутренней позиции родителя // *Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы Всероссийской научной конференции.* 2003. Т. 2. С. 142—144.
3. *Захарова Е.И.* Изменение системы социальных отношений женщины в период ожидания ребенка // *Перинатальная психология и психология родительства.* М., 2005. № 1. С. 93—116.
4. *Захарова Е.И.* Освоение родительской позиции как траектория возрастно-психологического развития в зрелом возрасте [Электронный ресурс] // *Педагогическое образование в России.* 2015. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osvoenie-roditelskoj-pozitsii-kak-traektoriya-vozrastno-psihologicheskogo-razvitiya-v-zreлом-vozraste> (дата обращения: 18.10.2022).
5. *Захарова Е.И.* Психология освоения родительства: научная монография. М.: ИИУ МГОУ, 2014. 257 с.
6. *Захарова Е.И.* Родительство как возрастно-психологический феномен: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2017. 467 с.
7. *Кибальченко И.А.* Родительское отношение творческих матерей // *Горизонты зрелости. Сборник тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития.* М.: ГБОУ ВПО.
8. *Колесов В.И.* Роль семьи и семейного воспитания в современном социуме // *Инновационные научные исследования.* 2022. № 3-1(17). С. 103—109. URL: <https://zenodo.org/record/6613188#.Yr64jqhBzIU> (дата обращения: 28.09.2023). DOI:10.5281/zenodo.6613188
9. *Марковская И.М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2005. 150 с.
10. *Нестерова Е.А.* Формирование эффективного родительства через развитие личностной зрелости родителей младших школьников: дисс. ... канд. психол. наук. Курган, 2005. 219 с. DOI:10.24158/spp.2021.11.15
11. *Сливаковская А.С.* Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций // *Семья и формирование личности.* 2013. № 3. С. 38—44.
12. *Сливаковская А.С.* Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2. М.: Апрель Пресс, Издательство «ЭКМО-Пресс», 1999. 464 с.
13. *Фромм Э.* Здоровое общество. М.: Neoclassic, 2022. 528 с.
14. *Anderson S.A., Sabatelli R.M.* Differentiating differentiation and individuation: Conceptual and operational challenges // *American Journal of Family Therapy.* 1990. No. 18. P. 32—50.
15. *Anderson S.A., Sabatelli R.M.* The differentiation in the family scale (DIFS) // *American Journal of Family Therapy.* 1992. No. 20. P. 77—89.
16. *Baumrind D.* Effects of authoritative parental control on child behavior // *Child Development.* 1966. Vol. 37(4). P. 887—907. DOI: 10.24411/9999-044A-2020-00076
17. *Guzzo K.B., Hayford S.R.* Pathways to Parenthood in Social and Family Contexts: Decade in Review // *Journal of Marriage and Family.* 2020. Vol. 82. № 1. P. 117—144. DOI:10.1111/jomf.12618
18. *Isambert A., Buchmueller A.D.* Personal Maturity and Parent Education // *Marriage and Family Living.* 1961. Vol. 23. No. 2. P. 154—161.
19. *Kuersten-Hogan R., McHale J.P.* The Transition to Parenthood: A Theoretical and Empirical Overview [Электронный ресурс] // *Prenatal Family Dynamics / Eds. R. Kuersten-Hogan, J.P. McHale.* Cham: Springer Nature, 2021. P. 3—21. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-51988-9_1 (дата обращения: 28.09.2023).
20. *Kuzgun Y.* The effect of parental attitudes on the level of selfactualization. Family writings, Ankara: Prime Ministry Family Research Institution Publications, 1991.
21. *Lévesque S., Bisson V., Charton L. et al.* Parenting and Relational Well-being During the Transition to Parenthood: Challenges for First-time Parents // *J Child Fam Stud* 29, 1938—1956 (2020). DOI:10.1007/s10826-020-01727-z
22. *Levy D.* Maternal overprotection. New York: The Norton Library, W.W. Norton and Company Inc; Yavuzer H. Child Psychology. İstanbul: Remzi Bookstore, 1999.
23. *Mendonça M., Fontaine A.M.* The Role Maturity of Parents of Emerging Adult Children:

Validity of a Parental Maturity Measure // *J Adult Dev* 21, 2014. P. 116—128. DOI:10.1007/s10804-014-9185-y

24. Mikucka M., Rizzi E. The Parenthood and Happiness Link: Testing Predictions from Five Theories // *European Journal of Population*. 2020. Vol. 36. P. 337—361. DOI:10.1007/s10680-019-09532-1

25. Nomaguchi K., Milkie M.A. Parenthood and Well-Being: A Decade in Review // *Journal of Marriage and Family*. 2020. Vol. 82. № 1. P. 198—223. DOI:10.1111/jomf.12646

26. Nydegger C.N. The development of paternal and filial maturity / In K.A. Pillemer & K. McCartney (Eds.) // *Parent—child relations throughout life*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. P. 93—112.

27. Perry-Jenkins M., Schoppe-Sullivan S. The transition to parenthood in social context / In B. Fiese

(Ed.) // *APA handbook of contemporary family psychology*. Volume 1: Foundations methods, and contemporary issues across the lifespan. Washington, DC: American Psychological Association, 2019.

28. Ryan R.M., Padilla C.M. Transition to parenthood // *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* / Ed. M.H. Bornstein. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2019. P. 513—555. DOI:10.4324/9780429433214-15

29. Simpson J., Rholes W.S. Adult attachment orientation and well-being during the transition to parenthood // *Current Opinion in Psychology*. 2019. No. 25. P. 47—52. DOI:10.1016/j.copsy.2018.02.019

30. Young C., Roberts R., Ward L. Application of resilience theories in the transition to parenthood: a scoping review // *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. 2019. Vol. 37. № 2. P. 139—160. DOI:10.1080/02646838.2018.1540860

References

1. Babyleva O.N. Stanovlenie roditel'skogo povedeniya v kontekste garmonizatsii emotsional'nogo razvitiya rebenka [The formation of a parenting style in the context of harmonizing child emotional development]. *Gorizonty zrelosti. Sbornik tezisov uchastnikov Pyatoi vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po psikhologii razvitiya*. Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2015, pp. 141—144. (In Russ.).

2. Zakharova E.I. Osobennosti vnutrennei pozitsii roditelya. [Characteristics of parent internal position]. *Psikhologicheskie problemy sovremennoi rossiiskoi sem'i: Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii*. 2003. Vol. 2, pp. 142—144. (In Russ.).

3. Zakharova E.I. Izmenenie sistemy sotsial'nykh otnoshenii zhenshchiny v period ozhidaniya rebenka. [System changes of woman social relations during the period of expecting a child]. *Perinatal'naya psikhologiya i psikhologiya roditel'stva = Perinatal and parenting psychology*, 2005, no. 1, pp. 93—116. (In Russ.).

4. Zakharova E.I. Osvoenie roditel'skoi pozitsii kak traektoriya vozrastno-psikhologicheskogo razvitiya v zrelom vozraste [Elektronnyi resurs] [Parental position mastering as a trajectory of age-related psychological development in adulthood]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2015, no. 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osvoenie-roditelskoy-pozitsii-kak-traektoriya-vozrastno-psikhologicheskogo-razvitiya-v-zrelom-vozraste> (Accessed 18.10.2022). (In Russ.).

5. Zakharova E.I. Psikhologiya osvoeniya roditel'stva: nauchnaya monografiya [The psychology of mastering parenthood]. Moscow: IJU MGOU, 2014. 257 p. (In Russ.).

6. Zakharova E.I. Roditel'stvo kak vozrastno-psikhologicheskii fenomen [Parenting as an age-

related psychological phenomenon]: diss. ... kand. psikhol. nauk. Moscow, 2017. 467 p. (In Russ.).

7. Kibal'chenko I.A. Roditel'skoe otnoshenie tvorcheskikh materei [Parental attitudes of creative mothers]. *Gorizonty zrelosti. Sbornik tezisov uchastnikov Pyatoi vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po psikhologii razvitiya*. Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2015, pp. 178—183. (In Russ.).

8. Kolesov V.I. Rol' sem'i i semeinogo vospitaniya v sovremennom sotsiume [The role of family and family education in modern society]. *Innovatsionnye nauchnye issledovaniya = Innovative scientific research*, 2022, no. 3-1(17), pp. 103—109. URL: <https://zenodo.org/record/6613188#p.Yr64jqhBzIU> (Accessed 28.09.2023). (In Russ.). DOI:10.5281/zenodo.6613188

9. Markovskaya I.M. Trening vzaimoestviya roditeli s det'mi [Parents and children interactions training]. Saint Petersburg: Rech', 2005. 150 p. (In Russ.).

10. Nesterova E.A. Formirovanie effektivnogo roditel'stva cherez razvitie lichnostnoi zrelosti roditeli mladshikh shkol'nikov [Formation of effective parenting through the development of parents personal maturity of younger schoolchildren]: diss. ... kand. psikhol. Nauk. Kurgan, 2005. 219 p. DOI:10.24158/spp.2021.11.15 (In Russ.).

11. Spivakovskaya A.S. Obosnovanie psikhologicheskoi korrektsii neadekvatnykh roditel'skikh pozitsii [The reasoning of psychological correction of inadequate parental positions]. *Sem'ya i formirovanie lichnosti = Family and personality formation*, 2013, no. 3, pp. 38—44. (In Russ.).

12. Spivakovskaya A.S. Psikhoterapiya: igra, detstvo, sem'ya [Psychotherapy: game, childhood, family]. Vol. 2. Moscow: Aprel' Press, Izdatel'stvo «EKSMO-Press», 1999. 464 p. (In Russ.).

13. Fromm E. Zdorovie obshchestvo [Healthy society]. Moscow: Khranitel', 2007. 544 p. (In Russ.).
14. Anderson S.A., Sabatelli R.M. Differentiating differentiation and individuation: Conceptual and operational challenges. *American Journal of Family Therapy*, 1990, no. 18, pp. 32—50.
15. Anderson S.A., Sabatelli R.M. The differentiation in the family scale (DIFS). *American Journal of Family Therapy*, 1992, no. 20, pp. 77—89.
16. Baumrind D. Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 1966. Vol. 37(4), pp. 887—907. DOI:10.24411/9999-044A-2020-00076
17. Guzzo K.B., Hayford S.R. Pathways to Parenthood in Social and Family Contexts: Decade in Review. *Journal of Marriage and Family*, 2020. Vol. 82, no. 1, pp. 117—144. DOI:10.1111/jomf.12618
18. Isambert A., Buchmueller A.D. Personal Maturity and Parent Education. *Marriage and Family Living*, May, 1961. Vol. 23, no. 2, pp. 154—161.
19. Kuersten-Hogan R., McHale J.P. The Transition to Parenthood: A Theoretical and Empirical Overview. Prenatal Family Dynamics / Eds. R. Kuersten-Hogan, J.P. McHale. Cham: Springer Nature, 2021, pp. 3—21. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-51988-9_1 (Accessed 28.09.2023).
20. Kuzgun Y. The effect of parental attitudes on the level of selfactualization. Family writings, Ankara: Prime Ministry Family Research Institution Publications, 1991.
21. Lévesque S., Bisson V., Charton L. et al. Parenting and Relational Well-being During the Transition to Parenthood: Challenges for First-time Parents. *J Child Fam Stud* 29, 2020, pp. 1938—1956. DOI:10.1007/s10826-020-01727-z
22. Levy D. Maternal overprotection. New York: The Norton Library, W.W. Norton and Company Inc; Yavuzer H. Child Psychology. İstanbul: Remzi Bookstore, 1999.
23. Mendonça M., Fontaine A.M. The Role Maturity of Parents of Emerging Adult Children: Validity of a Parental Maturity Measure. *J Adult Dev* 21, 2014, pp. 116—128. DOI:10.1007/s10804-014-9185-y
24. Mikucka M., Rizzi E. The Parenthood and Happiness Link: Testing Predictions from Five Theories. *European Journal of Population*, 2020. Vol. 36, pp. 337—361. DOI:10.1007/s10680-019-09532-1
25. Nomaguchi K., Milkie M.A. Parenthood and Well-Being: A Decade in Review. *Journal of Marriage and Family*, 2020. Vol. 82, no. 1, pp. 198—223. DOI:10.1111/jomf.12646
26. Nydegger C.N. The development of paternal and filial maturity. In K.A. Pillemer & K. McCartney (Eds.). Parent—child relations throughout life. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991, pp. 93—112.
27. Perry-Jenkins M., Schoppe-Sullivan S. The transition to parenthood in social context. In B. Fiese (Ed.). APA handbook of contemporary family psychology, Volume 1: Foundations methods, and contemporary issues across the lifespan. Washington, DC: American Psychological Association, 2019.
28. Ryan R.M., Padilla C.M. Transition to parenthood. Handbook of parenting: Being and becoming a parent / Ed. M.H. Bornstein. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2019, pp. 513—555. DOI:10.4324/9780429433214-15
29. Simpson J., Rholes W.S. Adult attachment orientation and well-being during the transition to parenthood. *Current Opinion in Psychology*, 2019, no. 25, pp. 47—52. DOI:10.1016/j.copsy.2018.02.019
30. Young C., Roberts R., Ward L. Application of resilience theories in the transition to parenthood: a scoping review. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 2019. Vol. 37, no. 2, pp. 139—160. DOI:10.1080/02646838.2018.1540860

Информация об авторах

Соколова Наталья Сергеевна, аспирант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «АлтГПУ»), г. Барнаул, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7620-4124>, e-mail: natal197916@yandex.ru

Information about the authors

Natalia S. Sokolova, postgraduate student, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7620-4124>, e-mail: natal197916@yandex.ru

Получена 20.10.2023

Принята в печать 30.08.2024

Received 20.10.2023

Accepted 30.08.2024

Self-Directed Learning and Emotional Intelligence: Differences between Students with High and Low Academic Performance

Yossef M. Eid

Onaizah Colleges, Qassim, KSA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6932-4853>, e-mail: dr.yossef@yahoo.com

The answer to students' learning challenges lies in exploring the connections and differences between self-directed learning, emotional intelligence, and academic achievement. This study investigated the differences in self-directed learning and emotional intelligence between high achievers and low achievers. The data collection instruments were the self-directed learning scale and the emotional intelligence scale. The results showed significant differences between students with high academic performance and students with low academic performance in self-directed learning, in favor of high achievers. Students with low academic performance exhibited greater emotional intelligence. There was a significant positive correlation between self-directed learning and emotional intelligence in students with better academic results. The correlation between self-directed learning and emotional intelligence in students with low academic performance was significant and negative. The study concluded that self-directed learning has a broad positive impact on university students' academic performance by raising their achievement levels.

Keywords: self-directed learning; emotional intelligence; high academic performance; low academic performance.

Funding. The reported study was funded by the Deanship of Scientific Research at King Khalid University for funding this work through large groups (RGP.2/546/44).

Acknowledgements. The author extends his appreciation to the Deanship of Scientific Research at King Khalid University for funding this work through large groups (RGP.2/546/44).

For citation: Eid Y.M. Self-Directed Learning and Emotional Intelligence: Differences between Students with High and Low Academic Performance. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 4, pp. 94—103. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290408> (In Russ.).

Самостоятельное обучение и эмоциональный интеллект: различия между студентами с высокой и низкой академической успеваемостью

Йосеф М. Ид

Колледж Онайза, Кассим, КСА

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6932-4853>, e-mail: dr.yossef@yahoo.com

Ответ на проблемы, возникающие у студентов в обучении, кроется в изучении связей и различий между самостоятельным обучением, эмоциональным интеллектом и академической успеваемостью. В данном исследовании изучались различия между высокоуспевающими и низкоуспевающими студентами. Для сбора данных использовались шкала самостоятельного обучения и шкала эмоционального интеллекта. Результаты показали значительные различия между студентами с высокой академической успеваемостью и студентами с низкой академической успеваемостью в отношении самостоятельного обучения, причем в пользу высокоуспевающих. Студенты с низкой академической успеваемостью продемонстрировали более высокий уровень эмоционального интеллекта. Наблюдалась значительная положительная корреляция между самостоятельным обучением и эмоциональным интеллектом у студентов с более высокими академическими результатами. Корреляция между самостоятельным обучением и эмоциональным интеллектом у студентов с низкой академической успеваемостью была значимой и отрицательной. В результате исследования был сделан вывод о том, что самостоятельное обучение оказывает широкое положительное влияние на академическую успеваемость студентов университета, повышая уровень их успеваемости.

Ключевые слова: самостоятельное обучение; эмоциональный интеллект; высокая академическая успеваемость; низкая академическая успеваемость.

Финансирование. Данное исследование было профинансировано деканатом научных исследований Университета короля Халида (RGP.2/546/44).

Благодарности. Автор выражает свою признательность деканату научных исследований Университета короля Халида за финансирование данной работы.

Для цитаты: Ид Й.М. Самостоятельное обучение и эмоциональный интеллект: различия между студентами с высокой и низкой академической успеваемостью // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 4. С. 94—103. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290408>

Introduction

With fast changes in technologies and education demands, there is more need to highlight the crucial roles that self-directed learning (SDL) and emotional intelligence (EI) can contribute

to various levels of education in different atmospheres and different countries. In higher education, independent learning places a strong emphasis on personal growth, accountability, and autonomy to meet social expectations. As

a result, alongside SDL, other comparable ideas like independent learning and lifelong learning are emphasized and stated as typical traits of graduates in many universities worldwide. The amazing ability of self-directed learning allows students to choose from a wider variety of educational opportunities and materials with greater freedom. It helps satisfy the requirements of the learner, boosts their innate motivation to learn, and gives pupils access to previously sought-after knowledge wherever they are and whenever they want it. On the other hand, if a student requires an explanation for a topic that he did not understand in traditional learning (face-to-face learning), he must schedule an appointment with the instructor. There's a good chance the teacher will decline to repeat the explanation if he doesn't get it the first time. The student in SDL is independent, engaged, and responsible for completing their work. Thus, it has been demonstrated that SDL offers a variety of possibilities, the most noteworthy of which is a sensation of confidence that enhances the student's capacity to master his or her learning without explicit help (Eid, 2022). Emotional intelligence (EI) distinguishes between people who succeed and those who fail to overcome life's challenges. EI is a complex variable that includes some positive skills that assist an individual in achieving success in various aspects of life, i.e., self-management, sympathy, etc. Therefore, Sahibzada, et al. (2019) stated that continuous study and development endeavors concerning Emotional Intelligence are vital. EI is important for both students and teachers Wang's study (2023) revealed significant findings that emphasized the crucial functions that EI possesses in teachers' construction of the educational landscape.

This research responds to the question: "How can we, as faculty members, help students achieve higher academic performance?" The study is also a result of the Ministry of Education's and Saudi universities' demands for more research on the variables associated with improved academic performance. Furthermore, it investigates the causes of the difficulties that university students face in achieving their best academic performance. Due to the widespread COVID-19 pandemic, it is urgently necessary for

schools and communities to motivate kids to develop their SDL abilities. A thorough assessment of the literature revealed several conclusions about how learner characteristics contribute to academic success and learning success in educational environments (Koc, 2019; Zhoc et al., 2023). As a result, SDL and EI have a big impact on the characteristics and learning preferences of students.

The results of this study could pave the way for the participation of university students in training programs to improve SDL and EI. The finding of a relationship between EI and SDL and differences between high-performing and low-performing students confirms the need to pay more attention to improving student performance and managing learning materials.

Correlation between SDL and EI

Cognitive, metacognitive, and emotional abilities that may be learned and honed via increasing self-awareness and practice are included in EI and SDL (Bar-On, 2010; Cazan & Schiopca, 2014; Schulze, 2014; Goodwin, 2016; Zhoc et al., 2018). SDL and emotional intelligence are positively correlated, according to Lee & Lee's research (2020). In line with Zhoc et al. (2018), who examined SDL and EI in higher education, SDL is seen as a crucial goal of higher education. The findings demonstrated that students with high EI had higher SDL skills than others. This study proves that students with higher emotional intelligence are more independent, promoting better academic achievement and general growth and contributing to greater college satisfaction. Hwang and Kim (2023) found a substantial positive link between SDL and emotional intelligence. According to Cazan and Schiopca (2014) and Koc (2019), SDL may operate as a buffer between psychological traits (such as EI or self-efficacy) and academic success. Engin (2017) discovered that, in a learning context, EI could predict SDL.

Purpose of the Present Study

Self-directed learning and emotional intelligence are vital variables that play an essential role in many aspects of a typical learning environment. In college courses, researchers have con-

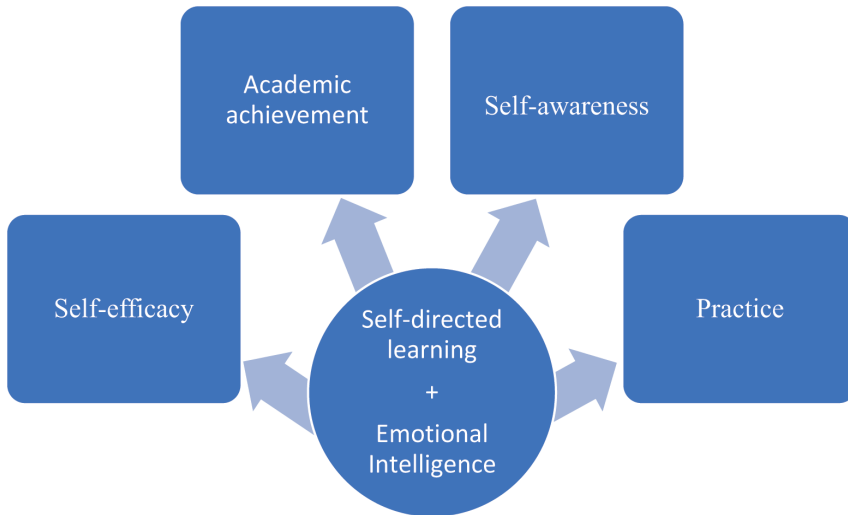


Fig. 1. Improved aspects of the relationship between self-directed learning and emotional intelligence (suggested by the author)

sidered some of the essential variables that could explain the high performance of some students and the low performance of others. Point-based concepts have been explored in research on SDL related to learning outcomes. Furthermore, emotional intelligence is a hybrid that includes motivation and social skills that many students benefit from. According to the literature, independent learning and emotional intelligence are closely related to high academic performance (Bandari et al., 2020; Lee & Lee, 2020; Zhoc et al., 2018; Rahimi, 2016; Grandinetti, 2015). Zhoc & Chen (2016) showed that universities need to assess students' characteristics (such as EI and SDL) and then connect them with appropriate learning environments and teaching methods to achieve the best results.

Recently, universities in Saudi Arabia have strived to be among the world's universities to compete in the labor market with their successful students. Therefore, many universities have focused on studying the difference between high and low achievers. It has also been demonstrated that encouraging students to achieve outstanding academic achievement can be accomplished by addressing the psychological issues they encounter while learning. A novel

approach to examining the significance of this relationship is to examine self-directed learning and its relationship with emotional intelligence in successful Saudi university students. This study may provide helpful advice on improving self-directed learning with increased emotional intelligence. These inquiries were made considering the literature review:

- 1- Is there a difference in self-directed learning between high- and low-level students?
- 2- Is there a difference in emotional intelligence between high- and low-performing students?
- 3- Is there a relationship between self-directed learning and emotional intelligence in high achievers?
- 4- Is there a relationship between self-directed learning and the emotional intelligence of university students with low academic performance?

Self-directed Learning

Many academics have tried to define self-directed learning (SDL) and have contributed to the discovery of multiple interpretations of the term (Eid, 2022). The definition of self-directed learning according to Bhandari et al. (2020) is

"an active learning approach in which students are responsible for their learning outcomes, with the instructor acting as a facilitator of learning." An additional definition of SDL is provided by Leatemia et al. (2016): "Students controlling their learning process using planning, implementation, monitoring, and assessment." SDL is a process (Chan 2018; Schulze 2014). But according to recent research, SDL isn't anything that belongs in the personality trait category (Cazan & Schiopca, 2014; Zhoc et al., 2018). Studies in literature have demonstrated a connection between students' self-directed learning and academic success (Grandinetti, 2015). Sansom (2023) exhorts educators to investigate Self-Directed Learning approaches within the context of higher education classes. According to a study by Bhandar et al. (2020), the top students scored higher on most SDL skills. However, they should also work on improving their interpersonal skills. Hwang and Kim (2023) presented evidence supporting the importance of self-directed learning competency in the link between optimism and emotional intelligence.

Emotional Intelligence

As Floyd (2017) pointed out, our emotions can significantly influence our behavior, even in the classroom, so practicing EI in a learning environment promotes learning. According to Sahibzada, et al. (2019), EI is directed towards knowledge expansion, enhancing self-worth, workforce autonomy, and societal transformation. Regarding emotional intelligence, people with EQ skills are highly adaptable and able to manage emotions. However, those who lack these skills are more likely to have impaired emotional functioning and social interactions with others (Salovey & Mayer, 1990). Radford (2014) examines two concepts related to contemporary theories on the nature of emotional intelligence. The first idea is dichotomous and regards emotion as a fundamental mode of conduct for introspection. Others view feelings as power reserves that may be traded during expression.

