



Check for updates

Психологические науки

УДК 159.9

EDN EXLTAA

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2026-220-238-249>

Научная статья

Инструментальные ресурсы профессиональной деятельности преподавателей высшей школы в условиях цифровой трансформации

Г. Ю. Иконникова ^{✉1}, И. А. Трегубенко ¹, Е. С. Тужикова ¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Для цитирования: Иконникова, Г. Ю., Трегубенко, И. А., Тужикова, Е. С. (2026) Инструментальные ресурсы профессиональной деятельности преподавателей высшей школы в условиях цифровой трансформации. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 220, с. 238–249. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2026-220-238-249> EDN EXLTAA

Получена 3 марта 2026; прошла рецензирование 21 мая 2026; принята 19 июня 2026.

Финансирование: Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 96-ВГ) «Психологическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя высшей школы в условиях цифровой трансформации образования».

Права: © Г. Ю. Иконникова, И. А. Трегубенко, Е. С. Тужикова (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация

Введение. В статье представлен теоретико-эмпирический анализ инструментальных ресурсов профессиональной деятельности преподавателя высшей школы в условиях цифровой трансформации образования. Цифровизация рассматривается как системное изменение организационно-технологических и психологических параметров труда, трансформирующее структуру задач, способы взаимодействия и регуляцию профессиональной активности. В качестве теоретического основания используется ресурсный подход, позволяющий рассматривать инструментальные ресурсы как интегративную систему технологических, процедурных и когнитивных компонентов, обеспечивающих реализацию профессиональных функций в условиях высокой неопределенности.

Материалы и методы. Цель исследования — выявление структуры инструментальных ресурсов и анализ их взаимосвязи с субъективными переживаниями в профессиональной деятельности и отношением к цифровым технологиям. В исследовании приняли участие преподаватели высших учебных заведений Санкт-Петербурга (общий объем выборки — 292 человека, из них женщин — 224, мужчин — 68) в возрасте от 22 до 74 лет (средний возраст — 47,1). В работе применялись методики диагностики настроенности на профессиональную деятельность, оценки переживаний в профессиональной деятельности, а также анкетирование, направленное на выявление отношения к цифровым технологиям.

Результаты исследования. Кластерный анализ позволил выделить две группы преподавателей, различающиеся по характеру отношения к инструментальным ресурсам. Первая группа характеризуется ориентацией на профессиональное развитие, готовностью к усложнению задач и активному освоению цифровых технологий, тогда как вторая группа демонстрирует стремление к сохранению привычных форм деятельности и снижению профессиональной нагрузки. Факторный анализ выявил трехфакторную структуру инструментальных ресурсов с общей объясненной дисперсией 72,5 %. Профессиональная адаптивность выступила значимым предиктором готовности к использованию цифровых технологий ($\beta = 0,51$; $p < 0,001$) и интереса к новым информационным ресурсам ($\beta = 0,48$; $p < 0,001$). Также выявлена связь между активным использованием инструментальных ресурсов, удовлетворенностью профессиональной деятельностью и переживанием ее осмысленности.

Заключение. Полученные данные позволяют рассматривать инструментальные ресурсы как самостоятельный психологический конструкт, обеспечивающий связь между требованиями цифровой

образовательной среды, профессиональной адаптацией и субъективным благополучием преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: инструментальные ресурсы, преподаватель высшей школы, профессиональная адаптивность, цифровая трансформация, цифровые технологии, профессиональное благополучие

Instrumental resources of university teachers' work in the context of digital transformation

G. Yu. Ikonnikova ^{✉1}, I. A. Tregubenko ¹, E. S. Tuzhikova ¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

For citation: Ikonnikova, G. Yu., Tregubenko, I. A., Tuzhikova, E. S. (2026) Instrumental resources of university teachers' work in the context of digital transformation. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 220, pp. 238–249. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2026-220-238-249> EDN EXLTAA

Received 3 March 2026; reviewed 21 May 2026; accepted 19 June 2026.

Funding: The research was supported by a grant from Herzen University, project No. 96-VG 'Psychological support for the professional activity of higher education teachers in the context of the digital transformation of education.'

Copyright: © G. Yu. Ikonnikova, I. A. Tregubenko, E. S. Tuzhikova (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Annotation

Introduction. This article presents a theoretical and empirical analysis of the instrumental resources of higher education teachers' work in the context of the digital transformation of education. Digitalization is a systemic change in the organizational, technological, and psychological parameters of work, transforming the structure of tasks, interaction methods, and the regulation of professional activity. The study is theoretically grounded in the resource approach, which makes it possible to view instrumental resources as an integrative system of technological, procedural, and cognitive components that ensure the implementation of professional functions under high uncertainty.