In their publication, Salovey and Mayer (1990) define EI as "a subcategory of social intelligence that involves the ability to observe, distinguish one's own emotions and those of

others, and use this knowledge to regulate one's beliefs and behavior." Goleman introduced EI in 1995 as a hybrid model, focusing on natural skills and attributes for leadership success. Emotional intelligence, linked to professional talent, accounts for 67% of leadership capacity (Goleman, 1998). Coleman (2015) defined emotional intelligence (EI) as the capacity to recognize emotions in oneself and others, appropriately identify and describe the many emotions one feels, and use emotional information to inform one's beliefs and conduct. Furthermore, according to Al Akaishi (2003), emotional intelligence (EI) is "a person's ability to recognize and regulate their own emotions, motivation, and feelings, as well as the ability to understand and manage the emotions of others flexibly through strong communication skills."

The EI theory consists of four components: feeling emotions, using emotions to solve problems, understanding emotions to categorize them, and managing emotions. Accurate emotional intelligence starts with feeling emotions, which involves recognizing and expressing them. The second and third branches focus on using emotions to make better decisions and take calculated risks. The fourth branch involves managing emotions for self-awareness and reflection (Salovey et al., 2002). Rahimi (2016) discovered a strong connection between EI and academic success. EI and intellectual satisfaction have a helpful link, according to Urquijo and Extreme (2017). Academic engagement was also mentioned as a mediator between EI and educational satisfaction.

Study design

This study is based on a descriptive scheme that describes the behavior of the sample but does not influence it in any way. The purpose of descriptive research is the systematic collection of data to describe a phenomenon, situation, or population. Saudi Arabian university students were randomly selected as a sample. Eid (2018) developed a self-learning scale to assess participants in an ongoing study on self-directed learning. Al Akaishi's (2003) emotional intelligence scale was used to assess the participants' emotional intelligence in this study. SPSS

was used to analyze research data. All data was collected electronically through the online survey service and sent to SPSS for statistical analysis. To answer these questions, the author utilized statistical methods (T-test, Pearson correlation, Cohen's d, mean, and standard deviation).

Data collection

The sample consisted of university male students (with a GPA of 2,5 and above, ages 18 to 22). Participants were 224 university students with a GPA of more than 2,5. The researcher divided 2,5 to 5 into 4 to get the higher quartile, which was from 4,375 to 5, and the lower quartile, which was from 2,5 to 3,125. The university students with high academic performance were 52, representing the higher quartile with a GPA of 4,375 to 5. The university students with low academic performance were 56, representing the lower quartile with a GPA of 2,5 to 3,125. The participants were 108 university male students (ages 18 to 22 — M=20,4, SD=0,99) with high and low academic performance.

Study Tools

Self-directed Learning Scale. The self-directed learning scale was developed by Eid (2018). It consisted of thirty phrases. Eid (2018) examined the reliability of the Self-directed learning scale, which was calculated by the test-retest in Saudi Arabia. Two weeks later, the scale was introduced to the 22 students. The reliability value was 0,941.

Emotional Intelligence Scale. Al-Akayishi (2003) conducted a study at the University of Baghdad to investigate mental health and its relationship with emotional intelligence among university students. Because of the cultural similarities between the Gulf countries, this scale was chosen in the current study. The scale consists of

36 items. It was retested for 40 students, and the reliability value was 0,80. The researcher investigated the reliability of the EI scale in the Saudi Arabian environment. The scale was administered to 25 university students. The half-split was measured. The value of the half-split was 0,715. The EI scale is reliable in the Saudi Arabian environment.

Results

To answer the study questions, 108 students were recruited. Descriptive analyses were conducted to establish normality and to determine if the data met the assumptions for selecting appropriate statistical methods.

Research Question 1

The first question shows significant differences in self-directed learning between high-performing and low-performing students. The average grades of high-achieving students are higher than those of low-achieving students. It was (M=118,5, SD=14,24) for successful students and (M=98,35, SD=13,27) for unsuccessful students. The effect size, as measured by Cohen's d, was d=0,96, indicating a large effect.

According to the findings, students with high academic performance have more self-directed learning skills than students with low academic performance. As a result, this confirms that students with high academic performance are accountable for their current and future learning. They work hard to achieve even higher academic performance, indicating that they are engaged in their tasks. They take the initiative and independently seek out various methods and approaches to learning. They have some unique and positive characteristics that enable them to engage in the learning process much more effectively than students with low academic performance.

Table 1

T-test of self-directed learning of university students with high and low academic performance

Variable	Students	N	mean	Std. Deviation	T-Test	Sig.	Cohen's d
Self-directed learning	Students with high academic performance	52	118,5	14,24	7,609	0,000	0,96
	Students with low academic performance	56	98,35	13,15			

Research Question 2

The answers to the second question revealed a significant difference in emotional intelligence between students who performed well and those who did not. The average score for the students who performed the best was 122,98, while the average score for those who performed the worst was 128,82. According to mean scores, low achievers have more outstanding EI scores than high achievers. The effect size, as measured by Cohen’s d, was $d=0,35$, indicating a small effect.

The answers to the second question revealed a significant difference in emotional intelligence between students who performed well and those who did not. The average score for the students who performed the best was 122,98, while the average score for those who performed the worst was 128,82. According to mean scores, low achievers have more excellent EI scores than high achievers.

Research Question 3

The findings of research question 3 are like those of Lee & Lee (2020) and Zhoc et al. (2018). The answer to the third question re-

vealed a link between university students' exemplary academic achievement and emotional intelligence regarding self-directed learning. The results confirm the significance of enhancing EI in university students' self-directed learning. This significant relationship can also be explained by the fact that motivation and self-management are components of EI, and the student with high SDL skills has the motivation and self-control to learn independently. Bar-On (2006) identified a link between EI and SDL. He went on to say that having a higher level of SDL improves one's EI.

Research Question 4

The findings of research question 4 showed that there is a significant negative correlation between self-directed learning and the EI of students with low academic performance. Engin (2017), in line with the result of this question, asserted that in a learning context, EI could predict SDL. Zhok et al. (2018), who examined SDL and EI in higher education, found that students with high EI had higher SDL skills than others. In contrast, the answer to question 4 makes it clear that students with low academic performance could have a higher level of EI, but self-directed learning isn't the same.

Table 2

T-test of emotional intelligence of students with high and low academic performance

Variable	Students	N	mean	Std. Deviation	T-Test	Sig.	Cohen's d
Emotional intelligence	Students with high academic performance	52	122,98	12,89	2,14	0,034	0,35
	Students with low academic performance	56	128,82	15,22			

Table 3

Correlation between self-directed learning and EI of students with high academic performance

Correlation	N.	value	Sig.
Self-directed learning and EI of students with high academic performance	52	0,394	0,004

Table 4

Correlation between self-directed learning and EI of students with low academic performance

Correlation	N.	value	Sig.
Self-directed learning and EI of students with low academic performance	56	-0,299	0,025

Discussion

According to Bhandari et al. (2020), who found a link between self-directed learning and substantial academic achievement, the answer to study question 1 is in line with their findings. Grandinetti (2015) found a link between student academic progress and self-directed learning. This supported the current study's first research question's finding, which stated that students with high SDL achieve high academic performance. The outcome is consistent with the nature of high academic performance, which necessitates some personal qualities. The learner should have perseverance, responsibility, a desire to learn, self-organization, striving for realistic goals, high ambition, and long-term planning based on these characteristics.

Although there is a sizable variation in the second question, the means for high and low achievers are comparable. There needs to be more research on the link between solid academic achievement and EI. Hwang and Kim (2023) and Tremonte et al. (2024) discovered a tangible link between high academic achievement and EI. Since there is no relationship between IQ and emotional intelligence, it follows from the findings that substantial academic achievement and emotional intelligence are unrelated. The body of research on emotional intelligence supports this conclusion.

EI and SDL both need cognitive, metacognitive, and affective skills, which may help to explain why EI and SDL were associated in this study. Additionally, the socioemotional components of learning can enhance SDL and EI, which can enhance academic success (Koc, 2019; Zhoc et al., 2018).

Limitations and Future Recommendations

Despite the positive outcomes, it is crucial to recognize the study's substantial limitations. First, the sample only consisted of one Saudi Arabian university. As the sample is not representative of higher education, the study should be replicated at other universities to establish the generalizability of the results. Second, the sample was mostly male, with the exception of female university students. Future research could include conducting more studies on male

and female university students. The study also made use of self-reported GPA. Using actual performance data from student records can improve the data's dependability. Additionally, self-reports, which may be skewed and may not accurately reflect performance, have been used to evaluate emotional intelligence and self-directed learning (Mega et al., 2014). Future research might also call for behavioral evaluations.

Conclusion

Arab university students with poor academic performance require more encouragement from their professors to complete their assignments without assistance. According to Cohen's *d*, question 1's effect size was $d=0,96$, showing a significant effect that highlights the value of self-directed learning for college students who perform well academically. Self-directed learning has a broad positive impact on university students' academic performance by raising their achievement levels. Zhoc, et al. (2018) emphasized that "self-directed learning" in Chinese higher education institutes facilitates the relationship between EI and learning achievements.

Goleman (1998) distinguished between IQ and EQ and stated that students with higher academic performance should not have a higher EI. Thus, the answer to the second question was $d=0,35$, which indicates a small influence, according to Cohen's *d*, which measures effect size. High levels of academic achievement and exceptional learning are slightly affected by emotional intelligence (EI). In addition, Goleman stated that assessing learning outcomes should also take into account non-IQ traits such as tenacity for self-development, teamwork, flexibility, and self-confidence. The answers to questions 3 and 4 highlighted the connection between EI and self-directed learning for all types of students, regardless of their academic standing in higher education. Iqbal et al. (2022) asserted that students at universities can more effectively improve their study habits with the support of emotional intelligence.

The current study's findings might point to changes that should be made to rules and regulations to encourage faculty members at several

colleges to use instructional strategies that promote high SDL and EI. Thus, these actions could help staff members deal with difficult situations related to students with low academic perfor-

mance. It is advised that psychological training programs to enhance SDL and EI be conducted concurrently when self-directed learning is low to get the best outcomes.

References

1. Al Akaiash B. Adjustment in University Environment and its Relationship to Emotional Intelligence and Future Anxiety of University Students. 2003 [Doctoral dissertation, Al-Mostanseria University], Iraq.
2. Bar-On R. Preliminary report: A new US Air Force study explores the cost-effectiveness of applying the Bar-On EQ-i. *EI Insider*, 2010/7/21 ed. URL: <http://www.eiconsortium.org>
3. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 2006, no.18, pp. 13—25. URL: <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
4. Bhandari B., Chopra D., Singh K. Self-directed learning: assessment of students' abilities and their perspective. *Advances of Physiological Education*, 2020, pp. 44, 383—386. DOI:10.1152/advan.00010
5. Cazan A.M., Schiopca B.A. Self-direct learning, personality traits, and academic achievement. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2014, pp. 127, 640—644. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.03.327
6. Chan Y.M. Self-directed learning readiness and online video use among digital animation students [Doctoral dissertation]. 2018. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global database (Accession No. 2103316699).
7. Coleman A. A Dictionary of Psychology. 2015, Oxford University Press. ISBN 9780199657681.
8. Eid Y. The Role of Self-Directed Learning Strategies in Improving the Academic Performance of Students with Learning Disabilities. *Special Education Journal*, 2022, no. 11, pp. 336—395. DOI:10.21608/MTKH.2022.275984
9. Eid Y. High Achievement and its Relationship to Self-Directed Learning, Motivation Achievement and Self—Efficacy Expectancy of King Khalid University Students. *Special Education Journal*, 2018, no. 25, pp. 1—37. URL: <https://search.mandumah.com/Record/951196>
10. Engin M. Analysis of students' online learning readiness based on their emotional intelligence level. *Universal Journal of Educational Research*, 2017. Vol. 5(12), pp. 32—40. URL: <http://www.hrpub.org>
11. Floyd K. Interpersonal communication. McGraw Hill Education, 2017.
12. Goleman D. Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bloomsbury Publishing, 1995.
13. Goleman D. Working with emotional intelligence. Bantam Books, 1998.
14. Goodwin W.N. Assessing the link between emotional intelligence and online student achievement [Doctoral dissertation]. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global database, 2016. (Accession No. 1789609675).
15. Grandinetti M. Motivation to learn, learner independence, intellectual curiosity, and self-directed learning readiness of prelicensure sophomore baccalaureate nursing students. *US-China Education Review*, 2015. Vol. 5(7), pp. 443—456. DOI:10.17265/2161-623X/2015.07A.001
16. Houser M.L. Instructor swearing II, "Oh s*** did I just swear in class?" Emotional response theory to understanding the influence. 2015, (Master Academy thesis). URL: <http://researchgate.net/publication/275583372>
17. Hwang E., Kim K. Relationship between optimism, emotional intelligence, and academic resilience of nursing students: the mediating effect of self-directed learning competency. *Frontiers*, 2023, no. 11, pp. 1—10. DOI:10.3389/fpubh.2023.1182689
18. Iqbal J., Asghar M.Z., Ashraf M.A., Yi X. The Impacts of Emotional Intelligence on Students' Study Habits in Blended Learning Environments: The Mediating Role of Cognitive Engagement during COVID-19. *Behavioral Sciences*, 2022. Vol. 12(1), p. 14. DOI:10.3390/bs12010014
19. Koc S.E. The relationship between emotional intelligence, self-directed learning readiness and achievement. *International Online Journal of Education and Teaching*, 2019. Vol. 6(3), pp. 672—688. URL: <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/568>
20. Lee G.W., Lee M.I. The Influence of High School Girls' Emotional Intelligence and Career Preparation Behavior on Self-Directed Learning Ability. *Digital Convergence Research*, 2020. Vol. 18 (7), pp. 265—277. DOI:10.14400/JDC.2020.18.7.265
21. Mega C., Ronconi L., De Beni R. What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 2014. Vol. 106(1), pp. 121—131. DOI:10.1037/a0033546
22. Radford M. Emotional Intelligence and Education. *International Journal of Children's Spirituality*, 2003. Vol. 8(3), pp. 255—268. DOI:10.1080/1364436032000146520
23. Rahimi M. The relationship between emotional intelligence, self-esteem, gender, and educational success. *Management Science Letters*, 2016, pp. 6, 481—486. DOI:10.5267/j.msl.2016.5.005
24. Sahibzada U.F. et al. Development and Validation of a Multidimensional Instrument for Measuring Internal

- Marketing in Chinese Higher Education. *Journal of Enterprise Information Management*, 2019. Vol. 32(3), p. 413—435. DOI:10.1108/jeim-09-2018-0206
25. Salovey P., Mayer J.D. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 1990. Vol. 9(3), pp. 185—211. DOI:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
26. Salovey P., Mayer J.D., Caruso D. The positive psychology of emotional intelligence. In C.R. Snyder, S.J. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology*, 2002, pp. 159—171. Oxford University Press.
27. Sansom, Rockford. Inviting Self-Directed Learning into the College Voice Classroom. *Voice and Speech Review*, 2023, pp. 1—9. DOI:10.1080/23268263.2023.2262180
28. Schulze A.S. Massive open online courses (MOOCs) and completion rates: Are self-directed adult learners the most successful at MOOCs? [Doctoral dissertation]. 2014. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global database. (Accession No. 1549976283).
29. Tremonte-Freydefont L., Wenger M., Fiori M. Emotional Intelligence and Success in Initial Vocational Education and Training: A Study Among Healthcare Assistants and Social Care Workers. *JRVET*, 2024, no. 11, pp. 146—170. DOI:10.13152/JRVET.11.2.1
30. Urquijo I., Extremera N. Academic satisfaction at university: The relationship between emotional intelligence and academic engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2017. Vol. 15(3), pp. 553—573. DOI:10.14204/ejrep.43.16064
31. Wang X. Exploring positive teacher-student relationships: the synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence. *Frontiers*, 2023, 14. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1301786
32. Zhoc K.C.H., Chen G. Reliability and validity evidence for the Self-Directed Learning Scale (SDLS). *Learning and Individual Differences*, 2016, no. 49, pp. 245—250. DOI:10.1016/j.lindif.2016.06.013
33. Zhoc K.C., Chung T.S., King R.B. Emotional intelligence (EI) and self-directed learning: Examining their relation and contribution to better student learning outcomes in higher education. *British Educational Research Journal*, 2018, no. 44, pp. 982—1004. DOI:10.1002/berj.3472
34. Zhoc K.C.H., King R.B., Chung T.S.H. et al. Emotional intelligence promotes optimal learning, engagement, and achievement: A mixed-methods study. *Curr Psychol* 42, 2023, pp. 10387—10402. DOI:10.1007/s12144-021-02294-2

Information about the authors

Yossef M. Eid, Associate Professor, Psychology Department, Onaizah Colleges, Qassim, KSA ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6932-4853>, e-mail: dr.yossef@yahoo.com

Информация об авторах

Йосеф М. Ид, доцент, факультет психологии, Колледж Онайза, Кассим, КСА, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6932-4853>, e-mail: dr.yossef@yahoo.com

Получена 14.01.2024

Принята в печать 30.08.2024

Received 14.01.2024

Accepted 30.08.2024

Связь базовых ценностей личности с характером психологической адаптации к глобальным цифровым рискам

Карabanова О.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2637-4353>, e-mail: okarabanova@mail.ru

Тихомандрицкая О.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-1826>, e-mail: otihomandr@mail.ru

Молчанов С.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>, e-mail: s-molch2001@mail.ru

Представлены материалы исследования предикторов успешности адаптации к рискам цифровизации общества. В работе изучались связи ценностей личности с особенностями цифровой адаптации. В числе основных задач авторы определили выделение групп, различающихся по уровню психологической адаптации к цифровизации; выявление различий в базисных убеждениях и социальных верованиях, ценностных ориентациях у лиц с различным уровнем психологической адаптации к цифровизации; сравнительное изучение возрастных особенностей психологической адаптации личности к цифровизации в молодости и средней зрелости. В исследовании был использован следующий инструментарий: опросник «Психологическая адаптация к рискам цифровизации» (Е.П. Белинская, О.А. Карabanова, О.А. Тихомандрицкая и др.); «Вера в конкурентный мир» и «Вера в опасный мир» (DW-S) Дж. Джаккита (в адаптации О.А. Гулевич и др.); методика «Вера в справедливый мир», адаптированная С.К. Нартовой-Бочавер и др.; Шкала базисных убеждений личности в адаптации М.А. Падуна, А.В. Котельниковой; Портретный опросник ценностей Ш. Шварца; новый опросник толерантности к неопределенности (Т.В. Корнилова и др.). Выборку составили 408 респондентов в возрасте от 18 до 55 лет, из них 49,7% мужчин и 50,3% женщин. Были выделены три группы, различающиеся по характеру адаптации к цифровым рискам — «адаптированные», «тревожно-неадаптированные» и «неадаптированные». Обнаружены значимые различия в базисных убеждениях и социальных верованиях у респондентов этих групп. Подтверждена гипотеза о связи базовых ценностей с успешностью адаптации. Выявлены возрастные особенности адаптации к цифровизации. Выявлена гетерогенность адаптации к цифровизации по различным критериям.

Подтверждена гипотеза о связи ценностей самопреодоления и изменений с успешностью адаптации. Выявлена связь успешности адаптации с задачами развития молодости и средней зрелости и релевантными им видами деятельности.

Ключевые слова: психологическая адаптация; ценности; риски цифровизации; базисные убеждения; возрастные особенности адаптации.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-18-00230 «Предикторы психологической адаптации личности в ситуации глобальных рисков цифрового мира: межпоколенный и гендерный анализ».

Для цитаты: Карабанова О.А., Тихомандрицкая О.А., Молчанов С.В. Связь базовых ценностей личности с характером психологической адаптации к глобальным цифровым рискам // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 4. С. 104—125. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290409>

The Connection Between Basic Personal Values and Psychological Adaptation to Global Digital Risks

Olga A. Karabanova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2637-4353>, e-mail: okarabanova@mail.ru

Olga A. Tikhomandritskaya

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-1826>, e-mail: otihomandr@mail.ru

Sergey V. Molchanov

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>, e-mail: s-molch2001@mail.ru

The study is relevant to understanding the predictors of successful adaptation to the risks of digitalization of society. The goal is to study the connection between personal values and the characteristics of digital adaptation. The objectives included identifying groups differing in psychological adaptation to digitalization; analyzing differences in basic and social beliefs and value orientations among these groups; and conducting a comparative study of age-related characteristics of psychological adaptation to digitalization in youth and middle adulthood. The research methods included the following: the “Psychological Adaptation to the Risks of Digitalization” questionnaire (E.P. Belinskaya, O.A. Karabanova, O.A. Tikhomandritskaya, etc.); “Faith in a Competitive World” and “Faith in a Dangerous World” (DW-S) by J. Jakkita (adapted by O.A. Gulevich and others); the “Belief in a Just World” technique, adapted by S.K. Nartova-Bochaver and others; “Scale of Basic Personal Beliefs”, adapted by M.A. Padun, A.V. Kotelnikova; “Portrait Questionnaire of Values” by S. Schwartz; a new questionnaire of tolerance to uncertainty (T.V. Kornilova et al.). The sample consisted

of 408 respondents aged 18 to 55 years, of whom 49,7% were men and 50,3% were women. Three groups were identified based on their adaptation to digital risks: “adapted,” “anxious-maladapted,” and “non-adapted”. Significant differences were found in basic and social beliefs among respondents of these groups. The hypothesis that basic values are connected to successful adaptation was confirmed. Age-related features of adaptation to digitalization have been identified. The heterogeneity of adaptation to digitalization according to various criteria has been revealed. The hypothesis about the connection between values of self-overcoming and change with adaptation success was confirmed. The connection of adaptation success with the developmental tasks of youth and middle maturity and activities relevant to them was revealed.

Keywords: psychological adaptation; values; risks of digitalization; basic beliefs; age-related characteristics of adaptation.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation (RSF), project number 22-18-00230 “Predictors of psychological adaptation of the individual in the situation of global risks of the digital world: intergenerational and gender analysis”.

For citation: Karabanova O.A., Tikhomandritskaya O.A., Molchanov S.V. The Connection Between Basic Personal Values and Psychological Adaptation to Global Digital Risks. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 4, pp. 104—125. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290409> (In Russ.).

Введение

Актуальность изучения факторов и условий психологической адаптации человека к глобальным цифровым рискам, порождаемым современным транзитивным информационным обществом, не подлежит сомнению. Согласно социально-когнитивной концепции цифровой социализации трансформация человека в технологически достроенную «расширенную» личность, оснащенную новыми культурно-технологическими орудиями (гаджетами) и освоившую знаковую реальность интернета, отражает процесс адаптации человека к возможностям и рискам динамичной социотехнологической конвергентной среды как инновационной экосистемы [4]. Цифровая гиперподключенность как характеристика изменяющейся личности пронизывает всю систему социальных взаимодействий [21]. Можно говорить о глобальных цифровых рисках для адекватной жизни современного человека: вопросы трудностей онлайн-коммуникации в межличностном и профессиональном аспекте, безопасности личных

данных и высокого риска встречи с мошенничеством, поиска адекватной информации, вопросы эффективности онлайн-обучения. Личностный адаптационный потенциал является сложной многоуровневой системой, характеризующейся совокупностью индивидуально-психологических признаков, обуславливающих эффективность психологической адаптации и определяющих направление, содержание, интенсивность адаптационного ответа личности. На личностном уровне адаптационный потенциал включает мотивационный компонент, определяющий целеполагание и выбор средств достижения цели в соответствии с принятой системой ценностей, и коммуникативный компонент [3]. Достижение высокого уровня цифровой компетентности, являющейся показателем успешной психологической адаптации личности к цифровизации общества, основано на мотивационном потенциале личности, содержание и динамика которого, в свою очередь, обусловлены системой базовых ценностей человека и социальной поддержкой стремления личности к удовлетворению

потребности в компетентности и автономии, модерированной ценностью саморазвития и самосовершенствования [28].

В настоящее время связь цифровой компетентности и личностных особенностей с успешностью адаптации в подростковом возрасте в контексте проблемы цифровой социализации стала предметом всестороннего исследования в ряде работ [13; 15]. Показано, что рост цифровой компетентности у подростков и их родителей находит выражение в повышении ответственности поведения в онлайн-среде [14]. Теоретически и на основе эмпирического исследования обосновано положение о том, что ведущим фактором, определяющим психологическое благополучие личности в ситуациях жесткой и мягкой транзитивности в онлайн- и офлайн-коммуникации, является стиль информационной идентичности как сущностная характеристика личности [10].

Выявлена взаимосвязь уровня диспозиционного оптимизма как значимой характеристики личности с эффективностью психологической адаптации к цифровизации профессиональной деятельности [7]. Вместе с тем обнаружена неоднозначность связи психологического благополучия и удовлетворенности работой с такими показателями психологической адаптации к цифровой трансформации, как уровень организационного стресса и вовлеченность сотрудников [1]. Доказано, что цифровая тревожность как показатель неудовлетворительной адаптации к цифровизации общества отрицательно связана с жизнестойкостью и диспозиционным оптимизмом [2]. В исследовании представлений о реальном и виртуальном пространствах как составляющей актуальной картины мира в цифровом обществе у подростков и их родителей была установлена связь представлений с ценностными ориентациями, причем для родителей — представлений о реальном и виртуальном мире, а для подростков такая связь была зафиксирована только для представлений о реальном мире [16].

Ценности как фундаментальные мотиваторы личности прямо либо косвенно определяют вектор и целевую направленность

поведения и отношений человека, их про-социальный характер на любом возрастном этапе [22; 25]. Связь между базовыми человеческими ценностями и стилем принятия решений была установлена при изучении разрешения проблем подростками [24]. Переменными, опосредующими влияние ценностей на поведение, являются контекст, ситуационное давление, ограничения, когнитивная поддержка, конкретные индивидуальность и этнокультурные факторы [26]. Метаанализ 797 исследований подтвердил теоретическую гипотезу о том, что ситуационные ограничения, такие как воспринимаемое социальное давление и возможные трудности, ослабляют связь между ценностными установками и поведением [30]. Однако для того, чтобы ценности стали действительными мотивами и придали смысл деятельности человека, регулировали соответствующее им поведение, необходимо, чтобы ценности были когнитивно проработаны и обрели значимость в ценностной структуре сознания личности [29]. В исследовании связи активности использования информационно-коммуникационных технологий и базовых ценностей в соответствии с круговой моделью Ш. Шварца у российской молодежи и старшего поколения выявлена связь девяти из десяти базовых ценностей, за исключением «стимуляции», с включенностью в ИКТ, причем независимо от возраста. Выявлены отсутствие связи активности использования интернета с ценностями блока «Самопреодоление» и положительная связь с ценностями блока «Открытость к изменениям» и блока «Самоутверждение» [17]. В настоящий момент при признании ведущей роли ценностей как выражения культуры и понимании ИКТ как новых социокультурных средств, определяющих психологические способности человека, связь ценностей с особенностями психологической адаптации человека к цифровым рискам изучена недостаточно, что и определило цель настоящего исследования. Теоретико-методологическую основу нашего исследования составила теория ценностей Ш. Шварца, который определяет ценности как «переходные цели,

различающиеся по важности и являющиеся руководящими принципами в жизни человека как социального субъекта», указав семь характеристик ценностей, выделяемых в прямой или косвенной форме в большинстве психологических моделей ценностей [19; 27]. Эти характеристики включают убеждения о важности желаемых целей, их связь с эмоциями, целевую и мотивирующую функцию, которая может быть реализована как на уровне сознания, так и бессознательного; эффект стоимости, возникающий в результате компромисса между соответствующими ценностями, функцию эталона как стандарта для оценки действий, людей и событий; иерархическую упорядоченность по значимости. Усовершенствованная теория основных человеческих ценностей выделяет в круговом континууме 19 мотивационно различных ценностей, которые могут быть сведены к четырем ценностям высшего порядка и 10 базовым ценностям, определяющим фокус ценностей (социальный или персональный) и стратегию жизнедеятельности (развитие и рост или тревогу и самозащиту) [19]. Как доказано метаанализом исследований более чем 7300 респондентов выделение 19 ценностей может повысить предсказательную и объяснительную силу ценностных паттернов поведения, в том числе адаптивного характера [23]. Круг отражает три критические характеристики отношений между ценностями: а) соседние ценности в круге мотивационно совместимы и могут реализовываться в одном и том же действии (например, гедонизм и стимуляция); б) ценности, расположенные на противоположных сторонах круга, мотивационно противоположны и обычно не могут быть реализованы в одном и том же действии (например, стимуляция или безопасность); в) мотивационная совместимость ценностей уменьшается с увеличением расстояния между ними по кругу. Отношения между ценностями могут быть описаны в различных наборах двух измерений (системах координат). Наиболее распространенные наборы основных измерений, также называемые основными принципами, которые организуют круг ценностей, вклю-

чают следующее: открытость к изменениям в сравнении с ценностями сохранения и самосовершенствование в сравнении с ценностями самоутверждения, личностный фокус по сравнению с ценностями социального фокуса и рост по сравнению с ценностями самозащиты [27]. Поскольку в ряде исследований была подтверждена инвариантность круговой модели иерархической системы ценностей Ш. Шварца как основы целеустремленности поведения человека, мы предположили, что существует связь между ориентацией личности на конкретные базовые ценности и ценностями высшего порядка и успешностью психологической адаптации к цифровизации общества.

Гипотеза — существуют различия в ценностных ориентациях и базисных убеждениях у лиц с различным уровнем психологической адаптации к цифровизации. Ориентация на ценности открытости к изменениям и самопреодоления является более значимой для хорошо адаптированных к цифровым рискам респондентов, по сравнению с теми, кто испытывает трудности адаптации.

Задачи: 1) выделение групп, различающихся по уровню общей психологической адаптации к цифровизации и адаптации в профессиональной, образовательной и семейной сферах; 2) выявление различий в базисных убеждениях и социальных верованиях, отражающих образ мира, у лиц с различным уровнем психологической адаптации к цифровизации; 3) выявление различий в ценностных ориентациях у лиц с различным уровнем психологической адаптации к цифровизации (проверка выдвинутой гипотезы); 4) сравнительное изучение возрастных особенностей психологической адаптации личности к цифровизации в различных социальных сферах в молодости и средней зрелости.

Характеристика выборки и используемого инструментария

Выборку исследования составили 408 респондентов в возрасте от 18 до 55 лет, из них 49,7% мужчин и 50,3% женщин. Возрастную группу молодости составили 160 человек в возрасте от 18 до 26 лет, возрастную группу

средней зрелости — 248 человек в возрасте от 45 до 55 лет. Выделение групп молодости и средней зрелости было предложено в периодизации Б. Ньюмена и П. Ньюмена, основанной на модели Э. Эриксона, где выделение разных периодов зрелости связано с решением задач развития человека.

Для достижения поставленной цели в проведенном нами исследовании были использованы следующие методики.

Опросник «Психологическая адаптация к рискам цифровизации» (Е.П. Белинская, О.А. Карabanова, О.А. Тихомандрицкая и др.) направлен на исследование общих параметров цифровой адаптации (поведенческая адаптация как умение обеспечить собственную безопасность в цифровом мире и как грамотность информационного поиска); коммуникативная адаптация как повседневная включенность в виртуальную коммуникацию и адекватность взаимопонимания в ней; нормативная адаптация как отсутствие склонности к обману, мошенничеству в виртуальной коммуникации; цифровая тревожность как переживание потери человеком своей субъектности и невозможности на что-либо повлиять), показателей общей адаптации в профессиональной, образовательной и семейной сферах и специальных показателей готовности к онлайн-обучению, адаптации к коммуникации в онлайн-обучении, тревожности в отношении онлайн-обучения и позитивного отношения к цифровизации. Методика была предложена в предыдущих работах авторов [2; 7]. Опросник включает 97 утверждений и 12 шкал по 5-балльной шкале Р. Ликерта.

Методика «Вера в конкурентный мир» (DW-S) Дж. Джаккита (в адаптации О.А. Гулевич, О.А. Аникеенок, И.К. Безменовой) направлена на исследование восприятия мира как конкурентного мира. Методика содержит 12 высказываний, которые оцениваются по 5-балльной шкале Р. Ликерта и дают общий интегративный показатель веры в конкурентный мир [5].

Методика «Вера в опасный мир» (DW-S) Дж. Джаккита (в адаптации О.А. Гулевич, О.А. Аникеенок, И.К. Безменовой) направле-

на на изучение общего отношения человека к миру, в котором он живет, с точки зрения его опасности. Методика содержит 12 высказываний, которые оцениваются по 5-балльной шкале Р. Ликерта и дают общий интегративный показатель веры в опасный мир [5].

Методика «Вера в справедливый мир», адаптированная коллективом авторов (С.К. Нартова-Бочавер, М.Б. Подлипняк, А.Ю. Хохлова), направлена на изучение веры в справедливый мир. Методика содержит 13 высказываний, которые оцениваются по 6-балльной шкале Р. Ликерта и дают общий интегративный показатель веры в справедливый мир [11].

Шкала базисных убеждений личности (Янофф-Бульман), адаптированная М.А. Падуном, А.В. Котельниковой [12]. Методика включает в себя 5 базисных убеждений — ядро субъективного мира человека: о «доброжелательности окружающего мира», «справедливости окружающего мира», «позитивности образа Я», «вере в удачу» и «убежденности в контроле над жизнью». Методика содержит 37 высказываний, которые оцениваются по 6-балльной шкале Р. Ликерта.

Портретный опросник ценностей Ш. Шварца (PVQ-Revised) — модифицированная форма исследования ценностных ориентаций, адаптированная коллективом авторов (Ш. Шварц, Т.П. Бутенко, Д.С. Седова, А.С. Липатова). Направлен на изучение различных ценностей, описывает весь континуум базовых ценностей (самостоятельность мыслей и поступков, стимуляция, гедонизм, достижения, власть над ресурсами и власть как доминирование, репутация, безопасность личная и общественная, традиция, конформизм перед правилами и межличностный, скромность, благожелательность как забота и чувство долга, универсализм как забота о природе, о других и толерантность) и ценностей высшего порядка (изменений, сохранения, самопреодоления и самоутверждения). Опросник состоит из 57 утверждений [19].

Новый опросник толерантности к неопределенности (Корнилова, Чумакова) направлен на выявление личностной характе-

ристики толерантность к неопределенности, основанной на схеме А. Фернхема. Опросник состоит из 33 утверждений [9].

Шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург («Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale» (WEMWBS)), адаптированная в работах Р.С. Шилко и др. Шкала-опросник состоит из 14 утверждений, на которые необходимо ответить по 5-балльной шкале Р. Ликерта [20].

Статистическая обработка полученных результатов проводилась с использованием программ SPSS версия 21 и Jamovi.

Результаты

Перед анализом результатов приведем данные по дескриптивной статистике по всем использованным нами методикам в исследовании. Полученные результаты приведены в Приложении. Методом К-средних на основе шкал психологической адаптации к цифровизации была проведена кластеризация выборки с выделением трех кластеров и определением значимых различий между кластерами с использованием однофакторного дисперсионного анализа ANOVA и теста Тьюки (табл. 1 и 2).

Таблица 1

Распределение респондентов по группам, различающимся по характеру психологической адаптации к цифровизации (N=408)

Шкалы психологической адаптации к цифровизации	Кластер 1 Тревожно-неадаптированные N=142		Кластер 2 Адаптированные N=131		Кластер 3 Неадаптированные N=135		Различия		Сила эффекта η ²
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p	
Обеспечение безопасности в цифровой среде	3,47	0,60	3,57	0,57	2,98	0,53	41,99	<0,01	0,17
Грамотность информационного поиска	3,09	0,42	3,58	0,46	3,05	0,39	60,37	<0,01	0,23
Коммуникативная адаптация	3,33	0,53	3,25	0,53	2,94	0,45	22,08	<0,01	0,11
Нормативная адаптация (отсутствие склонности к обману и мошенничеству)	3,11	0,83	4,11	0,52	3,31	0,63	80,82	<0,01	0,28
Цифровая тревожность	3,70	0,50	2,93	0,69	2,90	0,57	84,04	<0,01	0,29
Адаптация к цифровизации в семейной сфере	2,84	0,70	3,93	0,55	3,19	0,59	107,73	<0,01	0,35
Адаптация в профессиональной сфере	2,83	0,41	3,55	0,41	3,08	0,35	117,46	<0,01	0,37
Адаптация в образовательной сфере	2,98	0,31	3,23	0,58	3,09	0,28	21,02	<0,01	0,10
Готовность к онлайн-обучению	3,39	0,43	3,76	0,43	3,11	0,47	72,96	<0,01	0,26
Тревожное отношение к онлайн-обучению	1,99	0,61	2,84	0,42	3,36	0,69	148,64	<0,01	0,42
Коммуникативная адаптация к онлайн-обучению	2,44	0,50	2,83	0,62	3,00	0,42	32,91	<0,01	0,14
Позитивное отношение к цифровизации	2,98	0,49	3,12	0,51	3,10	0,40	3,55	0,03	0,02

Таблица 2

Значимые различия между кластерами, различающимися по характеру психологической адаптации к цифровизации, с использованием теста Тьюки (N=408)

Шкалы психологической адаптации к цифровизации	Кластер 1/ Кластер 2		Кластер 1/ Кластер 3		Кластер 2/ Кластер 3	
	MD	p	MD	p	MD	p
Обеспечение безопасности в цифровой среде	-0,10	0,32	0,49	<0,01	0,59	<0,01
Грамотность информационного поиска	-0,47	<0,01	0,04	0,66	0,51	<0,01
Коммуникативная адаптация	0,09	0,34	0,39	<0,01	0,30	<0,01
Нормативная адаптация (отсутствие склонности к обману и мошенничеству)	0,99	<0,01	-0,20	0,037	0,79	<0,01
Цифровая тревожность	0,77	<0,01	0,81	<0,01	0,03	0,88
Адаптация к цифровизации в семейной сфере	-1,09	<0,01	-0,35	<0,01	0,74	<0,01
Адаптация в профессиональной сфере	-0,72	<0,01	-0,25	<0,01	0,47	<0,01
Адаптация в образовательной сфере	-0,26	<0,01	-0,11	0,01	0,14	<0,01
Готовность к онлайн-обучению	-0,37	<0,01	0,28	<0,01	0,65	<0,01
Тревожное отношение к онлайн-обучению	-0,85	<0,01	-1,37	<0,01	-0,52	<0,01
Коммуникативная адаптация к онлайн-обучению	-0,19	0,01	-0,52	<0,01	-0,33	<0,01
Позитивное отношение к цифровизации	-0,14	0,04	-0,11	0,11	0,03	0,883

Были выделены три группы, различающиеся по характеру психологической адаптации, примерно равной численности. Для респондентов первого кластера (N=142) «Тревожно неадаптированные» характерны самые высокие значения оценок по шкале «Цифровая тревожность» и относительно других групп низкие значения по шкале «Позитивное отношение к цифровизации». Тревожность как ожидание угрозы в связи с цифровизацией определяет достаточно высокие значения оценок по шкале «Обеспечение безопасности в цифровой среде» при низких значениях оценок по шкалам «Грамотность информационного поиска» и шкалам адаптации в семейной, профессиональной и образовательной сферах. В образовательной сфере эта группа обнаруживает высокую готовность и низкую тревожность по отношению к онлайн-обучению, что, вероятно, связано с явным предпочтением опосредованных не прямых форм коммуникации, характерных для лиц с высоким уровнем тревожности.

Второй кластер отличается самыми высокими, по сравнению с другими кластера-

ми, показателями адаптации практически по всем заданным шкалам, за исключением шкал «Цифровая тревожность» и «Тревожное отношение к онлайн-обучению». Умение обеспечить безопасность своих действий в цифровой среде, грамотность информационного поиска, адаптация в профессиональной, образовательной и семейной сферах сочетаются с высоким уровнем нормативной адаптации и отсутствием склонности к обману и мошенничеству. Эта группа была названа нами «Адаптированные» (N=131).

Респонденты третьего кластера обнаруживают самые низкие оценки показателей адаптации по всем шкалам — респонденты этого кластера недостаточно владеют умениями информационного поиска и обеспечения безопасности, испытывают трудности в коммуникации в цифровой среде, имеют недостаточный уровень адаптации к цифровизации в семейной, профессиональной и образовательной среде при низком уровне цифровой тревожности. Вместе с тем для этой группы характерна самая низкая готовность и наибольшая тревожность по отноше-

нию к онлайн-обучению. Эта группа может быть охарактеризована как «Неадаптированные» к цифровизации (N=135).

Поскольку в качестве критерия успешности психологической адаптации можно рассматривать психологическое благополучие личности, для подтверждения нашего вывода о характере психологической адаптации мы сравнили кластеры по оценкам психологического благополучия (табл. 3).

Выявлены самые высокие оценки психологического благополучия для респондентов кластера «Адаптированные» и самые низкие — для кластера «Неадаптированные».

Выявлены значимые различия по уровню психологического благополучия для парного сравнения всех кластеров. Таким образом, получено подтверждение нашему выводу о характере психологической адаптации для выделенных кластеров.

Проведем анализ значимости различий в базисных убеждениях и социальных верованиях, отражающих образ мира у лиц с различным уровнем психологической адаптации к цифровизации. Результаты статистического анализа с использованием однофакторного дисперсионного анализа ANOVA и теста Тьюки представлены в табл. 4 и 5.

Таблица 3

Дескриптивная статистика и значимые различия между кластерами по шкале психологического благополучия (N=408)

Шкала	Кластер 1 Тревожно-неадаптированные N=142		Кластер 2 Адаптированные N=131		Кластер 3 Неадаптированные N=135		Значимость различий между кластерами
	M	SD	M	SD	M	SD	
Психологическое благополучие	3,46	0,57	3,84	0,51	3,20	0,64	Однофакторный дисперсионный анализ ANOVA. $F=41,51$, $p<0,01$, $\eta^2=0,17$ Пост-хок Тьюки: между 1 и 2 $MD=-0,38$; $p<0,01$, между 1 и 3 $MD=0,26$; $p<0,01$, между 2 и 3 $MD=0,64$; $p<0,01$.

Таблица 4

Дескриптивная статистика и значимые различия между кластерами по базисным убеждениям и верованиям (N=408)

Шкалы базисных убеждений и верований	Кластер 1 Тревожно-неадаптированные		Кластер 2 Адаптированные		Кластер 3 Неадаптированные		Различия		Сила эффекта
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p	
Доброжелательность окружающего мира	3,18	0,94	3,00	0,65	2,88	0,46	4,67	0,01	0,02

Шкалы базисных убеждений и верований	Кластер 1 Тревожно-неадаптированные		Кластер 2 Адаптированные		Кластер 3 Неадаптированные		Различия		Сила эффекта η^2
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p	
Справедливость окружающего мира	3,50	0,81	3,48	0,69	3,21	0,68	6,51	<0,01	0,03
Образ Я	3,46	0,73	3,63	0,67	3,14	0,63	18,39	<0,01	0,08
Вера в удачу	3,13	0,64	3,21	0,59	3,00	0,62	3,75	0,02	0,02
Вера в контроль над окружающим миром	3,43	0,71	3,53	0,62	3,21	0,65	8,34	<0,01	0,04
Вера в опасный мир	3,30	0,45	3,11	0,46	3,19	0,39	6,10	<0,01	0,03
Вера в конкурентный мир	2,70	0,49	2,38	0,53	2,69	0,47	18,17	<0,01	0,08
Вера в справедливый мир	3,31	0,55	3,50	0,52	3,31	0,64	4,72	0,01	0,02
Интолерантность к неопределенности	4,71	1,16	4,72	0,88	4,30	0,97	7,74	<0,01	0,04
Толерантность к неопределенности	4,79	1,00	4,86	0,74	4,32	0,92	14,27	<0,01	0,07

Таблица 5

Анализ значимых различий между кластерами по базисным убеждениям и верованиям с использованием теста Тьюки (N=408)

Шкалы базисных убеждений и верований	Кластер 1/ Кластер 2		Кластер 1/ Кластер 3		Кластер 2/ Кластер 3	
	MD	p	MD	p	MD	p
Доброжелательность окружающего мира	0,17	0,18	0,29	0,01	0,12	0,44
Справедливость окружающего мира	0,02	0,96	0,29	<0,01	0,27	0,01
Образ Я	-0,17	0,09	0,32	<0,01	0,49	<0,01
Вера в удачу	-0,08	0,51	0,12	0,23	0,21	0,02
Вера в контроль над окружающим миром	-0,10	0,44	0,22	0,01	0,32	<0,01
Вера в опасный мир	0,19	<0,01	0,11	0,11	-0,08	0,30
Вера в конкурентный мир	0,33	<0,01	0,01	0,99	-0,32	<0,01
Вера в справедливый мир	-0,18	0,02	0,01	0,99	0,19	0,22
Интолерантность к неопределенности	-0,01	0,99	0,42	<0,01	0,43	<0,01
Толерантность к неопределенности	-0,06	0,83	0,48	<0,01	0,54	<0,01

Сравнительный анализ базисных убеждений групп респондентов, различающихся по характеру адаптации, обнаруживает значимые различия группы «неадаптированных» от группы «адаптированных» и «тревожно-неадаптированных» по всем шкалам, за исключением убеждения в до-

брожелательности мира, по сравнению с группой «адаптированных», и верой в удачу, по сравнению с группой «тревожно-неадаптированных». Таким образом, для группы «неадаптированных» к цифровизации респондентов характерны самые низкие показатели убеждений в доброжелательности,

справедливости и контролируемости окружающего мира, веры в удачу и позитивный образ Я. Интересно, что значимое различие между «адаптированными» и «тревожно-неадаптированными» было зафиксировано лишь в отношении шкалы образ Я, который у «тревожных» респондентов оказывается менее позитивным, чем у «адаптированных». Что касается социальных верований, то здесь группа «тревожно-адаптированных» характеризуется самыми высокими оценками веры в опасный и конкурентный мир, по сравнению с другими группами. Образ мира, заданный через социальные верования, у группы «адаптированных»

оказывается наиболее позитивным. Группа «неадаптированных» более склонна, по сравнению с «адаптированными», верить в конкурентный и менее справедливый мир, обнаруживая противоречивость отношения к неопределенности, что выражается в самых низких оценках как толерантности, так и интолерантности к неопределенности.

Результаты сравнительного анализа ценностей высшего порядка и базисных ценностей с использованием однофакторного дисперсионного анализа ANOVA и теста Тьюки представлены в табл. 6 и 7.

Обнаружены значимые различия по оценкам ценностей высшего порядка между

Таблица 6

Дескриптивная статистика и значимые различия между кластерами по ценностям высшего порядка и базисным ценностям (N=408)

Шкалы ценностей	Кластер 1 Тревожно-неадаптированные		Кластер 2 Адаптированные		Кластер 3 Неадаптированные		Различия		Сила эффекта η^2
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p	
Ценности изменения	4,38	0,71	4,52	0,56	4,02	0,84	17,48	<0,01	0,08
Ценности сохранения	4,43	0,73	4,50	0,67	4,02	0,82	15,86	<0,01	0,08
Ценности самопреодоления	4,51	0,74	4,76	0,62	4,08	0,86	26,50	<0,01	0,12
Ценности самоутверждения	3,78	0,79	3,54	0,84	3,59	0,86	2,95	0,05	0,02
Самостоятельность мыслей	4,68	0,84	5,16	0,58	4,29	1,11	30,34	<0,01	0,13
Самостоятельность поступков	4,81	0,90	5,23	0,61	4,32	1,06	35,55	<0,01	0,15
Стимулирование	4,06	0,81	4,16	0,84	3,71	0,93	9,20	<0,01	0,04
Гедонизм	4,27	0,95	4,17	0,92	4,01	1,09	2,33	0,10	0,01
Достижения	4,02	0,98	3,99	1,07	3,83	1,06	1,34	0,26	0,01
Власть-доминирование	3,30	1,10	2,93	0,94	3,17	0,99	4,66	0,01	0,02
Власть над ресурсами	3,46	1,14	3,05	1,19	3,37	1,12	4,75	0,01	0,02
Репутация	4,62	0,85	4,56	0,94	4,15	1,05	10,54	<0,01	0,05
Безопасность личная	4,64	0,97	4,72	0,82	4,24	0,98	10,40	<0,01	0,05
Безопасность общественная	4,98	0,95	5,25	0,77	4,44	1,10	25,09	<0,01	0,11
Традиции	4,29	1,18	4,42	1,15	3,79	1,26	10,44	<0,01	0,05
Конформизм в отношении правил	4,00	1,00	4,13	1,05	3,85	0,99	2,49	0,08	0,01
Конформизм межличностный	4,21	0,96	4,02	0,96	3,82	0,94	5,81	<0,01	0,03
Скромность	3,99	0,84	3,88	0,81	3,67	0,93	4,98	<0,01	0,02

Шкалы ценностей	Кластер 1 Тревожно-неадап- тированные		Кластер 2 Адаптированные		Кластер 3 Неадаптированные		Различия		Сила эффекта η^2
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p	
Универсализм — забота о других	4,70	0,89	4,72	0,98	4,15	1,03	16,09	<0,01	0,07
Универсализм — забота о природе	4,14	1,06	4,32	0,96	3,85	1,08	6,96	<0,01	0,03
Универсализм — толерантность	4,22	0,89	4,45	0,83	3,81	1,03	17,68	<0,01	0,08
Благожелательность — забота	4,73	0,91	5,15	0,69	4,34	1,16	23,17	<0,01	0,10
Благожелательность — долг	4,75	0,90	5,11	0,62	4,29	1,05	29,57	<0,01	0,13

Таблица 7

Анализ значимых различий между кластерами по ценностям высшего порядка и базисным ценностям с использованием теста Тьюки (N=408)

Шкалы ценностей	Кластер 1/ Кластер 2		Кластер 1/ Кластер 3		Кластер 2/ Кластер 3	
	MD	p	MD	p	MD	p
Ценности изменения	-0,15	0,21	0,36	<0,01	0,51	<0,01
Ценности сохранения	-0,07	0,74	0,41	<0,01	0,48	<0,01
Ценности самопреодоления	-0,24	0,02	0,42	<0,01	0,66	<0,01
Ценности самоутверждения	0,23	0,06	0,18	0,18	-0,06	0,85
Самостоятельность мыслей	-0,48	<0,01	0,39	<0,01	-0,87	<0,01
Самостоятельность поступков	-0,42	<0,01	0,49	<0,01	0,91	<0,01
Стимулирование	-0,10	0,62	0,34	<0,01	0,44	<0,01
Гедонизм	0,10	0,70	0,25	0,08	0,16	0,40
Достижения	0,04	0,95	0,19	0,27	0,16	0,44
Власть-доминирование	0,37	<0,01	0,14	0,51	-0,24	0,14
Власть над ресурсами	0,41	0,01	0,09	0,81	-0,32	0,06
Репутация	0,06	0,87	0,47	<0,01	0,41	<0,01
Безопасность личная	-0,08	0,76	0,40	<0,01	0,48	<0,01
Безопасность общественная	-0,27	0,05	0,54	<0,01	0,81	<0,01
Традиции	-0,12	0,69	0,50	<0,01	0,63	<0,01
Конформизм в отношении правил	-0,13	0,54	0,15	0,45	0,28	0,07
Конформизм межличностный	0,19	0,24	0,39	<0,01	0,20	0,19
Скромность	0,12	0,51	0,32	<0,01	0,21	0,12
Универсализм — забота о других	-0,01	0,99	0,56	<0,01	0,57	<0,01
Универсализм — забота о природе	-0,17	0,35	0,29	0,05	0,47	<0,01

Шкалы ценностей	Кластер 1/ Кластер 2		Кластер 1/ Кластер 3		Кластер 2/ Кластер 3	
	MD	p	MD	p	MD	p
Универсализм — толерантность	-0,23	0,09	-0,47	<0,01	0,64	<0,01
Благожелательность — забота	-0,42	<0,01	0,39	<0,01	0,80	<0,01
Благожелательность — долг	-0,37	<0,01	0,46	<0,01	0,83	<0,01

всеми кластерами, различающимися по уровню адаптации к цифровизации. «Адаптированные» респонденты отличаются от групп респондентов с низким уровнем адаптации к цифровизации большей значимостью ценности самопреодоления и меньшей значимостью противоположной ценности самоутверждения. Респонденты из кластера «неадаптированные» имеют самые низкие оценки по всем группам ценностей, уступая двум другим кластерам, за исключением ценности самоутверждения. «Тревожно-неадаптированные» респонденты превосходят «неадаптированных» по ценностям изменений, сохранения, самопреодоления, за исключением ценности самоутверждения. Анализ различий по базовым ценностям позволил дать следующую характеристику ценностной сферы каждого кластера. Респонденты с высоким уровнем цифровой адаптированности значимо отличаются от других групп высокой ценностью самостоятельности мыслей и поступков, общественной безопасности, универсализмом как толерантностью и благожелательностью как в форме заботы, так и долга, а также более низкой значимостью власти — доминирования и власти над ресурсами. Также выявлены существенные различия в большей значимости ценностей стимулирования, репутации, личной безопасности, традиций, нормативного конформизма и всех видов универсализма для группы «адаптированных», по сравнению с группой «неадаптированных». Различия ценностной сферы кластеров «неадаптированные» и «тревожно-неадаптированные» заключаются в большей значимости ценностей самостоятельности мыслей и поступков, стимулирования, репутации, личной и общественной

безопасности, традиций, межличностного конформизма и скромности, универсализме как заботе о других и толерантности, благожелательности в виде заботы и долга для респондентов «тревожно-неадаптированного» кластера. Можно констатировать большую близость характеристик ценностной сферы респондентов групп «адаптированные» и «тревожно-неадаптированные» и большие различия с группой «неадаптированные». Соответственно, можно заключить, что значимость ценности самопреодоления выступает мотиватором постановки и реализации целей психологической адаптации к вызовам цифрового общества, а ценность самоутверждения, напротив, препятствует эффективности адаптационного процесса.

Сравнительное изучение возрастных особенностей психологической адаптации личности к цифровизации в различных социальных сферах в молодости и средней зрелости было направлено на выявление различий по шкалам психологической адаптации и особенностям ценностного сознания (табл. 8).

Выявлена неоднозначная картина психологической адаптации к цифровизации общества при анализе результатов возрастных групп молодости и средней зрелости. Респонденты старшей по возрасту группы превосходят младшую по грамотности информационного поиска и нормативной адаптации, адаптации в семейной и профессиональной сферах, в то время как респонденты младшей группы более адаптированы к интернет-коммуникации и к цифровизации в образовательной сфере. Респонденты старшей группы более склонны к проявлению цифровой тревожности, но

Таблица 8

Различия между возрастными группами по уровню психологической адаптации к цифровизации (N=408)

Шкалы психологической адаптации к цифровизации	Молодость (18—26 лет)		Средняя зрелость (45—55 лет)		Различия		Сила эффекта
	M	SD	M	SD	F	p	η^2
Обеспечение безопасности в цифровой среде	3,47	0,60	3,57	0,57	0,38	0,54	<0,01
Грамотность информационного поиска	3,37	0,58	3,33	0,64	5,65	0,02	0,01
Коммуникативная адаптация	3,16	0,47	3,26	0,47	4,70	0,03	0,01
Нормативная адаптация (отсутствие склонности к обману и мошенничеству)	3,26	0,53	3,15	0,54	71,95	<0,01	0,14
Цифровая тревожность	3,12	0,81	3,73	0,72	5,09	0,03	0,01
Адаптация к цифровизации в семейной сфере	3,10	0,69	3,74	0,72	42,39	<0,01	0,09
Адаптация в профессиональной сфере	3,01	0,73	3,47	0,75	9,47	<0,01	0,02
Адаптация в образовательной сфере	3,06	0,51	3,20	0,46	5,22	0,02	0,01
Готовность к онлайн-обучению	3,14	0,31	3,07	0,35	11,33	<0,01	0,02
Тревожное отношение к онлайн-обучению	3,33	0,49	3,49	0,51	5,62	<0,01	0,01
Коммуникативная адаптация к онлайн-обучению	3,12	0,44	3,05	0,49	43,3	<0,01	0,09
Позитивное отношение к цифровизации	2,83	0,84	2,64	0,89	2,61	0,10	0,01

при этом проявляют большую готовность к онлайн-обучению. Молодые люди обнаруживают большую адаптацию к цифровизации в образовательной сфере и коммуникации в онлайн-обучении. Таким образом, наши данные свидетельствуют о различной включенности и освоении цифровых средств в различных социальных сферах представителей возрастных групп, что связано, по нашему мнению, со значимостью и мерой освоенности той или иной сферы деятельности. Для группы молодежи более эффективное освоение выявлено для сферы образования и коммуникации, а для группы средней зрелости — для профессиональной и семейной сфер. Однако адаптация к цифровизации у старшей возрастной группы сочетается с высокой цифровой тревожностью при позитивном отношении к самому процессу цифровизации.

Исходя из гипотезы о роли ценностной сферы личности как основы мотивации и целеполагания в процессе психологической адаптации к цифровизации общества, мы

сравнили показатели ценностей высшего порядка у исследуемых возрастных групп, обнаруживших значимые различия в характере психологической адаптации к цифровизации (табл. 9).

Результаты, полученные с помощью однофакторного дисперсионного анализа, обнаруживают значимость различий по всем ценностям высшего порядка, за исключением ценности самоутверждения у респондентов возрастной группы средней зрелости. Можно предположить, что большая значимость ценностей изменения и самопреодоления у респондентов старшей по возрасту группы определяет мотивацию адаптации в значимых для этого возраста профессиональной и семейной сферах, а также необходимую для успешности профессиональной деятельности поведенческую цифровую адаптацию в виде высокой грамотности информационного поиска. Большая, по сравнению со старшей группой, значимость ценности самоутверждения выступает основной мотивации и целеустремленности молодых

Таблица 9

Дескриптивная статистика и значимость различий оценок ценностей группой респондентов молодости и средней зрелости (N=408)

Ценности высшего порядка	Молодость (18—26 лет)		Средняя зрелость (45—55 лет)		Различия		Сила эффекта
	M	SD	M	SD	F	p	η^2
Ценности изменения	4,17	0,83	4,41	0,65	12,25	<0,01	0,03
Ценности сохранения	4,05	0,81	4,48	0,71	37,59	<0,01	0,08
Ценности самопреодоления	4,24	0,85	4,59	0,70	22,29	<0,01	0,05
Ценности самоутверждения	3,85	0,79	3,51	0,79	20,32	<0,01	0,04

респондентов для решения задач развития этого возраста — обретения партнеров в совместной деятельности и близких межличностных отношениях (адаптация в коммуникации) и получения образования. Таким образом, мы получили подтверждение тому, что ценности, составляя основу целеполагания и мотивации деятельности, значимой для возрастного этапа развития личности, выступают условием успешной психологической адаптации личности к цифровизации различных социальных сфер. Высказанное предположение требует продолжения исследования и составляет его перспективу.

Обсуждение результатов

Центральной системообразующей характеристикой психологической адаптации человека как сложного системного явления является отношение человека к окружающей действительности и к самому себе [6], когда деятельность человека, побуждаемая мотивами и регулируемая ценностями, опосредующими целеполагание, выступает как активное формирование субъектом стратегий и способов овладения ситуацией на разных уровнях регуляции поведения [8]. Ценностные иерархии как сверхиндивидуальные системы, определяющие отношение «личность — общество», могут как содействовать, так и препятствовать процессам адаптации [18]. Мы предположили, что базовые ценности, как и ценности высшего порядка, выступая как мотиваторы и переходные цели личности, будут связаны с успешностью психологической адаптации личности к цифровизации различных

социальных сфер динамично изменяющегося общества. Нами было выделены три группы респондентов, различающихся особенностями адаптации — группа хорошо адаптированных, неадаптированных, отличающихся высокой тревожностью в связи с цифровизацией, и неадаптированных, не испытывающих тревоги в связи с цифровизацией. Наше предположение о характере адаптации выделенных групп получило подтверждение в связи с установленным фактом более высокого уровня психологического благополучия у группы хорошо адаптированных респондентов. Сравнительный анализ особенностей глубинных убеждений и социальных верований групп обнаружил существенные различия в их образе мира и отношении к самому себе и окружающему миру. В случае успешной адаптации, в отличие от группы «неадаптированных», окружающий мир воспринимается как доброжелательный, справедливый и контролируемый, а образ Я имеет безусловно позитивный характер. Для «неадаптированных» респондентов мир воспринимается как конкурентный и недостаточно справедливый, а в случае проявления тревожности по отношению к цифровизации — как опасный и неконтролируемый, а образ Я характеризуется негативно.

Опираясь на круговую модель базовых ценностей Ш. Шварца, мы выявили существенные различия ценностной сферы групп с различной психологической адаптацией к цифровизации. Ценностная сфера респондентов, адаптированных к цифровизации, отличается выраженностью социального фо-

куса ценностей, сбалансированного с ценностями персонального развития, свободой от тревоги и самозащит, и характеризуется высокой значимостью ценностей самопреодоления и значимостью ценностей изменения. Это согласуется с результатами исследования связи базовых ценностей, выделенных в концепции Ш. Шварца, с вовлеченностью в ИКТ активности, в частности, с положением о значимости ценностей изменения [17]. Это означает, что чем более значимы ценности сохранения (традиций, конформизма, личной и общественной безопасности), тем менее выражена готовность к инновационным формам обучения с использованием цифровых технологий и тем сложнее принятие личностью новых форм коммуникации в онлайн-обучении. Выявленная связь базовых ценностей и особенностей психологической адаптации к цифровизации лишь на теоретическом уровне с опорой на положение теории Ш. Шварца предполагает причинно-следственные отношения, в которых ценности выступают как причина адаптации. Подобное предположение требует дальнейшего исследования.

Наши результаты являются еще одним свидетельством несостоятельности мифа о тотальном превосходстве молодого поколения над старшим в освоении цифровых технологий в различных сферах. Обнаружены возрастные различия психологической адаптации к различным аспектам цифровизации в профессиональной и образовательной сферах, свидетельствующие о том, что значимость и, как мы предполагаем, смысл деятельности, обусловленный содержанием ценностной сферы личности, определяют готовность человека к освоению новых цифровых технологий как культурных средств осуществления деятельности и, тем самым, продуктивность психологической адаптации к процессу цифровизации. Адаптация к инновационным цифровым технологиям в коммуникативной и образовательной сферах, релевантным задачам развития возрастной стадии, происходит успешнее в молодом возрасте, а в профессиональной и семейной сферах — в период средней зрелости.

Ограничения исследования связаны с необходимостью изучения причинно-следственных связей успешности психологической адаптации к цифровизации с ценностной структурой сознания с учетом более полного спектра условий и факторов, влияющих на реализацию деятельности субъекта. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в изучении связей между целеполаганием, обусловленным ценностной сферой, регуляцией и контролем деятельности, стратегиями совладания и характером адаптации к цифровизации.

Заключение

1. Характер психологической адаптации к цифровизации общества как сложного системного процесса обнаруживает гетерогенность и неравномерность как по отношению к различным параметрам цифровой адаптации, так и по отношению к различным социальным сферам.

2. Установлена связь базисных убеждений и социальных верований личности с успешностью психологической адаптации к цифровизации. Успешная адаптация сопряжена с убеждениями в доброжелательности, справедливости и контролируемости мира, трудности адаптации — с восприятием мира как опасного, конкурентного и недостаточно справедливого.

3. Результаты подтверждают гипотезу о связи базовых ценностей с успешностью психологической адаптации к цифровизации. Ценности самопреодоления, ориентированные на социальный фокус, включая благополучие окружающих людей и универсализм как понимание, признание, терпимость и защиту благополучия всех людей и природы в сочетании с ценностью открытости к изменениям в виде активного выбора на основе ценностей самостоятельности мыслей и поступков, определяют структуру ценностной сферы личности в случае успешной адаптации. В случае низкой адаптации, напротив, значимы ценности самоуверждения и самовозвышения, а также ценности сохранения в условиях возрастания тревожности, связанной с цифровизацией.

4. Возрастные особенности психологической адаптации к цифровизации связаны с задачами развития возраста и значимостью социальных сфер и видов деятельности — в период молодости, по сравнению со средней

зрелостью, успешность адаптации к цифровизации выше в коммуникативной и образовательной сферах, а в средней зрелости — в профессиональной при высоком уровне цифровой тревожности.

Приложение

Дескриптивная статистика для параметров психологической адаптации к цифровизации, шкалам базисных убеждений, психологического благополучия, верований и ценностных ориентаций (N=408)

Шкалы исследуемых параметров		
Шкалы психологической адаптации к цифровизации	M	SD
Обеспечение безопасности в цифровой среде	3,34	0,62
Грамотность информационного поиска	3,22	0,47
Коммуникативная адаптация	3,19	0,53
Нормативная адаптация (отсутствие склонности к обману и мошенничеству)	3,49	0,81
Цифровая тревожность	3,18	0,68
Адаптация к цифровизации в семейной сфере	3,29	0,77
Адаптация в профессиональной сфере	3,13	0,48
Адаптация в образовательной сфере	3,09	0,33
Готовность к онлайн-обучению	3,42	0,50
Тревожное отношение к онлайн-обучению	2,71	0,87
Коммуникативная адаптация к онлайн-обучению	2,67	0,56
Позитивное отношение к цифровизации	3,07	0,47
Психологическое благополучие	3,51	0,62
Доброжелательность окружающего мира	3,02	0,81
Справедливость окружающего мира	3,41	0,75
Образ Я	3,40	0,70
Вера в удачу	3,11	0,62
Вера в контроль над окружающим миром	3,39	0,68
Вера в опасный мир	3,20	0,43
Вера в конкурентный мир	2,59	0,52
Вера в справедливый мир	3,37	0,58
Интолерантность к неопределенности	4,57	1,02
Толерантность к неопределенности	4,65	0,92
Ценности изменения	4,32	0,73
Ценности сохранения	4,31	0,78
Ценности самопреодоления	4,44	0,78
Ценности самоутверждения	3,36	0,81
Самостоятельность мыслей	4,46	0,97
Самостоятельность поступков	4,78	0,94
Стимулирование	3,39	0,90
Гедонизм	4,16	0,98
Достижения	3,95	1,01

Шкалы исследуемых параметров		
Шкалы психологической адаптации к цифровизации	M	SD
Власть-доминирование	3,14	1,03
Власть над ресурсами	3,29	1,13
Репутация	4,40	0,92
Безопасность личная	4,51	0,95
Безопасность общественная	4,86	1,01
Традиции	4,17	1,19
Конформизм в отношении правил	3,99	1,01
Конформизм межличностный	4,00	0,98
Скромность	3,84	0,86
Универсализм — забота о других	4,52	0,97
Универсализм — забота о природе	4,10	1,04
Универсализм — толерантность	4,15	0,91
Благожелательность — забота	4,74	1,00
Благожелательность — долг	4,72	0,93

Литература

1. Антонова Н.В. Цифровая трансформация организации и благополучие сотрудников // Социальная и экономическая психология. 2022. Том 7. № 3(27). С. 201—233. DOI:10.38098/irapn.sep_2022_27_3_07
2. Белинская Е.П., Шаехов З.Д. Взаимосвязь психологического благополучия и адаптации к рискам цифрового мира в молодежном возрасте // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46. № 3. С. 239—260. DOI:10.11621/LPJ-23-35
3. Богомолов А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. 2008. Том 13. № 1. С. 67—73.
4. Войскунский А.Е., Солдатова Г.У. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 431—450. DOI:10.17323/1813-8918-2021-3-431-450
5. Гулевич О.А., Аникеев О.А., Безменова И.К. Социальные верования: адаптация методик Дж. Даккита // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 2. С. 68—89.
6. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). М.: Изд-во ИП РАН, 2003. 318 с.
7. Карabanова О.А., Тихомандрицкая О.А., Молчанов С.В. Психологическая адаптация к рискам цифровизации в сфере профессиональной деятельности взрослых с различным уровнем диспозиционного оптимизма // Национальный

- психологический журнал. 2023. Т. 18. № 4. С. 3—15. DOI:10.11621/npj.2023.0401
8. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980. 240 с.
9. Корнилова Т.В., Чумакова М.А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014. Том 7. № 1. С. 92—110.
10. Марцинковская Т.Д. Информационное пространство транзитивного общества: проблемы и перспективы развития // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3(105). С. 77—96. DOI:10.17759/cpp.2019270306
11. Нартова-Бочавер С.К., Подлипняк М.Б., Хохлова А.Ю. Вера в справедливый мир и психологическое благополучие у глухих и слышащих подростков и взрослых // Клиническая и специальная психология. 2013. Том 2. № 3.
12. Падун М.А., Котельникова А.В. Методика исследования базисных убеждений личности. Лаборатория психологии и психотерапии посттравматического стресса. М.: ИП РАН, 2007.
13. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Илюхина С.Н. Представления о реальном и виртуальном пространствах как часть актуальной картины мира подростков и родителей в цифровом обществе: возможности адаптации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2022. Том 12. № 3. С. 226—248. DOI:10.21638/spbu16.2022.301
14. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Итоги цифровой трансформации: от онлайн-реальности к смешанной реальности // Культурно-историческая

- психология. 2020. Т. 16. № 4. С. 87—98. DOI:10.17759/chp.2020160409
15. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 3. С. 11—30. DOI:10.17759/sps.2023140302
16. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Илюхина С.Н. Я-реальное и Я-виртуальное: идентификационные матрицы подростков и взрослых // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 27—37. DOI:10.17759/chp.2022180403
17. Татарко А.Н., Макласова Е.В., Дубров Д.И., Багдасарян М.А. Связь базовых человеческих ценностей и вовлеченности в использование информационно-коммуникационных технологий у молодежи и старшего поколения // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 2. С. 5—18. DOI:10.17759/pse.2022270201
18. Хартманн Х. Эго-психология и проблема адаптации. М.: Изд-во Института общегуманитарных исследований, 2002. 212 с.
19. Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 1. С. 43—70.
20. Шилко Р.С., Долгих А.Г., Алмазова О.В. Измерение психического здоровья в образовательном пространстве: шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Материалы Международной научно-практической конференции (10-11 октября 2018 г., Санкт-Петербург) / Под общ. ред. Л.А. Цветковой, Е.Н. Волковой, А.В. Микляевой. В 2-х частях. Часть 1. 354 с.
21. Brubaker R. Digital hyperconnectivity and the self // *Theory and Society*. 2020. Vol. 49(5—6). P. 771—801. DOI:10.1007/s11186-020-09405-1
22. Caprara G.V., Steca P. Prosocial agency: The contribution of values and self-efficacy beliefs to prosocial behavior across ages // *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2007. Vol. 26(2). P. 218—239. DOI:10.1521/jscp.2007.26.2.218
23. Cieciuch J., Schwartz S.H., Vecchione M. Applying the Refined Values Theory to Past Data: What Can Researchers Gain? // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2013. Vol. 44(8). P. 1215—1234. DOI:10.1177/0022022113487076
24. Gallego J.P., De Juanas Oliva Á., Castilla F.J.G., Plaza Á.M. Relationship between basic human values and decision-making styles in adolescents // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17(22). P. 8315. DOI:10.3390/ijerph17228315
25. Maio G.R., Olson J.M. Relations between values, attitudes, and behavioral intentions: The moderating role of attitude function // *Journal of Experimental Social Psychology*. 1995. Vol. 31(3). P. 266—285. DOI:10.1006/jesp.1995.1013
26. Nazirova Z., Borbala S. Values, Attitudes and the Behaviour Paradigm: A Systematic Literature Review // *Journal of Human Values*. 2024. Vol. 30(2). P. 214—239. DOI:10.1177/09716858241236902
27. Schwartz S.H., Cieciuch J., Vecchione M., Torres C., Dirilem-Gumus O., Butenko T. Value tradeoffs propel and inhibit behavior: Validating the 19 refined values in four cultural groups // *European Journal of Social Psychology*. 2017. Vol. 47(3). P. 241—258. DOI:10.1002/ejsp.2228
28. Slemp G.R., Field J.G., Ryan R.M., Forner V.W., Van den Broeck A., Lewis K.J. Interpersonal supports for basic psychological needs and their relations with motivation, well-being, and performance: A meta-analysis // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2024. Advance online publication. DOI:10.1037/pspi0000459
29. Verplanken B., Holland R.W. Motivated decision making: Effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002. Vol. 82(3). P. 434—447. DOI:10.1037/0022-3514.82.3.434
30. Wallace D.S., Paulson R.M., Lord C.G., Bond C.F.Jr. Which behaviors do attitudes predict? Meta-analyzing the effects of social pressure and perceived difficulty // *Review of General Psychology*. 2005. Vol. 9(3). P. 214—227. DOI:10.1037/1089-2680.9.3.214

References

1. Antonova N.V. Tsifrovaya transformatsiya organizatsii i blagopoluchie sotrudnikov [Digital transformation of organization and well-being of employees]. *Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya = Social and economic psychology*, 2022. Vol. 7, no. 3(27), pp. 201—233. DOI:10.38098/iproan.sep_2022_27_3_07 (In Russ.).
2. Belinskaya E.P., Shaekhov Z.D. Vzaimosvyaz' psikhologicheskogo blagopoluchiya i adaptatsii k riskam tsifrovogo mira v molodezhnom vozraste [Interaction of psychological well-being and adaptation to risks of digital world in youth]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Bulletin of Moscow State University. Psychology*, 2023. Vol. 46, no. 3, pp. 239—260. DOI:10.11621/LPJ-23-35 (In Russ.).
3. Bogomolov A.M. Lichnostnyi adaptatsionnyi potentsial v kontekste sistemnogo analiza [Personal adaptational potential in the context of system

analysis]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2008. Vol. 13, no. 1, pp. 67—73. (In Russ.).

4. Voiskunskii A.E., Soldatova G.U. Sotsial'no-kognitivnaya kontsepsiya tsifrovoi sotsializatsii: novaya ekosistema i sotsial'naya evolyutsiya psikhiki [Social-cognitive conception of digital socialization: new ecosystem and social evolution of psyche]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of Higher School of Economy*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 431—450. DOI:10.17323/1813-8918-2021-3-431-450 (In Russ.).

5. Gulevich O.A., Anikeenok O.A., Bezmenova I.K. Sotsial'nye verovaniya: adaptatsiya metodik Dzh. Dakkita [Social attitudes: adaptation of methods of D. Dakkit]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of Higher School of Economy*, 2014. Vol. 11, no. 2, pp. 68—89. (In Russ.).

6. Dikaya L.G. Psikhicheskaya samoregulyatsiya funktsional'nogo sostoyaniya cheloveka (sistemno-deyatel'nostnyi podkhod) [Psychological self-regulation of functional condition of person (system-activity approach)]. Moscow: Publ. IP RAN, 2003. 318 p. (In Russ.).

7. Karabanova O.A., Tikhomandritskaya O.A., Molchanov S.V. Psikhologicheskaya adaptatsiya k riskam tsifrovizatsii v sfere professional'noi deyatel'nosti vzroslykh s razlichnym urovnem dispozitsionnogo optimizma [Psychological adaptation to risks of digitalization in sphere of professional activity of adults with different level of dispositional optimism]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National psychological Journal*, 2023. Vol. 18, no. 4, pp. 3—15. DOI:10.11621/npj.2023.0401 (In Russ.).

8. Konopkin O.A. Psikhologicheskie mekhanizmy regulyatsii deyatel'nosti [Psychological mechanisms of activity regulation]. Moscow: Nauka, 1980. 240 p. (In Russ.).

9. Kornilova T.V., Chumakova M.A. Shkaly tolerantnosti i intolerantnosti k neopredelennosti v modifikatsii oprosnika S. Badnera [Scale of tolerance and intolerance to uncertainty in modified scae of S. Badnera]. *Ekspiermental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2014. Vol. 7, no. 1, pp. 92—110. (In Russ.).

10. Martsinkovskaya T.D. Informatsionnoe prostranstvo tranzitivnogo obshchestva: problemy i perspektivy razvitiya [Informational space of transitive society: problems and perspevtice of development]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Consulting Psychology and Psychotherapy*, 2019. Vol. 27, no. 3(105), pp. 77—96. DOI:10.17759/cpp.2019270306 (In Russ.).

11. Nartova-Bochaver S.K., Podlipnyak M.B., Khokhlova A.Yu. Vera v spravedlivyi mir i

psikhologicheskoe blagopoluchie u glukhikh i slyshashchikh podrostkov i vzroslykh [Belief in justice world and psychological well-being among deaf and hearing adolescents]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical and Special Psychology*, 2013. Vol. 2, no. 3. (In Russ.).

12. Padun M.A., Kotel'nikova A.V. Metodika issledovaniya bazisnykh ubezhdenii lichnosti. Laboratoriya psikhologii i psikhoterapii posttravmaticheskogo stressa [The scale of investigation of Basci Assumptions of Personality]. Moscow: IP RAN, 2007. 87 p. (In Russ.).

13. Soldatova G.U., Chigar'kova S.V., Ilyukhina S.N. Predstavleniya o real'nom i virtual'nom prostranstvakh kak chast' aktual'noi kartiny mira podrostkov i roditelei v tsifrovom obshchestve: vozmozhnosti adaptatsii [Representations of real and virtual spaces as part of active world image of adolescents and parents in digital society: the options for adaptation]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya = Bulletin of Saint-Petersburg University. Psychology*, 2022. Vol. 12, no. 3, pp. 226—248. DOI:10.21638/spbu16.2022.301 (In Russ.).

14. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Itogi tsifrovoi transformatsii: ot onlain-real'nosti k smeshannoi real'nosti [The result of digital transformation: from online reality to mixed reality]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 87—98. DOI:10.17759/chp.2020160409 (In Russ.).

15. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Tsifrovaya sotsializatsiya rossiiskikh podrostkov: skvoz' prizmu sravneniya s podrostkami 18 evropeiskikh stran [Digital socialization of Russian adolescents: through comparison with adolescents from 18 European countries]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2023. Vol. 14, no. 3, pp. 11—30. DOI:10.17759/sps.2023140302 (In Russ.).

16. Soldatova G.U., Chigar'kova S.V., Ilyukhina S.N. Ya-real'noe i Ya-virtual'noe: identifikatsionnye matritsy podrostkov i vzroslykh [I-real and I-virtual: identifikatsionny matrix of adolescents and adults]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 27—37. DOI:10.17759/chp.2022180403 (In Russ.).

17. Tatarko A.N., Maklasova E.V., Dubrov D.I., Bagdasaryan M.A. Svyaz' bazovykh chelovecheskikh tsennostei i vovlechennosti v ispol'zovanie informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii u molodezhi i starshego pokoleniya [Link between basic human values and use of informational-communicational technologies among youth and eldered generation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 2, pp. 5—18. DOI:10.17759/pse.2022270201 (In Russ.).

18. Khartmann Kh. Ego-psikhologiya i problema adaptatsii [Ego-psychology and problem of adaptation]. Moscow: Publ. Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2002. 212 p. (In Russ.).
19. Shvarts S., Butenko T.P., Sedova D.S., Lipatova A.S. Utochnennaya teoriya bazovykh individual'nykh tsennostei: primeneniye v Rossii [Defined theory of basic individual values: application in Russia]. *Psikhologiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of Higher School of Economy*, 2012. Vol. 9, no. 1, pp. 43—70. (In Russ.).
20. Shilko R.S., Dolgikh A.G., Almazova O.V. Izmereniye psikhicheskogo zdorov'ya v obrazovatel'nom prostranstve: shkala psikhologicheskogo blagopoluchiya Varvik-Edinburg [The measurement of psychological health in educational space: the scale of psychological well-being Varvik-Edinburg]. Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii. Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (10-11 oktyabrya 2018 g., Sankt-Peterburg) [Gertsen Reading: psychological investigations in education. Material of international science-practical conference]. Part 1. Saint-Peterburg, 2018. 354 p. (In Russ.).
21. Brubaker R. Digital hyperconnectivity and the self. *Theory and Society*, 2020. Vol. 49, no. 5—6, pp. 771—801. DOI:10.1007/s11186-020-09405-1
22. Caprara G.V., Steca P. Prosocial agency: The contribution of values and self-efficacy beliefs to prosocial behavior across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2007. Vol. 26, no. 2, pp. 218—239. DOI:10.1521/jscp.2007.26.2.218
23. Cieciuch J., Schwartz S.H., Vecchione M. Applying the Refined Values Theory to Past Data: What Can Researchers Gain? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2013. Vol. 44, no. 8, pp. 1215—1234. DOI:10.1177/0022022113487076
24. Gallego J.P., De Juanas Oliva Á., Castilla F.J.G., Plaza Á.M. Relationship between basic human values and decision-making styles in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020. Vol. 17, no. 22, pp. 8315. DOI:10.3390/ijerph17228315
25. Maio G.R., Olson J.M. Relations between values, attitudes, and behavioral intentions: The moderating role of attitude function. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1995. Vol. 31, no. 3, pp. 266—285. DOI:10.1006/jesp.1995.1013
26. Nazirova Z., Borbala S. Values, Attitudes and the Behaviour Paradigm: A Systematic Literature Review. *Journal of Human Values*, 2024. Vol. 30, no. 2, pp. 214—239. DOI:10.1177/09716858241236902
27. Schwartz S.H., Cieciuch J., Vecchione M., Torres C., Dirilem-Gumus O., Butenko T. Value tradeoffs propel and inhibit behavior: Validating the 19 refined values in four cultural groups. *European Journal of Social Psychology*, 2017. Vol. 47, no. 3, pp. 241—258. DOI:10.1002/ejsp.2228
28. Slep G.R., Field J.G., Ryan R.M., Forner V.W., Van den Broeck A., Lewis K.J. Interpersonal supports for basic psychological needs and their relations with motivation, well-being, and performance: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2024. Advance online publication. DOI:10.1037/pspi0000459
29. Verplanken B., Holland R.W. Motivated decision making: Effects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002. Vol. 82, no. 3, pp. 434—447. DOI:10.1037/0022-3514.82.3.434
30. Wallace D.S., Paulson R.M., Lord C.G., Bond C.F.Jr. Which behaviors do attitudes predict? Meta-analyzing the effects of social pressure and perceived difficulty. *Review of General Psychology*, 2005. Vol. 9, no. 3, pp. 214—227. DOI:10.1037/1089-2680.9.3.214

Информация об авторах

Карабанова Ольга Александровна, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2637-4353>, e-mail: okarabanova@mail.ru

Тихомандрицкая Ольга Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной психологии факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-1826>, e-mail: otihomandr@mail.ru

Молчанов Сергей Владимирович, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>, e-mail: s-molch2001@mail.ru

Information about the authors

Olga A. Karabanova, Corresponding Member of RAO, PhD in Psychology, Professor, Head of the Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2637-4353>, e-mail: okarabanova@mail.ru

Olga A. Tikhomandritskaya, PhD in Psychology, Professor, Head of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-1826>, e-mail: otihomandr@mail.ru

Sergey V. Molchanov, PhD in Psychology, Associate Professor at faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>, e-mail: s-molch2001@mail.ru

Получена 28.06.2024

Принята в печать 30.08.2024

Received 28.06.2024

Accepted 30.08.2024

Роль ценностных ориентаций в академической адаптации студентов в связи с удовлетворенностью их потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими

Шамионов Р.М.

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»
(ФГБОУ ВО СГУ), г. Саратов, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8358-597X>, e-mail: shamionov@mail.ru

Представлены результаты работы, направленной на выяснение роли ценностной направленности в удовлетворенности базовых потребностей и академической адаптации студентов. Полученные материалы проясняют цели, направленность на которые способствует достижению психологического благополучия обучающихся. В исследовании приняли участие студенты педагогических профилей университета (N=390, 35% мужчин, 65% женщин) в возрасте 17—22 лет, средний возраст — 19,85, SD=3,17. Используются следующие методики: Шкала удовлетворенности базовых потребностей (М.М. Johnston, S.J. Finney, 2010); «Портретный ценностный опросник» (Ш. Шварц, 2012); методика диагностики Академической адаптации (Р.М. Шамионов, М.В. Григорьева, Е.С. Гринина, А.В. Созонник, 2022) и анкета на установление социально-демографических характеристик. Установлено, что ценности сохранения и открытости являются положительными предикторами удовлетворенности базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими. Положительный эффект ценностей сохранения и отрицательный эффект ценностей открытости на вариации академической адаптации опосредованы удовлетворенностью базовых потребностей в автономии и компетентности, которые соответственно усиливают или снижают эти эффекты.

Ключевые слова: ценности; удовлетворенность базовых психологических потребностей; академическая адаптация.

Для цитаты: Шамионов Р.М. Роль ценностных ориентаций в академической адаптации студентов в связи с удовлетворенностью их потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 4. С. 126—139. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290410>

The Role of Value Orientation in Satisfaction of Basic Psychological Needs and Academic Adaptation of Students

Rail M. Shamionov

Saratov State University, Saratov, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8358-597X>, e-mail: shamionov@mail.ru

This study aims to clarify the role of value orientation in the satisfaction of basic needs and academic adaptation of students. It will allow us to set goals, which help to achieve psychological well-being. The study involved (N=390) students of pedagogical profiles of the university (35% men, 65% women), aged 17—22, average age 19,85, SD=3,17. The following methods were used in the study: A scale of satisfaction of basic needs (M.M. Johnston, S.J. Finney, 2010); a “Portrait value questionnaire” (S. Schwartz, 2012); a methodology for diagnosing academic adaptation (R.M. Shamionov, M.V. Grigorieva, E.S. Grinina, A.V. Sozonnik, 2022) and a questionnaire to establish socio-demographic characteristics. It is established that the preservation and openness values are positive predictors of satisfaction of basic psychological needs as an personal autonomy, competence and connection with others. The positive effect of preservation values and the negative effect of openness on variations in academic adaptation is mediated by satisfaction of basic needs for autonomy and competence, which respectively enhance or reduce these effects.

Keywords: values; satisfaction of basic psychological needs; academic adaptation.

For citation: Shamionov R.M. The Role of Value Orientation in Satisfaction of Basic Psychological Needs and Academic Adaptation of Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 4, pp. 126—139. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290410> (In Russ.).

Введение

Удовлетворенность базовых психологических потребностей (в автономии, компетентности и связанности с другими) является важнейшим показателем психологического благополучия личности [11; 23; 24]. Ранее было установлено, что все три основные психологические потребности остаются важными для поддержания чувства благополучия (социального, эмоционального, психологического) на протяжении всей жизни [26]. Имеются данные о том, что ценности в целом и ролевая согласованность ценностей (мои ценности как партнера и как друга) связаны с переживанием удовлетворенности базовых потребностей, и эта связь опосредована ясностью

Я-концепции молодых людей [27]. Иначе говоря, устойчивость ценностей (в разных ролевых ситуациях) может рассматриваться в качестве основания психологического благополучия личности. С другой стороны, удовлетворенность базовых потребностей (в семье) способствует выбору более аутентичных оснований самоуважения [13] и связана с академической мотивацией [17].

Ценностные ориентации личности выступают важным регулятором активности и характера повседневного поведения человека. Поэтому изучение вклада отдельных ценностей и групп ценностей (ценностной направленности) в вариации удовлетворенности базовых потребностей позволяет оценить не только

степень ценностной детерминации удовлетворенности базовых потребностей и их согласованности/несогласованности, но и эффекты социализации с точки зрения их влияния на субъективное благополучие личности.

В последние десятилетия проблема ценностной обусловленности поведения человека стала весьма популярной в социологических и психологических исследованиях. На протяжении длительного времени проводятся ценностные замеры во всем мире. Считается, что ценности носят универсальный характер, хотя имеется и ряд возражений относительно универсальности и всеобщности ценностей, которые используются для мировых замеров [3]. Кроме того, начинают также появляться инструменты, лишенные известных «культурных» ограничений, например, для оценки приверженности к традиционным ценностям в том их понимании, которое существует в субъективном опыте человека [31]. Кроме того, исследователями часто ставится под сомнение способность существующих методик оценки ценностей личности и группы прогнозировать последовательное поведение. Тем не менее из представленных ранее данных, по крайней мере, методика Ш. Шварца PVQ-RR лучше всего предсказывала все переменные ценностно-релевантного поведения [9], хотя и установлено, что разные ценности по-разному предсказывают поведение [28]. На наш взгляд, ценности, будучи присвоенными в процессе социализации как «направляющие» идеи жизни и поведения, включенные в субъективную систему представлений, оказывают влияние на «желаемую» стратегию жизни, которая может корректироваться различными обстоятельствами, но при этом составлять некую критериальную базу для оценок помыслов и способов их реализации. Однако унификация жизни несет в себе риск сокращения культурного разнообразия и вариативности, снижает возможности творчества [6].

Ценности, распротраненные в обществе, меняются в соответствии с изменениями в его жизни и в зависимости от социальных, социально-экономических и социально-политических процессов, происходящих не

только в границах определенной культуры, но и в рамках взаимодействий цивилизаций. Поэтому, как отмечают исследователи [1; 6; 10; 14], в России за последние 30—40 лет произошли и происходят серьезные изменения ценностных ориентаций различных групп населения. Наиболее серьезные изменения происходят в молодежных группах. Так, О.А. Белобрыкина и К.Л. Лидин (2021) обращают внимание на тенденции смены коллективизма к индивидуализму, альтруизма к эгоизму, стабильности и упорядоченности к динамизму и иллюзорной свободе [1]. В отечественной науке отмечается также тренд на усиление либеральных ценностей студенческой молодежи [10], в соответствии с которым происходит снижение значимости ценностей семейной жизни, интересной работы, общественного признания, творчества и даже уверенности в себе и одновременное усиление ценностей свободы и жизненной мудрости. Эти данные подкрепляются и исследованиями ценностей жизненного успеха, в соответствии с которыми успех связан с ценностями субъективно-личностного характера (психическое состояние и личный успех) и социальной значимости (власть и признание) [12]. Эти данные также свидетельствуют и об определенной стратегии «продвижения» к успеху через эгоцентричность и власть. Между тем имеются и данные, свидетельствующие о сохраняющейся (длительное время) нацеленности молодежи на семью, любовь, материальное обеспечение и лишь в следующую очередь — гедонистические ценности, а также ценности свободы, карьеры, самореализации [1; 18]. Эти ценности мало согласуются с теми, которые приписываются российской цивилизации (красота, щедрость, милосердие, доброта, духовность, нравственность) [14].

Удовлетворенность базовых потребностей как показатель психологического благополучия личности связана с достижениями в социальной жизни, профессиональной деятельности, обучении. Однако, по нашему предположению, разносторонняя активность студентов и ее результативность основаны на связи удовлетворенности базовых по-

требностей с определенными ценностями. Очевидно, определенные ценности несут в себе закрепленные в культуре модели поведения, наиболее эффективные с точки зрения адаптации и самореализации личности в соответствующих условиях.

Определение ценностных предикторов удовлетворенности базовых психологических потребностей и академической адаптации студентов позволит установить те цели, направленность на которые способствует достижению психологического благополучия молодых людей в образовательной системе.

Цель исследования — определить характер связи между ценностными ориентациями студентов и удовлетворенностью их потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими в процессе академической адаптации.

Гипотеза. Ценности открытости и сохранения значимо связаны с удовлетворенностью базовых потребностей и академической адаптацией студентов.

Задачи исследования: 1) выявить уровневые показатели ценностей и базовых потребностей; 2) определить ценности, являющиеся наиболее значимыми для удовлетворенности базовых потребностей студентов; 3) установить роль ценностей высшего порядка (открытости, сохранения, самопреодоления и самоутверждения) в удовлетворенности базовых потребностей и академической адаптации студентов.

Процедура, методы и методики

Участники исследования — студенты педагогических профилей университета в количестве 390 человек (35% мужчин, 65% женщин), возраст — 17–22 года, средний возраст — 19,85, SD=3,17.

Методы. В исследовании использован метод опроса. Применены следующие методики: Шкала удовлетворенности базовых потребностей [25], адаптированная нами, используется для оценки степени удовлетворенности потребности в автономии, компетентности и связанности с другими. Опросник включает 21 пункт, пропорционально распределенный по трем шкалам. Альфа

Кронбаха составляет для шкалы автономии — 0,72, для шкалы компетентности — 0,69; связанности с другими — 0,70. Шкалы продемонстрировали хорошие психометрические показатели, тесно взаимосвязаны (коэффициенты корреляции составили от 50 до 70 при $p < 0,01$) и ранее использовались в исследованиях [30]. Для оценки выраженности значимости отдельных ценностей и их групп использован «Портретный ценностный опросник» Ш. Шварца (2012) (PVQ-R2). Опросник включает 57 пунктов, каждый из которых оценивается от 1 до 6 баллов в соответствии со степенью «схожести» с человеком, обладающим той или иной характеристикой. Пункты опросника распределены пропорционально по 19 шкалам-ценностям, которые разбиваются на 4 группы (самопреодоления, самоутверждения, сохранения и открытости миру). Для оценки степени академической адаптации студентов использована методика диагностики академической адаптации (Р.М. Шамионов, М.В. Григорьева, Е.С. Гринина, А.В. Созонник, 2022). Методика включает 44 пункта, распределенные по 7 шкалам: когнитивный, эмоциональный, мотивационный, психофизиологический, коммуникативный и личностный компоненты и интегральная шкала академической адаптации. Альфа Кронбаха для интегральной шкалы составляет 0,81. Для оценки социально-демографических показателей использована анкета.

Методы обработки данных. Первичные данные обрабатывались с помощью статистической программы IBM SPSS Statistics + PS IMAGO PRO, включающей программу IBM AMOS для проведения моделирования с помощью структурных уравнений. В исследовании также использованы метод корреляционного анализа, метод регрессионного анализа (шаговый метод).

Результаты исследования

Вначале нами были рассчитаны описательные статистики (табл. 1). Как видно из приведенных результатов, наиболее выражены показатели ценностей преданности группе, самоутверждения в группе, а также самосто-

тельности — свободы выражать мнение и производить действия (ценностей, относимых Ш. Шварцем [22] к двум сегментам ценностного круга (группам ценностей, направленностям) — открытости изменениям и самопреодоления); наименее выражены ценности традиции и ценности власти — влияния через контроль других людей и материальных ресурсов, а также скромности как признания незначительности отдельного человека в жизни.

Анализ вклада конкретных ценностей в вариации удовлетворенности потребностей

позволил установить специфику, отражающую различия комбинаций ценностей-детерминант и количественные показатели охватываемой дисперсии. Необходимо учитывать в организации социальной активности студентов совместную детерминацию удовлетворенности базовых потребностей со стороны ценностей, находящихся на противоположных сторонах ценностного круга, как, например, самостоятельность и традиции.

Из табл. 2 видно, что основными предикторами удовлетворенности потребности

Таблица 1

Описательная статистика и корреляционный анализ показателей (по Пирсону)

Показатели	Среднее	Стд. отклонение	Уд. потребности в автономии	Уд. потребности в компетентности	Уд. потребности в связанности с другими
Самостоятельность — Мысли	4,94	0,79	0,39**	0,29**	0,27**
Самостоятельность — Поступки	4,99	0,81	0,42**	0,39**	0,30**
Стимуляция	4,23	0,87	0,20**	0,24**	0,24**
Гедонизм	4,65	0,89	0,19**	0,15**	0,33**
Достижение	4,53	0,85	0,28**	0,26**	0,26**
Власть — Доминирование	3,14	1,10	0,04	0,11*	0,03
Власть — Ресурсы	3,45	1,04	0,04	0,01	0,04
Репутация	4,53	0,95	0,15**	0,09	0,13*
Безопасность — Личная	4,60	0,83	0,19**	0,23**	0,25**
Безопасность — Общественная	4,80	0,99	0,29**	0,23**	0,26**
Традиция	3,55	1,24	0,20**	0,32**	0,24**
Конформизм — Правила	4,08	1,02	0,17**	0,27**	0,16**
Конформизм — Межличностный	4,09	1,06	-0,03	0,012	0,14**
Скромность	3,82	0,89	-0,05	0,02	-0,01
Универсализм — Забота о других	4,21	1,05	0,17**	0,22**	0,20**
Универсализм — Забота о природе	4,74	1,02	0,09	0,11*	0,16**
Универсализм — Толерантность	4,48	0,92	0,11*	0,13*	0,21**
Благожелательность — Забота	5,13	0,83	0,27**	0,37**	0,38**
Благожелательность — Чувство долга	5,03	0,83	0,31**	0,29**	0,35**
Потребность в автономии	5,13	0,87	1	0,74**	0,61**
Потребность в компетентности	4,67	0,93	0,74**	1	0,60**
Потребность в связанности	5,09	0,83	0,61**	0,60**	1
Академическая адаптация	5,26	0,74	0,62**	0,67**	0,47**

в автономии выступают ценности сохранения — поддержка традиций, общественная безопасность, межличностный конформизм (отрицательно). Лишь одна из ценностей открытости изменениям — самостоятельность в действиях — является ее предиктором. Исходя из бета-коэффициента (0,371) и ΔR^2 (0,19) данная ценность вносит наибольший вклад в удовлетворение потребности в автономии. Эти данные свидетельствуют о том, что в реализации потребности в автономии ценность личностного фокуса «перевешивает» ценности социального фокуса, что, на наш взгляд, говорит об индивидуалистическом менталитете студенческой молодежи.

Удовлетворенность потребности в компетенции (табл. 3) объясняется совокупностью ценностей, относящихся к разным секторам ценностного круга: *сохранения* (ценности традиций, межличностной конформности (отрицательно)), *самоутверждения* (власть над ресурсами, достижение успеха), *самопреодоления* (преданность

группе (благожелательность-забота)) и *открытости изменениям* (самостоятельность в действиях).

Из табл. 4 видно, что удовлетворенность потребности в связанности с другими обусловлена ценностями преданности группе, гедонизма, самостоятельности в действиях, власти над людьми (отрицательно) и скромности (отрицательно). Из этих данных следует, что стремление к заботе о других, умеренный гедонизм, самостоятельность и следование традиционным ценностям способствуют реализации потребности в отношениях с другими благодаря активности в соответствии с ними, а ценности власти над людьми и скромности, напротив, фрустрируют ее.

Как видно из табл. 2-4, ценностные ориентации (группы ценностей) «открытость изменениям» (самостоятельность в действиях) и «сохранение» (традиция, конформность) являются универсальными предикторами для удовлетворенности разных психологических потребностей — в автономии, компетентности и связанности с другими, несмо-

Таблица 2

Предикторы удовлетворенности потребности в автономии

Показатели	B	Стд. ошибка	Бета	t	Знч.	ΔR^2
(Константа)	2,55	0,32		7,98	<0,001	
Самостоятельность — Поступки	0,42	0,06	0,37	6,95	<0,001	0,19
Традиция	0,11	0,04	0,14	2,88	0,004	0,02
Конформизм — Межличностный	-0,12	0,04	-0,14	-2,77	0,006	0,01
Безопасность — Общественная	0,13	0,05	0,14	2,53	0,010	0,02
F=25,33; p<0,01; R ² =0,23						

Таблица 3

Предикторы удовлетворенности потребности в компетентности

Показатели	B	Стд. ошибка	Бета	t	Знч.	ΔR^2
(Константа)	2,06	0,36		5,71	<0,001	
Благожелательность — Забота	0,27	0,07	0,23	4,02	<0,001	0,13
Традиция	0,20	0,04	0,25	4,94	<0,001	0,04
Самостоятельность — Поступки	0,20	0,0697	0,16	2,85	0,005	0,03
Конформизм — Межличностный	-0,18	0,05	-0,20	-3,87	<0,001	0,03
Власть — Ресурсы	-0,16	0,05	-0,17	-3,07	0,002	0,01
Достижение	0,19	0,07	0,17	2,69	0,008	0,02
F=15,33 p<0,01; R ² =0,25						

Таблица 4

Предикторы удовлетворенности потребности в связанности

Показатели	B	Стд. ошибка	Бета	t	Знч.	ΔR^2
(Константа)	2,68	0,38		7,03	<0,001	
Благожелательность — Забота	0,18	0,06	0,17	2,89	0,004	0,13
Гедонизм	0,22	0,06	0,22	3,88	<0,001	0,04
Традиция	0,14	0,04	0,20	3,73	<0,001	0,02
Самостоятельность — Поступки	0,14	0,06	0,13	2,31	0,022	0,01
Власть — Доминирование	-0,10	0,04	-0,13	-2,45	0,015	0,01
Скромность	-0,10	0,05	-0,10	-2,05	0,041	0,01
$F=15,33; p<0,01; R^2=0,21$						

тря на относительно небольшие величины коэффициентов детерминации (R^2) в регрессионных уравнениях (табл. 2—4).

Из табл. 5 видно, что академическая адаптация студентов связана с удовлетворенностью потребности в автономии и в компетентности. При этом удовлетворенность потребности в компетентности вносит более весомый вклад в академическую адаптацию студентов. В пошаговую модель не включена удовлетворенность в связанности с другими в силу низкого показателя B и высокого показателя стандартной ошибки (соответственно, незначимого критерия Стьюдента).

Для проверки гипотезы о прямых и косвенных эффектах (направлениях связей и переменных-модераторах) ценностей на академическую адаптацию нами проведено моделирование структурными уравнениями. Размерности модели показывают приемлемый результат, все ковариации, дисперсии экзогенных переменных статистически достоверны. Объем выборки в анализируемом случае достаточен (А.Д. Наследов, 2020).

Как видно из рисунка, наиболее сильным является прямой эффект удовлетворенности потребностей в автономии и компетентности на вариации академической адаптации. Вклад ценностей в адаптацию незначителен, но достаточно осущит в отношении удовлетворенности психологических потребностей. Совокупный вклад ценностей и удовлетворенности базовых потребностей в вариации академической адаптации студентов составляет 50%, что свидетельствует о значительной детерминации. Из рисунка также видно, что удовлетворенность потребности в связанности с другими не оказывает прямого направленного эффекта на академическую адаптацию.

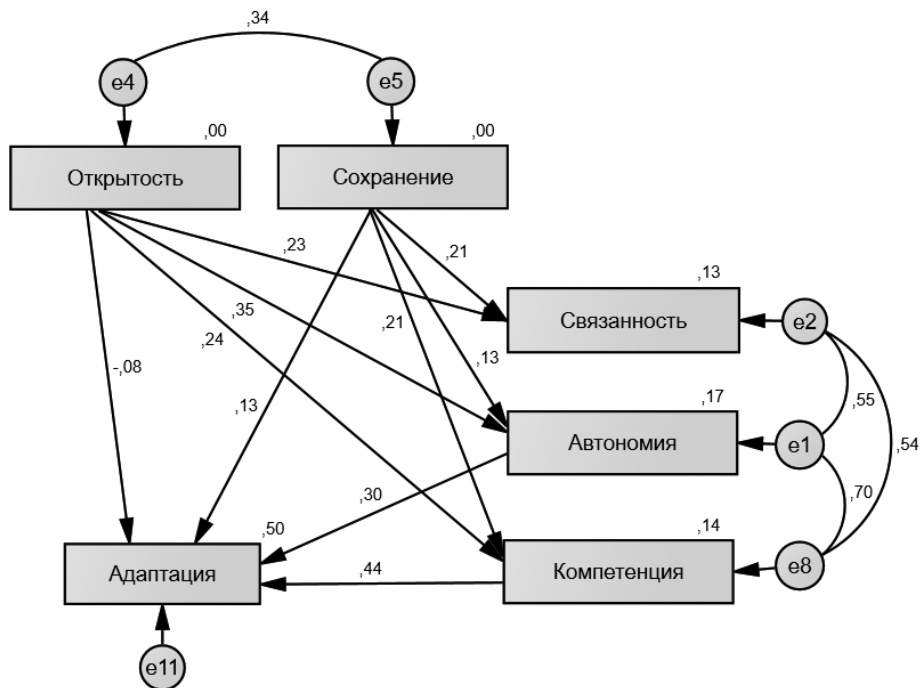
Обсуждение результатов

Ценности современной студенческой молодежи являются не только индикаторами ее целевой направленности, но и мощным регулятором поведения [9; 22], поскольку значимость ценностей связана с недостатком в реализации тех или иных потребностей [8, с. 148]. В результате исследования установ-

Таблица 5

Удовлетворенность базовых потребностей как предиктор академической адаптации студентов

Показатели	B	Стд. ошибка	Бета	t	Знч.
(Константа)	2,32	0,17		14,03	<0,001
Удовлетворенность потребности в компетентности	0,37	0,04	0,46	8,55	<0,001
Удовлетворенность потребности в автономии	0,24	0,05	0,28	5,09	<0,001
$F=180,232; p<0,01; R^2=0,48$					



CMIN=,329; df=1; CMIN/DF=,329/df; p=,566;
 CFI=1,000; AGFI=,992; GFI=1,000; RMSEA=,000; PCLOSE=,720

Рис. Модель путевого анализа: Хи-квадрат (CMIN), степени свободы (df), индекс сравнительной подгонки (CFI), скорректированный индекс добротности подгонки (AGFI), индекс добротности подгонки (GFI), среднеквадратичная ошибка аппроксимации (RMSEA)

лено, что у молодых людей наиболее явно выражены ценности самопреодоления и открытости изменениям, что согласуется с данными, полученными в исследовании Н.В. Мураценовой, В.В. Гриценко и М.Н. Ефременковой [15]. Кроме того, высокую значимость демонстрируют ценности безопасности и репутации. Эти данные свидетельствуют в пользу готовности молодых людей к изменениям, но без риска, при определенной безопасности (как на уровне личности, так и общества в целом), и в то же время весомую значимость имеют ценности преодоления собственных интересов ради других. Казалось бы, высокая значимость интересов группы соответствует особенностям юношеской субкультуры, но наличие корреляции с возрастом ($r=0,173$;

$p<0,01$) свидетельствует о более глубоком включении этой категории ценностей с течением времени в жизнь молодых людей. Между тем с возрастом также коррелируют и наименее значимые ценности самоутверждения ($r=-0,118$; $p<0,05$) и сохранения ($r=0,244$; $p<0,01$). Это свидетельствует в пользу того, что для более молодой части выборки значимы ценности самоутверждения, а значимость ценностей сохранения нарастает с возрастом. Поэтому нельзя согласиться с выводом о «либерализации» ценностей студентов в ущерб традиционным ценностям, сделанным в работе А.Н. Котляревич (2023) [10]. Очевиден сдвиг ценностей сохранения и преодоления и на более поздние этапы социализации. Вместе с тем тренд на ценности открытости

изменениям весьма выражен в молодежной выборке в провинции [20].

Значимость ценностей, представляющих для молодежи важную (направляющую) область самореализации, является фактором адаптации [5] и субъективного благополучия, включая удовлетворенность базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими [23]. Однако разные ценности имеют разные эффекты по отношению к удовлетворенности базовых потребностей и академической адаптации.

В соответствии с теорией самодетерминации потребность в автономии характеризуется стремлением к самостоятельности, к действиям в соответствии со своими выборами и своей личностью в целом. В результате регрессионного анализа нами установлена прямая связь ценности самостоятельности в действиях (открытость изменениям), имеющей наибольшую силу детерминации, и поддержки традиций, общественной безопасности, к также обратная связь ценности межличностного конформизма с удовлетворенностью этой потребности. Иначе говоря, удовлетворенность потребности в автономии студентов обусловлена значимостью ценностей, относящихся по преимуществу к двум противоположным осям ценностного круга (по Ш. Шварцу).

Данные регрессионного анализа свидетельствуют о сложности ценностной детерминации удовлетворенности потребности в компетентности, поскольку охватывают ценности из весьма разных областей — и самопреодоления, и сохранения, и самоутверждения. Удовлетворенность потребности в эффективности решения возникающих перед студентом проблем связана с ценностью преданности группе, которая, очевидно, воспринимается прежде всего как группа поддержки. При этом ценность конформности межличностной, скорее, препятствует этому. Другими словами, только значимость «своей» группы, но не вообще человеколюбие (избегание причинения вреда другим людям) связана с удовлетворенностью этой потребности. Кроме того, имеется связь ценности традиций (положительно) и власти над ресурсами (отрицательно), также относящихся к противоположным полюсам

(по Ш. Шварцу). С одной стороны, это свидетельствует о том, что психологическому благополучию молодых людей препятствует нацеленность на влияние посредством контроля над ресурсами — материальными или социальными и способствует приверженность традиционным ценностям. В свете результатов исследований А.Л. Темницкого (2022) [19], в соответствии с которыми благополучие связано больше с деятельностной стороной самоутверждения, с трудовой активностью, отдачей, такая связь не кажется случайной: молодые люди в решении своих проблем не опираются на контроль, но в большей степени — на поддержку группы и следование традициям. С другой стороны, эта потребность связана с преданностью группе, но не конформностью устанавливаемым правилам в группе, что, скорее, отражает неоднозначную культурную ориентацию на индивидуализм-коллективизм в российском обществе [29].

Наконец, удовлетворенность потребности в связанности с другими также связана с ценностью в преданности группе, самостоятельности в действиях и стремлением к удовольствиям. При этом препятствуют удовлетворению этой потребности ценности власти над другими и признание незначительности отдельной личности в жизни (скромность, которая, очевидно, не приветствуется в групповых отношениях).

Как можно заметить из представленных результатов, во всех трех случаях неизменными предикторами удовлетворения базовых психологических потребностей выступают ценности самостоятельности в действиях и традиций. Казалось бы, будучи ценностями противоположной направленности, они должны были бы конкурировать, но не в данном случае. Очевидно, для удовлетворенности психологических потребностей молодых людей важными (при стремлении к самостоятельности) остаются культурные, семейные и религиозные традиции. Такая совместная предикция удовлетворенности потребностей нам не кажется случайной, поскольку свобода действий, являясь одной из наиболее значимых ценностей, не конкурирует с ценностями традиций, а допол-

няется ими. Полученные данные частично согласуются с результатами исследований, в которых было установлено, что у современной студенческой молодежи значимость ценностей, обеспечивающих стабильность общества, безопасности, отсутствия хаоса (традиционные ценности), сопряжена со значимостью развития, расширения возможностей, самореализации, преобразований (ценности открытости) [2].

В результате моделирования структурными уравнениями получена эмпирически подтвержденная модель. Из этой модели видно, что ценности открытости и сохранения, относящиеся к двум противоположным полюсам ценностного круга, являются определяющими для удовлетворенности базовых потребностей. Такое положение вовсе не случайно, поскольку реализация в жизни стремлений к новизне, самостоятельности, переменам, столь выраженным в студенческой юности [7], и традиционным ценностям — ценностям безопасности, следования нормам и традициям — способна создавать весомую область психологического благополучия личности. Однако эти ценности играют пусть и незначительную, но противоположную роль в формировании академической адаптации, которая, очевидно, более чувствительна к ценностям сохранения и следованию определенному шаблону. Эти данные частично согласуются с результатами исследований, в которых установлено, что высокую степень адаптации среди всего прочего демонстрируют студенты, характеризующиеся принятием норм, ценностей, требований, сложившихся в вузе и учебной группе [4].

Теоретическим объяснительным началом этих эмпирических результатов могут служить принцип анизотропности [16] и принцип диахронии [21], в соответствии с которыми динамическое равновесие в системе личности обеспечивается разнородностью и разновекторностью изменений, происходящих на разных уровнях ее составляющих.

Заключение

Ценности являются регуляторами поведения человека. Их анализ важен с точ-

ки зрения определения целей, благодаря которым он реализует себя в том или ином направлении. Из результатов проведенного исследования следует, что социальная активность, в основе которой находятся соответствующие ценности, способствует достижению удовлетворенности базовых потребностей. На психологическом уровне это значит, что стремление к значимым целям в повседневной жизни студентов является основанием их удовлетворенности, на социально-психологическом уровне — что определенные ценности оказываются ведущими для реализации активности вне контекста их выраженности. Очевидно, именно те ценности, которые нами установлены с помощью регрессионного анализа, и являются соответствующими нормам и установкам, усвоенным в процессе социализации личности, как обеспечивающие комфортное существование. Несмотря на декларирование в среднем низкой значимости ценностей традиции, они выступают непреложным предиктором удовлетворенности базовых потребностей студентов, что свидетельствует о реальном их месте в регуляции социальной активности и поведения. Кроме того, на наш взгляд, это свидетельствует и об адекватности поведения соответствующим нормам, усвоенным в процессе социализации индивида. Еще один вывод заключается в том, что удовлетворение базовых потребностей связано с гетерогенностью ценностной детерминации. Очевидно, что для каждой потребности существует свой набор разнокачественных ценностей, изменения которых, несмотря на включенность в одни сферы, обеспечивает активность, благодаря которой удовлетворяется та или иная потребность.

В результате моделирования структурными уравнениями (модель путей) установлены определяющие академическую адаптацию эффекты удовлетворенности психологических потребностей в компетентности и автономии, направленные связи ценностей к академической адаптации (прямая от ценностей сохранения и обратная от ценностей открытости) с незначительным эффектом и модерационный эффект удовлетворенности

потребности в автономии и компетенции прямой связи ценностей и академической адаптации. Из полученных результатов нельзя говорить о прямой каузальной связи ценностей и академической адаптации. Однако роль отдельных ценностей (открытости и сохранения) в вариациях академической адаптации более существенна, нежели других (самопреодоления и самоутверждения).

Практический вывод из полученных результатов заключается в том, что психологическое благополучие студентов может быть поддержано через включение в такие формы социальной активности, которые позволяют реализовать ценности открытости изменению и преданности группе, но в рамках традиционной морали и следования традиционным установкам. Однако следует также учесть, что социальная активность, организованная по принципам формальных обязательств и «следования курсу», скорее ее фрустрирует.

Ограничения исследования. Данное исследование направлено на установление

связей и их направленностей и тестирует предполагаемые эффекты ценностей на удовлетворенность базовых потребностей и академическую адаптацию студентов. Поэтому в последующих исследованиях необходимо обратить внимание на установление не только особенностей ценностных ориентаций студентов с различным уровнем адаптации, но и на степень исполненности ценностей в процессе обучения как основы психологического благополучия и академической адаптации. В данном исследовании установлено, что удовлетворенность потребности в автономии и компетентности более значима, чем удовлетворенность потребности в связанности с другими в их направленной связи с академической адаптацией, что также требует дополнительных исследований в отношении социально-психологической детерминации адаптации студентов. Наконец, необходимо уточнить, не является ли удовлетворенность психологических потребностей медиатором связи ценностей и академической адаптации.

Литература

1. Белобрыкина О.А., Лидин К.Л. Динамика ценностных дескрипторов в юношеском возрасте // Социальная и экономическая психология. 2021. Том 6. № 3(23). С. 123—148.
2. Буравлева Н.А., Атаманова И.В. Психологические характеристики деятельности, традиционные ценности и ценности безопасности вузовской молодежи в контексте инновативности // Сибирский психологический журнал. 2022. № 84. С. 48—68. DOI:10.17223/17267080/84/3
3. Волобуев Я.В. Критический анализ теории базовых индивидуальных ценностей Ш. Шварца // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2021. № 2. С. 97—112.
4. Гнатъшина Е.А., Уварина Н.В., Савченков А.В. Характеристика адаптационных процессов в вузе в условиях социо-культурной динамики: сравнительный анализ адаптационных процессов иностранных и отечественных студентов вуза // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2018. Том 10. № 2. С. 34—43.
5. Голянич В.М., Бондарук А.Ф., Ходаковская О.В. Ценностно-интенциональные механизмы и стратегии социально-психологической адаптации юношей к условиям военно-образовательной среды // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 2. С. 169—192. DOI:10.17759/sps.2023140211
6. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Социально-психологические последствия внедрения новых технологий: перспективные направления исследования // Психологический журнал. 2019. Том 40. № 5. С. 35—47. DOI: 10.31857/S020595920006074-7
7. Ильинский И.М., Луков В.А. Московские студенты: трансформации ценностных ориентаций // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2020. Том 20. № 1. С. 50—63. DOI:10.22363/2313-2272-2020-20-1-50-63
8. Инглхарт Р., Вельцель К. Модернизация, культурные изменения и демократия: последовательность человеческого развития. М.: Новое издательство, 2011. 464 с.
9. Кисельникова Н.В. Методологические проблемы измерения ценностей и ценностно-ориентированного поведения человека // Социальная психология и общество. 2021. Том 12. № 4. С. 20—33. DOI:10.17759/sps.2021120402
10. Котляревич А.Н. Ценности современной российской молодежи: неолиберальный тренд // Культура и безопасность. 2023. № 1. С. 5—15. DOI: 10.25257/KB.2023.1.5-15
11. Линч М. Базовые потребности и субъективное благополучие с точки зрения теории самодетерминации // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Том 1. № 3. С. 137—142.
12. Лукьянченко Н.В., Довыденко Л.В., Аликин И.А. Ценности успеха в представлении студенческой

молодёжи поколения Z // Социальная психология и общество. 2019. Том 10. № 2. С. 82—94. DOI:10.17759/sps.2019100207

13. Лункина М.В. Основания самоуважения подростков и удовлетворенность базовых потребностей как источники психологического благополучия // Вестник Московского университета. Сер. 145. Психология. 2019. № 1. С. 214—227. DOI:10.11621/vsp.2019.01.214

14. Матвеева Л.В., Аникеева Т.Я., Мочалова Ю.В., Степанова О.Б. Образ России в сознании российской молодежи: особенности ценностно-смыслового кода культурных представлений // Психологический журнал. 2021. Том 42. № 6. С. 99—110. DOI: 10.31857/S020595920017076-9

15. Муращенкова Н.В., Гриценко В.В., Ефременкова М.Н. Связь ценностей и планируемого эмиграционного поведения у студенческой молодежи трех стран. Часть 1. Введение в проблему // Психологический журнал. 2023. Том 44. № 3. С. 49—60.

16. Панов В.И. Стратегия устойчивого развития и экологическая психология (вместо предисловия) // Экопсихологические исследования-5. Пермь: Изд-во Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2018. С. 3—13.

17. Пуляева В.Н., Неврюев А.Н. Взаимосвязь базовых психологических потребностей, академической мотивации и отчуждения от учебы обучающихся в системе высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 19—32. DOI:10.17759/pse.2020250202

18. Реутов Е.В. Самореализация в молодежной среде: ценность и потенциал // Научные результаты в социальной работе. 2023. Том 2. № 1. С. 46—52.

19. Темницкий А.Л. Роль ценностей самоутверждения в достижении благополучия у российских работников // Социологический журнал. 2022. Том 28. № 1. С. 61—79. DOI:10.19181/socjour.2022.28.1.8838

20. Труханов В.А. Ценностные ориентации молодежи и региональная безопасность // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2023. Том 23. № 2. С. 180—189. DOI:10.18500/1818-9601-2023-23-2-180-189, EDN: ANDZCU

21. Шаминонов Р.М. Принцип диахронии в исследованиях социализации личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2013. Том 13. № 1. С. 79—84.

22. Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых

индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Том 9. № 1. С. 43—70.

23. Deci E.L., Ryan R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. P. 227—268. DOI:10.1207/S15327965PLI1104_01

24. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55. P. 68—78. DOI:10.1037//0003-066X.55.1.68

25. Johnston M.M., Finney S.J. Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale // Contemporary Educational Psychology. 2010. Vol. 35. P. 280—290. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2010.04.003.

26. Lataster J., Reijnders J., Janssens M., Simons M., Peeters S., Jacobs N. Basic Psychological Need Satisfaction and Well-Being Across Age: A Cross-Sectional General Population Study among 1709 Dutch Speaking Adults // J Happiness Stud. 2022. Vol. 23. P. 2259—2290. DOI: 10.1007/s10902-021-00482-2

27. Russo C., Barni D., Zagrean I., Danioni F. Value Consistency across Relational Roles and Basic Psychological Needs Satisfaction: The Mediating Role of Self-Concept Clarity // Soc. Sci. 2021. Vol. 10. P. 291. DOI:10.3390/socsci10080291

28. Schwartz S.H., Bardi A. Value hierarchies across cultures: taking a similarities perspective // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2001. Vol. 32. № 3. P. 268—290. DOI:10.1177/0022022101032003002

29. Shamionov R.M., Sultaniyazova N.J., Bolshakova A.S. Positive and Negative Affects and Cultural Attitudes among Representatives of the Host Population and Second-Generation Migrants in Russia and Kazakhstan // Social Sciences. 2022. Vol. 11. P. 473. DOI:10.3390/socsci11100473

30. Shamionov R.M., Grigoryeva M.V., Grinina E.S., Sozonnik A.V. Characteristics of Academic Adaptation and Subjective Well-Being in University Students with Chronic Diseases // Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ. 2020. Vol. 10. P. 816—831. DOI:10.3390/ejihpe10030059

31. Taormina R.J., Shamionov R.M. A New Measure of Traditional Values Across Cultures: China and Russia Compared // Psychological Thought. 2016. Vol. 9(2). P. 197—221. DOI: 10.5964/psyct.v9i2.202

and economic psychology, 2021. Vol 6, no. 3(23), pp.123—148.

2. Buravleva N.A., Atamanova I.V. Psichologicheskie karakteristiki dejatel'nosti, tradicionnye cennosti i cennosti bezopasnosti vuzovskoj molodezhi v

References

1. Belobrykina O.A., Lidin K.L. Dinamika cennostnyh deskriptorov v junosheskom vozraste [Dynamics of value descriptors in adolescence]. *Social'naja i jekonomicheskaja psihologija = Social*

- kontekste innovativnosti [Psychological characteristics of activity, traditional values and safety values of university youth in the context of innovativeness]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal = Siberian Psychological Journal*, 2022, no. 84, pp. 48—68. DOI:10.17223/17267080/84/3
3. Volobuev Ja.V. Kriticheskij analiz teorii bazovykh individual'nykh cennostej Sh. Shvarca [Critical analysis of the theory of basic individual values S. Schwartz]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 7. Filosofija [Bulletin of the Moscow University. Ser. 7. Philosophy]*, 2021, no. 2, pp. 97—112.
4. Gnatyshina E.A., Uvarina N.V., Savchenkov A.V. Charakteristika adaptacionnykh processov v vuze v uslovijah socio-kul'turnoj dinamiki: sravnitel'nyj analiz adaptacionnykh processov inostrannykh i otechestvennykh studentov vuza [Characteristics of adaptation processes in higher education institutions in conditions of socio-cultural dynamics: comparative analysis of adaptation processes of foreign and domestic university students]. *Vestnik JuUrGU. Serija «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki» [Bulletin of JSU. The series "Education. Pedagogical sciences"]*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 34—43.
5. Goljanich V.M., Bondaruk A.F., Hodakovskaja O.V. Cennostno-intencional'nye mehanizmy i strategii social'no-psihologicheskogo adaptacij junoshej k uslovijam voenno-obrazovatel'noj sredy [Value-intentional mechanisms and strategies of socio-psychological adaptation of young men to the conditions of the military educational environment]. *Social'naja psihologija i obshhestvo = Social psychology and society*, 2023. Vol. 14, no. 2, pp. 169—192. DOI:10.17759/sps.2023140211
6. Zhuravlev A.L., Nestik T.A. Social'no-psihologicheskie posledstviya vnedrenija novyh tehnologij: perspektivnye napravlenija issledovanija [Socio-psychological consequences of the introduction of new technologies: promising research directions]. *Psihologicheskij zhurnal [Psychological Journal]*, 2019. Vol. 40, no. 5, pp. 35—47. DOI:10.31857/S020595920006074-7
7. Ilyinsky I.M., Lukov V.A. Moskovskie studenty: transformacii cennostnykh orientacij [Moscow students: Changes in value orientations]. *RUDN Journal of Sociology*, 2020. Vol. 20, no. 1, pp. 50—63. DOI:10.22363/2313-2272-2020-20-1-50-63
8. Ingelhart R., Vel'cel' K. Modernizacija, kul'turnye izmenenija i demokratija: posledovatel'nost' chelovecheskogo razvitiija [Modernization, cultural changes and democracy: the sequence of human development]. Moscow: New Publishing House, 2011. 464 p.
9. Kisel'nikova N.V. Metodologicheskie problemy izmerenija cennostej i cennostno-orientirovannogo povedenija cheloveka [Methodological problems of measuring values and value-oriented human behavior]. *Social'naja psihologija i obshhestvo = Social psychology and society*, 2021. Vol. 12, no. 4, pp. 20—33. DOI: 10.17759/sps.2021120402
10. Kotljarevich A.N. Cennosti sovremennoj rossijskoj molodezhi: neoliberal'nyj trend [Values of modern Russian youth: neoliberal trend]. *Kultura i bezopasnost' [Culture and Security]*, 2023, no. 1, pp. 5—15. DOI: 10.25257/KB.2023.1.5-15
11. Linch M. Bazovye potrebnosti i sub#ektivnoe blagopoluchie s točki zrenija teorii samodeterminacii [Basic needs and subjective well-being from the point of view of the theory of self-determination]. *Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2004. Vol. 1, no. 3, pp. 137—142.
12. Luk'janenko N.V., Dovydenko L.V., Alikin I.A. Cennosti uspeha v predstavlenii studencheskoj molodjozhi pokolenija Z [The values of success in the representation of the student youth of generation Z]. *Social'naja psihologija i obshhestvo = Social psychology and society*, 2019. Vol. 10, no. 2, pp. 82—94. DOI:10.17759/sps.2019100207
13. Lunkina M.V. Osnovanija samouvazhenija podrostkov i udovletvorennost' bazovykh potrebnostej kak istochniki psihologicheskogo blagopoluchija [The foundations of adolescent self-esteem and satisfaction of basic needs as sources of psychological well-being]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologija [Bulletin of the Moscow University. Ser. 14. Psychology]*, 2019, no. 1, pp. 214—227. DOI:10.11621/vsp.2019.01.214
14. Matveeva L.V., Anikeeva T.Ja., Mochalova Ju.V., Stepanova O.B. Obraz Rossii v soznanii rossijskoj molodezhi: osobennosti cennostno-smyslovogo koda kul'turnykh predstavlenij [The image of Russia in the minds of Russian youth: features of the value-semantic code of cultural representations]. *Psihologicheskij zhurnal [Psychological Journal]*, 2021. Vol. 42, no. 6, pp. 99—110. DOI:10.31857/S020595920017076-9
15. Murashenkova N.V., Gricenko V.V., Efremenkova M.N. Svjaz' cennostej i planiruemogo jemigracionnogo povedenija u studencheskoj molodezhi treh stran. Chast' 1. Vvedenie v problemu [Connection of values and planned emigration behavior among students of the three countries. Part 1. Introduction to the problem]. *Psihologicheskij zhurnal [Psychological Journal]*, 2023. Vol. 44, no. 3, pp. 49—60.
16. Panov V.I. Strategija ustojchivogo razvitiija i jekologicheskaja psihologija (vmesto predislovija) [Strategy of sustainable development and environmental psychology (instead of preface)]. *Jekopsihologicheskie issledovanija-5 [Ecopychological research-5]*. Perm: Publishing House Perm State National Research University, 2018, pp. 3—13.
17. Puljaeva V.N., Nevrujev A.N. Vzaimosvjaz' bazovykh psihologicheskikh potrebnostej, akademicheskoj motivacii i otchuzhdenija ot ucheby obuchajushhijsja v sisteme vysshego obrazovanija [Interrelation of

- basic psychological needs, academic motivation and alienation from study of students in the system of higher education]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 19—32. DOI:10.17759/pse.2020250202
18. Reutov E.V. Samorealizacija v molodezhnoj srede: cennost' i potencial [Self-realization in the youth environment: value and potential]. *Nauchnyj rezultaty v social'noj rabote [Scientific results in social work]*, 2023. Vol. 2, no. 1, pp. 46—52.
19. Temnickij A.L. Rol' cennostej samoutverzhenija v dostizhenii blagopoluchija u rossijskih rabotnikov [The role of self-affirmation values in achieving well-being among Russian workers]. *Sociologicheskij zhurnal = Sociological Journal*, 2022. Vol. 28, no. 1, pp. 61—79. DOI:10.19181/socjour.2022.28.1.8838
20. Truhanov V.A. Cennostnye orientacii molodezhi i regional'naja bezopasnost' [Value orientations of youth and regional security]. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Sociologija. Politologija [Izvestiya of Saratov University. Series: Sociology. Political science]*, 2023. Vol. 23, no. 2, pp. 180—189. DOI:10.18500/1818-9601-2023-23-2-180-189
21. Shamionov R.M. Princip diahronii v issledovanijah socializacii lichnosti [The principle of diachrony in studies of personality socialization.]. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija: Filosofija. Psihologija. Pedagogika [Izvestiya of Saratov University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy]*, 2013. Vol. 13, no. 1, pp. 79—84.
22. Schwartz S.H., Butenko T.P., Sedova D.S., Lipatova A.S. Utochnennaja teorija bazovyh individual'nyh cennostej: primenenie v Rossii [The refined theory of basic individual values: application in Russia]. *Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2012. Vol. 9, no. 1, pp. 43—70.
23. Deci E.L., Ryan R.M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 2000, no. 11, pp. 227—268. DOI:10.1207/S15327965PLI1104_01
24. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000, no. 55, pp. 68—78. DOI:10.1037//0003-066X.55.1.68
25. Johnston M.M., Finney S.J. Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 2010. Vol. 35, pp. 280—290. DOI:10.1016/j.cedpsych.2010.04.003.
26. Lataster J., Reijnders J., Janssens M., Simons M., Peeters S., Jacobs N. Basic Psychological Need Satisfaction and Well-Being Across Age: A Cross-Sectional General Population Study among 1709 Dutch Speaking Adults. *Journal of Happiness Study*, 2022, no. 23, pp. 2259—2290. DOI:10.1007/s10902-021-00482-2
27. Russo C., Barni D., Zagrean I., Danioni F. Value Consistency across Relational Roles and Basic Psychological Needs Satisfaction: The Mediating Role of Self-Concept Clarity. *Social Sciences*, 2021. Vol. 10, pp. 291. DOI:10.3390/socsci10080291
28. Schwartz S.H., Bardi A. Value hierarchies across cultures: taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2001. Vol. 32, no. 3, pp. 268—290. DOI:10.1177/0022022101032003002
29. Shamionov R.M., Sultaniyazova N.J., Bolshakova A.S. Positive and Negative Affects and Cultural Attitudes among Representatives of the Host Population and Second-Generation Migrants in Russia and Kazakhstan. *Social Sciences*, 2022. Vol. 11, pp. 473. DOI:10.3390/socsci11100473
30. Shamionov R.M., Grigoryeva M.V., Grinina E.S., Sozonnik A.V. Characteristics of Academic Adaptation and Subjective Well-Being in University Students with Chronic Diseases. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.*, 2020. Vol. 10, pp. 816—831. DOI:10.3390/ejihpe10030059
31. Taormina R.J., Shamionov R.M. A New Measure of Traditional Values Across Cultures: China and Russia Compared. *Psychological Thought*, 2016. Vol. 9, no. 2, pp. 197—221. DOI:10.5964/psycy.v9i2.202

Информация об авторах

Шамионов Раиль Мунирович, зав. кафедрой социальной психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (ФГБОУ ВО СГУ имени Н.Г. Чернышевского), г. Саратов, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8358-597X>, e-mail: shamionov@mail.ru

Information about the authors

Rail M. Shamionov, Head of the Department of Social Psychology of Education and Development, Saratov State University (SSU), Saratov, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8358-597X>, e-mail: shamionov@mail.ru

Получена 31.07.2023

Принята в печать 30.08.2024

Received 31.07.2023

Accepted 30.08.2024

Impact of Commitment to Psychological Well-being among Students Who are Undergoing Long-Distance Relationship

Sabathania Georgia Manna Welvart

Satya Wacana Christian University, Salatiga, Indonesia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8087-576X>, e-mail: thaniawelvart01@gmail.com

Arthur Huwae

Satya Wacana Christian University, Salatiga, Indonesia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2918-3309>, e-mail: arthur.huwae@uksw.edu

The phenomenon of long-distance relationships among students that have developed in this era is an opportunity that allowed them to thrive optimally in maintaining their relationships. However, in fact, LDR for students is still a challenge in itself because it requires a greater effort that can affect the achievement of individual psychological well-being. Psychological well-being is a necessary condition for individuals, including students who are in long-distance relationships so that they are able to maintain relationships optimally. Psychological well-being can be achieved by the presence of various factors, one of which is commitment. This study aims to determine the relationship between commitment and psychological well-being in students who are in long-distance relationships. The method used in this research is correlational quantitative. 587 students are undergoing long-distance relationships to become participants in this study with the accidental sample as the sampling technique. This study used two scales The Revised Commitment Inventory and the Ryff Scale of Psychological Well-being. The hypothesis test results with the Pearson correlation were 0,987 with sig = 0,000 ($p < 0,01$), which means that the research hypothesis was accepted. Commitment contributed 97,4% to psychological well-being. This research shows that commitment is a very strong factor related to achieving psychological well-being in students who are in long-distance relationships. Commitment is essential in helping students to maintain relationships with existing different conditions while maintaining their psychological well-being and still carrying out their academic role optimally.

Keywords: commitment; psychological well-being; students who are undergoing long-distance relationships.

Acknowledgments. The authors are grateful to all the participants.

For citation: Welvart S.G.M., Huwae A. Impact of Commitment to Psychological Well-being among Students Who are Undergoing Long-Distance Relationship. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 4, pp. 140—152. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290411> (In Russ.).

Влияние преданности на психологическое благополучие студентов, состоящих в отношениях на расстоянии

Сабатания Джорджия Манна Велварт

Христианский университет Сатья Вакана, Салатига, Индонезия

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8087-576X>, e-mail: thaniawelvart01@gmail.com

Артур Хуваэ

Христианский университет Сатья Вакана, Салатига, Индонезия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2918-3309>, e-mail: arthur.huwae@uksw.edu

Феномен отношений на расстоянии среди студентов, характерный для нашего времени, позволяет научиться оптимально управлять отношениями. Однако на самом деле отношения на расстоянии для студентов все еще проблематичны, поскольку требуют больших усилий, которые могут повлиять на достижение индивидуального психологического благополучия. Психологическое благополучие является необходимым условием для людей вообще и для студентов в частности, чтобы оптимально поддерживать отношения. Психологическое благополучие может быть достигнуто при наличии различных факторов, одним из которых является преданность. Цель данного исследования — установить взаимосвязь между верностью и психологическим благополучием у студентов, находящихся в отношениях на расстоянии. Метод, использованный в данном исследовании, — корреляционно-количественный, в исследовании приняли участие 587 студентов, состоящих в отношениях на расстоянии, случайная выборка. В данном исследовании использовались две шкалы: доработанный опросник преданности и Шкала психологического благополучия Райфа. Результаты проверки гипотезы с помощью корреляции Пирсона составили $0,987$ при $\text{sig} = 0,000$ ($p < 0,01$), соответственно, гипотеза подтвердилась. Преданность составила 97,4% в психологическом благополучии. Данное исследование показывает, что преданность является очень сильным фактором, связанным с достижением психологического благополучия у студентов, состоящих в отношениях на расстоянии. Преданность помогает студентам поддерживать отношения при различных условиях, сохранять психологическое благополучие и продолжать оптимально заниматься учебной.

Ключевые слова: верность; психологическое благополучие; студенты, состоящие в отношениях на расстоянии.

Благодарности. Авторы благодарят всех участников исследования.

Для цитаты: Велварт С.Д.М., Хуваэ А. Влияние преданности на психологическое благополучие студентов, состоящих в отношениях на расстоянии // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 4. С. 140—152. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290411>

Introduction

Human beings, as social creatures, inevitably need to establish connections with other living beings. Therefore, entering into romantic relationships becomes a desire for every human. Generally, the inclination to engage in romantic relationships emerges during adolescence, but it further develops during emerging adulthood, which is a period of identity exploration, especially in the context of love, work, and education [13]. Emerging adulthood refers to the developmental stage focused on ages 18 to 29, but developmentally, the years between ages 18 and 24 seem to be very different than between 25 and 29 [33]. College students fall within the age range of 18 to 24, according to data from the Statistics of Higher Education of the Ministry of Education and Culture [37].

One phenomenon related to romantic relationships among college students is the long-distance relationship (LDR). LDR entails a romantic relationship between partners who are physically separated by distance, such as residing in different cities, provinces, islands, or even countries [25]. Research has shown that many individuals face the challenge of maintaining relationships with partners from different universities [10]. This situation often leads college students to engage in LDRs. The prevalence of LDRs continues to rise, indicating a significant shift. A survey conducted by Rahmawati and Chozanah [41] of 1,000 participants in Indonesia found long-distance relationships only had a 58% success rate. Djupe in 2023 [19] also found that 75% of students have been in a long-distance relationship. This study also found that one strong reason for college students to engage in LDRs is the demand to pursue experiences in life trajectories diverge. Based on the research from the Center Long Distance Relationship Research (CSLDR) in 2021, there is 2,9% of couples in the United States or 3,75 million couples in a long-distance relationship. In addition, it was found that 32,5% of relationships are at the university level [48]. According to "Long Distance Relationship Statistics" by Guldner, shows that approximately 70% of college students were in a long-distance relationship at some point during their college years. The survey also found that

58% of long-distance relationships are successful with the average duration of the relationship in 2023 being 14 months [44].

Love relationships in Indonesian culture are often arranged and based on patriarchal rules that stress the importance of partners belonging to the same cultural background and place of residence. Furthermore, these relationships create strong bonds not only between the couples but also between their respective families [7]. Dating different religions, races, and ethnicities is still dominantly opposed in Indonesian cultural traditions, as it will undermine the regeneration of the local culture of the individual's family. This is why most dating couples tend to have the same local cultural background and are bound by cultural and religious rituals [23; 40]. This basis is what makes individuals in a dating relationship tend to maintain their relationship even though they are in LDRs.

Romantic relationships experienced by college students in LDRs may contribute to their personal growth, the discovery of meaning and purpose in life, and the enhancement of prosocial skills [24]. However, in reality, LDRs can lead to complex challenges that may encompass ambiguity and uncertainty in communication, resulting in relationship strain and emotional issues between partners [10]. Couples in LDRs face challenges to remain connected at a distance that impacts relationship maintenance behaviors and also often leads to psychological and emotional distress [9; 35]. Additionally, college students in LDRs may experience distrust and fear of being left behind, leading to increased emotional pressure in their efforts to maintain closeness with their partners [8], particularly when engaged in long-distance relationships.

The phenomenon of college students in LDRs not only involves physical distance but also extends to deep-seated issues related to partner control, especially when the partners are separated by islands. The lives of college students in LDRs are also intertwined with encounters with new individuals that impact their relationships, potentially evoking specific forms of relationship insecurity [22]. The LDRs experienced by college students often demand more substantial effort, particularly in terms of finances, especially when

the distance is considerable. Additionally, LDRs can create personal conflicts that disrupt daily life as a student, making it difficult for individuals to engage in relationships because they often feel isolated and lonely due to partner-imposed limitations [29]. These factors can lead to a lack of openness and honesty, an underdeveloped self-concept, and a fear of personal growth. It can be seen as a representation of poor psychological well-being. Research has found that psychological distress in long-distance relationships can cause relationship stress and lead to increased anxiety, depression, sleep problems, pain, decreased physical functioning, and lower satisfaction with social role participation [12].

Psychological well-being can be understood as a state where individuals accept everything within themselves and exhibit self-control in their surroundings. They are capable of building relationships with others and their social environment even in challenging circumstances [43]. In this context, college students in LDRs face and navigate through complex conditions [10]. This requires them to maintain and motivate their partners effectively, allowing the relationship to endure [46].

Psychological well-being in individuals is formed from six dimensions [43]. The first dimension is autonomy, referring to the ability to be independent in performing tasks and responsibilities, which is particularly relevant for college students in LDRs. The second is environmental mastery, which pertains to the ability to cope with various environmental demands, including those different from their partner's environment. The third is personal growth, involving the ability to continue growing as an individual despite facing challenges while being in a distant relationship. The fourth is positive relations with others, which refers to the ability to maintain positive relationships with others even in the context of an LDR. The fifth is purpose in life, encompassing the ability to maintain and pursue life goals while navigating the challenges of a distant relationship. The sixth is self-acceptance, involving positive recognition and acceptance of oneself, including both positive and negative aspects, as well as the conditions experienced as a college student in an LDR [43].

College students in LDRs need to have a strong sense of psychological well-being, cause low psychological well-being tends to exhibit low self-esteem and emotional instability [34]. In turn, it might contribute to less positive relationship experiences [16] and indicate their higher psychological vulnerability [30]. Furthermore, it can lead to mental health problems such as elevated levels of depression and anxiety that hinder their lives as students [42]. Conversely, high psychological well-being tends to promote positive self-attitudes, independence in learning, positive social relationships with others, a sense of purpose in life, and optimal personal development [18].

The attainment of psychological well-being doesn't occur automatically but is influenced by various factors according to Ryff including age, gender, socioeconomic status, culture, social support, evaluation of life experience, and locus of control (LOC) [2] well as commitment [47]. This study aims to focus on the context of commitment in LDRs experienced by college students. This is manifested through a high dedication to the relationship, belief in the partner, and a commitment to achieving common goals [4; 5]. Commitment is a cornerstone for successful relationships amidst the complexity of potential conflicts.

Commitment refers to the fundamental reasons individuals participate in a romantic relationship, motivating them to engage and find ways to sustain the relationship [36]. Commitment is crucial for romantic relationships as it closely relates to individual sacrifices [28] in building communication and trust in their partners [50]. This enables individuals to navigate the dynamics of a long-distance relationship. Commitment has two aspects: dedication, which represents the desire to remain united and committed to the partner, and constraint commitment, which is associated with factors that contribute to the longevity of a relationship [36]. Individuals with low commitment in a relationship are likely to have reduced interactions with their partners, which can predict potential separation [21]. Conversely, individuals with high commitment in a relationship tend to develop a strong psychological connection with their partners, enabling them to actively engage and maintain the relationship over a long period [45].

College students in LDRs are susceptible to conditions that can lead to conflicts affecting the success of their relationship [32]. Therefore, college students in LDRs need to understand themselves and possess strong commitment. Commitment forms the foundation of a relationship and is crucial in maintaining the psychological well-being of college students in LDRs. When individuals have strong commitment, they can proactively prevent and reduce depression symptoms related to anxiety levels [1]. Low commitment, on the other hand, can disrupt an individual's psychological well-being, as it is associated with inconsistent behavior maintenance for relationship satisfaction [27].

A study conducted by Tan, Ho, and Agnew [47] found a significant positive relationship ($p=0,003$) between commitment and psychological well-being, particularly related to conflict management for relationship maintenance. Another study by Agnew, Hadden, and Tan [3] demonstrated a positive relationship between commitment and psychological well-being, particularly in terms of predicting maintenance processes (self-disclosure, accommodation, sacrifice), leave behavior, and readiness for commitment within ongoing involvements ($p=0,001$). However, the study by Cassepp-Borges et al [17] did not find a direct relationship between commitment and psychological well-being, but commitment remains a factor that mediates relationship satisfaction. College students in LDRs may experience relationship-related stress, although this may not directly affect health and psychological well-being. Therefore, the phenomenon of LDRs with their positive and negative impacts presents an area of focus that warrants investigation. This could lead to the development of resources that can support college students in LDRs amidst the increasing cases and holistic phenomena that affect individuals, their partners, and their surroundings.

Thus, this study aims to explore the relationship between commitment and psychological well-being among college students in long-distance relationships. This research hypothesizes that there is a positive relationship between commitment and psychological well-being among college students in LDRs. Higher commitment levels among college students in LDRs are as-

sociated with higher levels of psychological well-being. Conversely, lower commitment levels are linked to lower levels of psychological well-being among college students in LDRs.

Method

Participants

The population in this study are students in Indonesia who undergo LDR because of higher education pursued outside the city or the island. The sampling technique uses accidental samples with the criteria, of active students aged 18—24 years who are undergoing LDR, and the length of undergoing LDR is at least 6 months. The data that has been collected resulted in 587 participants who fit the criteria. All research participants were first asked to fill out an informed consent sheet related to research procedures based on the Indonesian Psychological Association code of ethics. Informed consent contains statements about the description of the research and the involvement of participants. In addition, participants chose the option to agree (if willing) and ignore or leave blank (if refusing participation). If willing, then participants were directed to fill in their identity and continued with filling in the research scale. The overall demographic data of the participants are presented in table 1.

Procedure

Measurements in the study used two psychological scales, namely the commitment scale and the psychological well-being scale. Before the scales were distributed, the construct validity test was first carried out, and the content validity test, namely through expert judgment conducted by two experts (1 expert in the field of psychology and 1 expert in the field of language). After that, the research design was presented to be assessed for feasibility by three reviewers. The next stage, licensing and making informed consent sheets was carried out. The research was done in the form of a questionnaire distributed in the form of a Google form.

Instruments

Commitment Scale

The commitment scale was measured using The Revised Commitment Inventory based

Table 1

Demographic Data of Participants

Participant Classification	Information	Frequency	Percentage
Gender	Male	97	16.5
	Female	490	83.5
Age	18 years old	37	6.3
	19 years old	108	18.4
	20 years old	151	25.7
	21 years old	123	21
	22 years old	84	14.3
	23 years old	55	9.4
	24 years old	29	4.9
Length of LDRs	<1 year	80	13.6
	1 year	85	14.5
	2 year	92	15.7
	3 year	111	18.9
	4 year	115	19.6
	5 year	48	8.2
	6 year	30	5.1
	7 year	26	4.4

on the commitment aspects by Owen et al [36], which include dedication and constraint commitment. This scale was then translated by the researcher into Indonesian and adjusted based on the participants' context. The commitment scale consists of 25 items with both favorable and unfavorable statements. An example item from this scale is: *"I want this relationship to endure, regardless of the difficult times we face"*. The response options for this scale use a Likert scale model with four response categories: Very Appropriate (VA), Appropriate (A), Not Appropriate (NA), and Very Inappropriate (VI). The Cronbach's Alphas for dedication and constraint commitment are 0,855 and 0,863, respectively.

Psychological Well-being Scale

The psychological well-being scale was measured using the Ryff Scale of Psychological Well-being (SPWB), based on the psychological well-being dimensions by Ryff [43]. These dimensions include autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relations with others, purpose in life, and self-acceptance. The psychological well-being scale consists of 38 items with both favorable and unfavorable

statements. An example item from this scale is *"I am confident in my opinions even when they differ from my partner's opinions"*. The response options for this scale use a Likert scale model with six response choices: Very Appropriate (VA), Appropriate (A), Quite Appropriate (QA), Less Appropriate (LA), Not Appropriate (NA), and Very Inappropriate (VI). Cronbach's Alpha values for all dimensions of psychological well-being ranged from 0,889—0,892.

Results

The raw data collected via Google Form (online) were validated and analyzed using SPSS 21. The means, standard deviations (SD), and Pearson's product-moment correlation of coefficients were calculated between commitment and dimension of psychological well-being among students who are undergoing LDRs and are presented in tables 2 and 3.

From the Pearson product-moment correlation test (table 2), it is found that the correlation coefficient between commitment and psychological well-being is 0,987 ($p=0,000$), signifying a significant positive relationship between commitment and psychological well-being among

students in LDRs. This demonstrates that commitment is a strong influencing factor in psychological well-being among students in LDRs.

Furthermore, based on the results of the correlation test between each aspect of commitment with each of the dimensions of psychological well-being in Table 3, it show that the dedication aspect is significantly positively related to all dimensions of psychological well-being because it has a significance value of less than 0,01. Likewise, the constraint commitment aspect has a significant positive relationship with all dimensions of psychological well-being ($p < 0,01$). The results of dedication and constraint commitment are so similar because both of them may have

an impact on psychological well-being. The difference is that dedication focuses on individual intrinsic desires while commitment constrains focus on external factors that can influence the individual. However, constraint commitment alone is not sufficient to maintain a healthy relationship, and it has historically been far less associated with relationship quality than dedication is.

The data in table 4 shows that commitment as a significant predictor of psychological well-being in students undergoing LDRs. Adjusted R^2 is found to be 0,974, indicating that commitment explains 97,4% of the variance in psychological well-being.

Table 2

Correlation between Commitment and Psychological Well-being

Commitment	Psychological Well-being	
	Pearson Correlation	0.987**
Sig. (1-tailed)	0.000	
N	587	

Note: ** $p < 0,01$ level of significance, * $p < 0,05$ level of significance.

Table 3

Correlation between Aspects of Commitment and Dimensions of Psychological Well-being

	Mean (SD)	1	2	3	4	5	6	7	8
Dedication	29.45 (4.747)	1							
Constraint Commitment	43.16 (5.388)	0.753**	1						
Autonomy	13.89 (3.578)	0.634**	0.637**	1					
Environmental mastery	14.42 (3.924)	0.755**	0.756**	0.554**	1				
Personal growth	11.41 (3.733)	0.739**	0.755**	0.440**	0.620**	1			
Positive relation with others	11.79 (3.868)	0.677**	0.665**	0.414**	0.546**	0.483**	1		
Purpose in life	13.55 (5.254)	0.719**	0.730**	0.335**	0.523**	0.696**	0.451**	1	
Self-acceptance	15.94 (4.366)	0.712**	0.735**	0.499**	0.550**	0.548**	0.492**	0.524**	1

Note: ** $p < 0,01$ level of significance, * $p < 0,05$ level of significance.

Table 4

Regression Analysis of Commitment and Psychological Well-being among Students in LDRs

Criterion	Predictors	β (Unstandardized coefficients)	β (Standardized coefficients)	t value
Psychological Well-being	Commitment	2.055	0.987	147.460**

Note: $R^2 = 0,974$, Adjusted $R^2 = 0,974$, ** $p < 0,01$ level.

Furthermore, specifically the data in table 5 shows that:

1. Dedication and constraint commitment are the significant predictors of autonomy. Adjusted R^2 is found to be 0,460, indicating that dedication and constraint commitment explain 46% of the variance in autonomy.

2. Dedication and constraint commitment are the significant predictors of environmental mastery. Adjusted R^2 is found to be 0,651, indicating that dedication and constraint commitment explain 65,1% of the variance in environmental mastery.

3. Dedication and constraint commitment are the significant predictors of personal growth. Adjusted R^2 is found to be 0,636, indicating that dedication and constraint commitment explain 63,6% of the variance in personal growth.

4. Dedication and constraint commitment are the significant predictors of positive relation with others. Adjusted R^2 is found to be 0,512, indicating that dedication and constraint commitment explain 51,2% of the variance in positive relation with others.

5. Dedication and constraint commitment are the significant predictors of purpose in life. Adjusted R^2 is found to be 0,598, indicating that

dedication and constraint commitment explain 59,8% of the variance in purpose in life.

6. Dedication and constraint commitment are the significant predictors of self-acceptance. Adjusted R^2 is found to be 0,597, indicating that dedication and constraint commitment explain 59,7% of the variance in self-acceptance.

An interesting finding from the regression analysis is that individuals who have good dedication will be encouraged to continue to unite and maintain trust with their partners during LDRs which lead to positive achievement of each dimension of psychological well-being formed in love life as a form of responsibility from a dating relationship. In addition, the results show that individuals can make positive things that can be the reason for the relationship to last during LDRs.

The clustering results in table 6, show that most men's commitment is in the moderate category (N=44/45,5%), and women in the high category (N=251/51,2%). For psychological well-being, most males were in the low category (N=49/50,5%), and females in the high category (N=262/53,5%).

Based on age, the commitment of most 18-year-old participants is in the low category

Table 5

Regression Analysis Aspects of Commitment and Dimension of Psychological Well-being among Students in LDRs

Criterion	Predictors	β (Unstandardized coefficients)	β (Standardized coefficients)	t value
Model 1: Autonomy	Dedication	0.268	0.356	7.720**
	Constraint Commitment	0.245	0.370	8.011**
Model 2: Environmental mastery	Dedication	0.355	0.429	11.572**
	Constraint Commitment	0.316	0.433	11.692**
Model 3: Personal growth	Dedication	0.311	0.395	10.437**
	Constraint Commitment	0.317	0.457	12.085**
Model 4: Positive relation with others	Dedication	0.331	0.406	9.271**
	Constraint Commitment	0.258	0.359	8.194**
Model 5: Purpose in life	Dedication	0.435	0.393	9.868**
	Constraint Commitment	0.423	0.434	10.907**
Model 6: Self-acceptance	Dedication	0.336	0.366	9.181**
	Constraint Commitment	0.372	0.460	11.535**

Note: Model 1. $R^2=0,461$, Adjusted $R^2=0,460$, ** $p<0,01$ level, Model 2. $R^2=0,652$, Adjusted $R^2=0,651$, ** $p<0,01$ level, Model 3. $R^2=0,637$, Adjusted $R^2=0,636$, ** $p<0,01$ level, Model 4. $R^2=0,514$, Adjusted $R^2=0,512$, ** $p<0,01$ level, Model 5. $R^2=0,599$, Adjusted $R^2=0,598$, ** $p<0,01$ level, Model 6. $R^2=0,598$, Adjusted $R^2=0,597$, ** $p<0,01$ level.

(N=18/48,7%), 19-year-olds in the low category (N=53/49,1%), 20-year-old participants in the medium category (N=58/38,4%), 21-year-olds in the high category (N=59/48%), 22-year-olds in the high category (N=30/35,7%), 23-year-olds in the high category (N=23/41,8%), and 24-year-olds in the high category (N=18/62,1%). For the achievement of psychological well-being, most of the 18-year-old participants were in the low category (N=22/59,5%), 19-year-olds in the low category (N=57/42,8%), 20-year-old participants in the medium category (N=62/41,1%), 21-year-olds in the high category (N=66/53,7%), 22-year-olds in the high category (N=32/38,1%), 23-year-olds in the high category (N=24/43,6%), and 24-year-olds in the high category (N=17/58,6%).

Furthermore, from the length of undergoing LDR commitment, most participants who underwent LDRs for less than one year were

in the low category (N=29/36,2%), age 1 year in the medium category (N=35/41,2%), participants age 2 years in the high category (N=46/50%), age 3 years in the high category (N=68/61,3%), age 4 years in the high category (N=66/57,4%), age 5 years in the high category (N=41/85,4%), age 6 years in the high category (N=27/90%), and age 7 years in the high category (N=26/100%). For the achievement of psychological well-being, most participants who underwent LDRs for less than one year were in the low category (N=33/41,2%), aged 1 year in the medium category (N=36/42,4%), participants aged 2 years in the high category (N=41/44,6%), age 3 years in the high category (N=65/58,6%), age 4 years in the high category (N=67/58,2%), age 5 years in the high category (N=37/77,1%), age 6 years in the high category (N=24/80%), and age 7 years in the high category (N=25/96,2%).

Table 6

Clustering Commitment and Psychological Well-being Based on Demographic Data

Description	Commitment						Psychological Well-being					
	Low		Medium		High		Low		Medium		High	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gender												
Male	17	17.5	44	45.4	36	37.1	49	50.5	38	39.2	10	10.3
Female	50	10.2	189	38.6	251	51.2	84	17.1	144	29.4	262	53.5
Age												
18 years old	18	48.7	11	29.7	8	21.6	22	59.5	12	32.4	3	8.1
19 years old	53	49.1	37	34.2	18	16.7	57	52.8	41	38	10	9.2
20 years old	46	30.5	58	38.4	47	31.1	41	27.1	62	41.1	48	31.8
21 years old	23	18.7	41	33.3	59	48	18	14.6	39	31.7	66	53.7
22 years old	25	29.8	29	34.5	30	35.7	24	28.6	28	33.3	32	38.1
23 years old	15	27.3	17	30.9	23	41.8	12	21.8	19	34.6	24	43.6
24 years old	5	17.2	6	20.7	18	62.1	4	13.8	8	27.6	17	58.6
Length of LDRs												
<1 year	29	36.2	27	33.8	24	30	33	41.2	29	36.3	18	22.5
1 year	32	37.6	35	41.2	18	21.2	29	34.1	36	42.4	20	23.5
2 year	2	2.2	44	47.8	46	50	21	22.8	30	32.6	41	44.6
3 year	6	5.4	37	33.3	68	61.3	7	6.3	39	35.1	65	58.6
4 year	15	13	34	29.6	66	57.4	21	18.3	27	23.5	67	58.2
5 year	2	4.2	5	10.4	41	85.4	2	4.2	9	18.7	37	77.1
6 year	1	3.3	2	6.7	27	90	1	3.3	5	16.7	24	80
7 year	0	0	0	0	26	100	0	0	1	3.8	25	96.2

Note: N = Frequency, % = Percentage.

Discussion

Based on the conducted research regarding the relationship between commitment and psychological well-being among students in LDRs, the following results indicate a strong and significant positive relationship between the independent variable (commitment) and the dependent variable (psychological well-being). This suggests that an increase in commitment corresponds to an increase in psychological well-being among students in LDRs. This finding is consistent with the study by Du Bois et al. [12], which asserts that commitment to maintaining a relationship in LDRs predicts an individual's psychological well-being.

The research findings imply that the psychological well-being of students in LDRs is influenced by their level of commitment. The descriptive analysis indicates that commitment contributes significantly, accounting for 97,4% of the effective contribution. This indicates that commitment is a strong factor influencing the increase in psychological well-being among students in LDRs. A research [15] found that commitment in LDRs has an impact on psychological well-being, by investigating the mechanisms that explain relationship quality and attachment between partners. Additionally, the study by Tran, Judge, and Kashima [49] supports the notion that commitment is essential for psychological well-being, as it correlates with an individual's satisfaction.

The research results demonstrate that students who maintain commitment in LDRs possess a high level of autonomy. This enables them to focus on their academics while separated from their partners and then shift their focus back to their relationship upon reuniting. This finding aligns with the study by Kluwer et al [31], suggesting that high autonomy leads to good adaptive behavior and motivates relationship behavior. Furthermore, the research reveals that high commitment in LDRs is associated with a high level of environmental mastery. In this case related to human adaptation and human responses to environmental [11; 38], which could reduce the likelihood of relationship dissolution, which could have negative effects on individuals.

The study also highlights that committed students in LDRs have a relatively strong ca-

capacity for personal growth. This is in line with the findings of Borowa et al [14], which suggest that individuals are ready to commit because they have a good understanding of personal reflection experiences that provide insight into individual and relational needs. Consequently, individuals can maintain existing relationships while remaining open to new experiences.

Hatamleh et al [26] assert that individuals committed to relationships are vital for nurturing strong and enduring relationships among individuals which aid in adaptation and allow them to build social relationships with others. This is consistent with the findings of this study, as students committed to LDRs exhibit a high ability to develop positive relationships with others. The idea that commitment in LDRs contributes to the development of strong relationships within groups [39].

The research further indicates that committed students in LDRs tend to have high levels of self-acceptance. This internal commitment helps build self-concept clarity to face conflicts and difficulties in the relationship, providing emotional stability to sustain a better-quality relationship [20]. On the other hand, the study identifies that committed students in LDRs have low levels of shared purpose in life. This may be attributed to factors preventing these students from having a clear sense of life purpose. Research suggests that lack of trust has also been associated with low emotionality, physical, and other forms of sacrifice that may cause conflict as a form of disagreement or contradiction due to differences in goals, aspirations, values, and daily life problems [6]. Research from Bald and Sirsch [8] similarly found that diverse experiences in LDRs can shift an individual's focus to personal goals, altering their future relationship orientation.

In conclusion, it can be inferred that higher commitment among students in LDRs correlates with higher psychological well-being. Therefore, committed students in LDRs are capable of maintaining their relationships while actively fulfilling their academic roles. This conclusion is supported by the significant positive relationship between commitment and psychological well-being found in the research. An interesting insight from this study is that the presence of commitment in students engaged in LDRs does

not always translate to a strong sense of shared life purpose. This is evident from the finding that 39,5% of participants exhibited low levels of shared life purpose.

While the research was conducted following proper procedures, it is acknowledged that limitations were encountered during its execution. Many participants inquired about the alignment of their status with the set criteria, which overwhelmed the researchers and led to difficulties in providing individual responses.

Conclusion

Based on the conducted research, it can be concluded that there is a significant positive relationship between commitment and psychological well-being among students in LDRs. Specifically, the level of commitment was categorized

as high, while the level of psychological well-being was categorized as moderate. More specifically, it can be concluded that commitment has a significant positive relationship with each dimension of psychological well-being among students in LDRs. This study also demonstrates that the commitment variable contributes 97,4% to psychological well-being. Thus, commitment emerges as a very strong factor influencing the psychological well-being of students in LDRs.

For future researchers, it is suggested to further explore and investigate the life purpose of students in LDRs, as well as to identify other factors that influence psychological well-being among individuals in such relationships. This could provide deeper insights into the interplay of various factors and their impact on the well-being of individuals in LDR.

References

1. Adamczyk K. et al. Relationship (in)congruency may differently impact mental health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2023. Vol. 23, no. 3, pp. 1—9. (Accessed 10.05.2024). DOI:10.1016/j.ijchp.2023.100376
2. Afnibar A. et al. Children's Worth School: Psychological well-being of high school students in Padang. *Al-Ta'lim Journal*, 2020. Vol. 27, no. 2, pp. 215—226. (Accessed 16.02.2024). DOI:10.15548/jt.v27i2.632
3. Agnew C.R., Hadden B.W., Tan K. It's about time: Readiness, commitment, and stability in close relationships. *Social Psychological and Personality Science*, 2019. Vol. 10, no. 8, pp. 1046—1055. (Accessed 17.02.2024). DOI:10.1177/1948550619829060
4. Amelia F.R. Long-Distance romantic relationships among international students: "My first qualitative research". *Studies in Philosophy of Science and Education*, 2020. Vol. 1, no. 2, pp. 74—86. (Accessed 15.02.2023). DOI:10.46627/sipose.v1i2.28
5. Arfensia D.S. et al. Relationship quality in early adult individuals that are in Long-Distance relationship. *Psychosofia: Journal of Psychology, Religion, and Humanity*, 2021. Vol. 3, no. 2, pp. 141—155. (Accessed 13.02.2023). DOI:10.32923/psc.v3i2.1858
6. Arikewuyo A.O., Eluwole K.K., Özad B. Influence of lack of trust on romantic relationship problems: The mediating role of partner cell phone snooping. *Psychological Reports*, 2021. Vol. 124, no. 1, pp. 348—365. (Accessed 18.02.2024). DOI:10.1177/0033294119899902
7. Azca M.N., Putri R.D., Nilan P. Gendered youth transitions in local jihad in Indonesia: Negotiating agency in arranged marriage. *Journal of Youth Studies*, 2023, pp. 1—16. (Accessed 18.02.2024). DOI:10.1080/13676261.2023.2248894
8. Baldt B., Sirsch U. What happens abroad stays abroad? Going on a student exchange while being in a committed relationship. *Journal of International Students*, 2020. Vol. 10, no. 1, pp. 1—16. (Accessed 15.02.2024). DOI:10.32674/jjis.v0i0.1047
9. Bazani M., Bakhtiari M., Masjedi Arani A. An investigation of Long-Distance relationship maintenance in married individuals in Tehran, 2020. *American Journal of Family Therapy*, 2022. Vol. 50, no. 5, pp. 1—19. (Accessed 15.02.2024). DOI:10.1080/01926187.2021.1941419
10. Beckmeyer J.J., Herbenick D., Eastman-Mueller H. Long-distance romantic relationships among college students: Prevalence, correlates, and dynamics in a campus probability survey. *Journal of American College Health*, 2021. Vol. 0, no. 0, pp. 1—5. (Accessed 15.02.2023). DOI:10.1080/07448481.2021.1978464
11. Blake S., Janssens A. Through 'thick and thin' as long as it is healthy: shared meanings of commitment in long-term couple relationships, whether married or not. *Journal of Family Studies*, 2023. Vol. 29, no. 2, pp. 595—611. (Accessed 09.05.2024). DOI:10.1080/13229400.2021.1952889
12. Bois S.N. Du et al. Examining Relationship-Level Predictors of Individual-Level Health in Long Distance Relationships. *Family Journal*, 2022. Vol. 30, no. 3, pp. 289—300. (Accessed 15.02.2024). DOI:10.1177/106648072111054151
13. Boisvert S., Poulin F., Dion J. Romantic relationships from adolescence to established adulthood. *Emerging Adulthood*, 2023. Vol. 11, no. 4, pp. 947—958. (Accessed 05.08.2023). DOI:10.1177/21676968231174083

14. Borowa D. et al. Personal growth initiative's relation to life meaning and satisfaction in a polish sample. *Current Psychology*, 2020. Vol. 39, no. 5, pp. 1648—1660. (Accessed 18.02.2024). DOI:10.1007/s12144-018-9862-2
15. Bouchard G. et al. Attachment, relational maintenance behaviors and relationship quality in romantic Long-Distance relationships: A dyadic perspective. *Interpersona*, 2023. Vol. 17, no. 2, pp. 213—231. (Accessed 18.02.2024). DOI:10.5964/ijpr.9771
16. Bühler J.L., Krauss S., Orth U. Development of Relationship Satisfaction Across the Life Span: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 2021. Vol. 147, no. 10, pp. 1012—1053. (Accessed 15.02.2024). DOI:10.1037/bul0000342
17. Cassepp-Borges V. et al. Love and relationship satisfaction as a function of romantic relationship stages. *Trends in Psychology*, 2023, pp. 1—16. (Accessed 18.02.2024). DOI:10.1007/s43076-023-00333-4
18. Chaudhry S. et al. Student psychological well-being in higher education: The role of internal team environment, institutional, friends and family support and academic engagement. *PLoS One*, 2024. Vol. 19, no. 1, pp. 1—23. (Accessed 16.02.2024). DOI:10.1371/journal.pone.0297508
19. Djupe P.A. How Many Students are in Long-Distance Relationships? [Electronic resource]. *Onetwentyseven*, 2023. Available at: <https://onetwentyseven.blog/2023/04/10/how-many-students-are-in-long-distance-relationships/> (Accessed 14.02.2024).
20. Emery L.F. et al. Who are “We”? Couple Identity clarity and romantic relationship commitment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2021. Vol. 47, no. 1, pp. 146—160. (Accessed 17.02.2024). DOI:10.1177/0146167220921717
21. Finn C., Johnson M.D., Neyer F.J. Happily (n) ever after? Codevelopment of romantic partners in continuing and dissolving unions. *Developmental Psychology*, 2020. Vol. 56, no. 5, pp. 1022—1028. (Accessed 16.02.2024). DOI:10.1037/dev0000897
22. Freeman H., Simons J., Benson N.F. Romantic duration, relationship quality, and attachment insecurity among dating couples. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 1—18. (Accessed 10.05.2024). DOI:10.3390/ijerph20010856
23. Gede Budasi I., Wayan Suryasa I. The cultural view of North Bali community towards *Ngidih* marriage reflected from its lexicons. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 1484—1497. (Accessed 18.02.2024). DOI:10.52462/jlls.107
24. Gómez-López M., Viejo C., Ortega-Ruiz R. Well-being and romantic relationships: A systematic review in adolescence and emerging adulthood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2019. Vol. 16, no. 13, pp. 1—31. (Accessed 15.02.2024). DOI:10.3390/ijerph16132415
25. Hammonds J.R., Ribarsky E., Soares G. Attached and apart: Attachment styles and self-disclosure in long-distance romantic relationships. *Journal of Relationships Research*, 2020. Vol. 10, pp. 1—10. (Accessed 14.02.2024). DOI:10.1017/jrr.2020.10
26. Holtzman S. et al. Long-distance texting: Text messaging is linked with higher relationship satisfaction in long-distance relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2021. Vol. 38, no. 12, pp. 3543—3565. (Accessed 15.02.2024). DOI:10.1177/02654075211043296
27. Jesslyn E., Dewi F.I.R. Trust in dating couples: Attachment anxiety, attachment avoidance, and perceived partner responsiveness. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 2020. Vol. 439, pp. 684—691. (Accessed 17.02.2024). DOI:10.2991/assehr.k.200515.112
28. Johnson R.M., Hall J.A. The discourses surrounding long-distance romantic relationships and perceived network support: A mixed methods investigation. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2021. Vol. 38, no. 9, pp. 2525—2544. (Accessed 15.02.2024). DOI:10.1177/02654075211013890
29. Khlomov K.D., Bochaver A.A., Korneev A.A. Well-being and coping with stress among russian adolescents in different educational environments. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2021. Vol. 14, no. 3, pp. 68—80. (Accessed 15.02.2024). DOI:10.11621/pir.2021.0305
30. Kluwer E.S. et al. Autonomy in Relatedness: How Need Fulfillment Interacts in Close Relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2020. Vol. 46, no. 4, pp. 603—616. (Accessed 18.02.2024). DOI:10.1177/0146167219867964
31. Naz G.A.A. A grounded theory on conflict management in long-distance relationships: A sociotechnical perspective. *International Journal of Sociotechnology and Knowledge Development*, 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 41—59. (Accessed 25.02.2023). DOI:10.4018/IJSKD.2020070103
32. Nelson L.J. The theory of emerging adulthood 20 years later: A look at where it has taken us, what we know now, and where we need to go. *Emerging Adulthood*, 2021. Vol. 9, no. 3, pp. 22—33. (Accessed 14.02.2024). DOI:10.1177/2167696820950884
33. Nikitina E.A. Is selfie behavior related to psychological Well-being? *Psychology in Russia: State of the Art*, 2021. Vol. 14, no. 3, pp. 22—33. (Accessed 16.02.2024). DOI:10.11621/pir.2021.0302
34. Ogolsky B.G., Stafford L. A systematic review of relationship maintenance: Reflecting back and looking to the future. *Personal Relationships*, 2023. Vol. 30, no. 1, pp. 19—43. (Accessed 09.05.2024). DOI:10.1111/pere.12429

35. Owen J. et al. Commitment uncertainty: A theoretical overview. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 2014. Vol. 3, no. 4, pp. 207—219. (Accessed 10.01.2023). DOI:10.1037/cfp0000028
36. PDDikti. Higher education statistic 2020. *PDDikti*, 2020. Vol. 5, pp. 123—125. Available at: <https://pddikti.kemdikbud.go.id/asset/data/publikasi/Statistik Pendidikan Tinggi 2020.pdf> (Accessed 13.02.2023).
37. Pisor A.C., Jones J.H. Do people manage climate risk through long-distance relationships?. *American Journal of Human Biology*, 2021. Vol. 33, no. 4, pp. 1—19. (Accessed 18.02.2024). DOI:10.1002/ajhb.23525
38. Pisor A.C., Ross C.T. Distinguishing intergroup and Long-Distance relationships. *Human Nature*, 2022. Vol. 33, no. 3, pp. 280—303. (Accessed 18.02.2024). DOI:10.1007/s12110-022-09431-1
39. Ragavan M. et al. The Influence of Culture on Healthy Relationship Formation and Teen Dating Violence: A Qualitative Analysis of South Asian Female Youth Residing in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 2021. Vol. 36, no. 7—8, pp. 1—27. (Accessed 18.02.2024). DOI:10.1177/0886260518787815
40. Rahmawati Y., Chozanah R. Punya hubungan jarak jauh? Begini Caranya agar langgeng menurut terapis [Electronic resource]. *Suara.com*. 2021. Available at: <https://www.suara.com/health/2021/03/14/140000/punya-hubungan-jarak-jauh-begini-caranya-agar-langgeng-menurut-terapis> (Accessed 13.02.2024).
41. Ritter L.J., Hilliard T., Knox D. “Lovesick”: Mental health and romantic relationships among college students. *International journal of environmental research and public health*, 2022. Vol. 20, no. 1, pp. 1—14. (Accessed 16.02.2024). DOI:10.3390/ijerph20010641
42. Ryff C.D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 2013. Vol. 83, no. 1, pp. 10—28. (Accessed 17.01.2023). DOI:10.1159/000353263
43. SurviveLDR. Long distance relationship statistics 2023 — what you need to know [Electronic resource]. *SurviveLDR*, 2023. Available at: <https://survivedr.com/long-distance-relationship-statistics/>. (Accessed 14.02.2024).
44. Tan J.J.X. et al. Partner commitment in close relationships mitigates social class differences in subjective Well-Being. *Social Psychological and Personality Science*, 2020. Vol. 11, no. 1, pp. 16—25. (Accessed 17.02.2024). DOI:10.1177/1948550619837006
45. Tan K., Agnew C.R., Hadden B.W. Seeking and ensuring interdependence: Desiring commitment and the strategic initiation and maintenance of close relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2019. Vol. 46, no. 1, pp. 36—50. (Accessed 14.02.2023). DOI:10.1177/0146167219841633
46. Tan K., Ho D., Agnew C.R. Relationship status and psychological Well-being: Initial evidence for the moderating effects of commitment readiness. *Journal of Happiness Studies*, 2023. Vol. 24, no. 8, pp. 2563—2581. (Accessed 17.02.2024). DOI:10.1007/s10902-023-00692-w
47. The Center for the Study of Long Distance Relationships. Long distance relationship [Electronic resource]. *JF Milne Publications*, 2021. Available at: <https://www.longdistancerelationships.net/>. (Accessed 13.02.2024).
48. Tran P., Judge M., Kashima Y. Commitment in relationships: An updated meta-analysis of the Investment Model. *Personal relationships*, 2019. Vol. 26, no. 1, pp. 158—190. (Accessed 17.02.2024). DOI:10.1111/per.12268
49. Zoppolat G., Visserman M.L., Righetti F. A nice surprise: Sacrifice expectations and partner appreciation in romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2020. Vol. 37, no. 2, pp. 450—466. (Accessed 17.02.2024). DOI:10.1177/026540751986714

Information about the authors

Sabathania Georgia Manna Welvart, Bachelor of Psychology, Satya Wacana Christian University, Salatiga, Indonesia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8087-576X>, e-mail: thaniawelvart01@gmail.com

Arthur Huwae, Master of Psychology, Lecturer at Faculty of Psychology, Satya Wacana Christian University, Salatiga, Indonesia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2918-3309>, e-mail: arthur.huwae@uksw.edu

Информация об авторах

Сабатания Джорджия Манна Велварт, бакалавр психологии, Христианский университет Сатъя Вакана, Салатига, Индонезия, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8087-576X>, e-mail: thaniawelvart01@gmail.com

Артур Хуваэ, магистр психологии, преподаватель факультета психологии, Христианский университет Сатъя Вакана, Салатига, Индонезия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2918-3309>, e-mail: arthur.huwae@uksw.edu

Получена 30.08.2023

Принята в печать 30.08.2024

Received 30.08.2023

Accepted 30.08.2024