Materials and Methods. The study aims to identify the structure of instrumental resources and analyze their relationship with subjective experiences of professional activity and attitudes towards digital technologies. The sample comprised 292 teachers of higher educational institutions in St Petersburg: 224 women and 68 men, aged 22 to 74 years (mean: 47.1). The study used methods to assess orientations towards professional activity and to evaluate experiences in professional activity, alongside questionnaires identifying attitudes towards digital technologies.

Results. Cluster analysis identified two groups of teachers differing in their attitudes to instrumental resources. The first group was characterized by a focus on professional development, alongside a readiness to address more complex tasks and actively master digital technologies. The second group demonstrated a desire to preserve familiar forms of activity and reduce professional workload. Factor analysis revealed a three-factor structure of instrumental resources, accounting for 72.5 % of the total variance. Professional adaptability was found to be a significant predictor of readiness to use digital technologies ($\beta = 0.51$; $p < 0.001$) and of interest in new information resources ($\beta = 0.48$; $p < 0.001$). A connection was also established between the active use of instrumental resources, satisfaction with professional activity, and the experience of its meaningfulness.

Conclusions. The findings make it possible to view instrumental resources as an independent psychological construct that links the requirements of the digital educational environment, professional adaptation, and the subjective well-being of a higher education teacher.

Keywords: instrumental resources, higher education teacher, professional adaptability, digital transformation, digital technologies, professional well-being

Введение

Цифровая трансформация высшего образования существенно изменила работу преподавателя высшей школы. Это связано с освоением новых сервисов и платформ, необходимостью

использовать новые формы взаимодействия со студентами и принимать решения в учебных ситуациях в условиях неопределенности (Зеер и др. 2023). В исследованиях за последние десять лет эти изменения по-прежнему рассматриваются через уровень цифровых компетенций

(Гумерова Шаймиева 2024), исходя из того, что именно владение этими инструментами обеспечивает профессиональную успешность. Однако опыт показывает, что высокий уровень цифровых компетенций сам по себе не гарантирует профессиональной устойчивости, удовлетворенности деятельностью и готовности к адаптации в условиях изменений (Клюев и др. 2021). В этой связи становится очевидным разрыв между представлением о компетентности как основном ресурсе профессионализма и тем, как на самом деле происходит деятельность преподавателя в условиях цифровой трансформации. Данное противоречие задает необходимость рассмотрения психологических механизмов, обеспечивающих устойчивость деятельности в изменяющихся условиях образовательного пространства.

В этих условиях устойчивость и продуктивность деятельности преподавателя определяются не только личностными характеристиками и мотивационными установками, но и системой инструментальных ресурсов, обеспечивающих практическую реализуемость образовательных задач в технологически насыщенной среде. Именно инструментальные ресурсы позволяют переводить профессиональные намерения в операциональный формат и выступают посредником между внешними требованиями цифровой среды и внутренними возможностями субъекта.

Под инструментальными ресурсами в настоящем исследовании понимается совокупность цифровых средств, способов их применения, когнитивных стратегий работы с информацией и навыков интеграции технологий в профессиональную деятельность. Такое понимание соотносится с ресурсной парадигмой в работах Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина, где ресурсы рассматриваются как факторы, поддерживающие эффективность деятельности и субъективное благополучие, а также обеспечивающие развитие субъекта в изменяющихся условиях (Осин и др. 2018).

Цифровая трансформация образования сопровождается изменением структуры профессиональных задач преподавателей (Игнатьева, Елизарова 2025; Antonov, Ivanova 2021). Возрастает доля проектной, аналитической и технологически опосредованной работы, увеличивается вариативность образовательных форматов (гибридное обучение, асинхронные модули, персонализированные траектории), повышаются требования к скорости обновления инструментального арсенала (Dubrova et al. 2021; Lavrentieva 2025). Необходимо отметить, что

перечисленные процессы создают для преподавателя дополнительную нагрузку (Батракова и др. 2021), тем самым актуализируя вопросы, связанные с адаптивностью личности. Полученные ранее данные (Хороших и др. 2025) указывают на то, что инструментальные ресурсы выступают фактором, связанным с профессиональной адаптивностью преподавателя высшей школы. Адаптивность представляет собой динамическую характеристику, поскольку преподаватели способны интегрировать в свою деятельность новые цифровые инструменты, не теряя смысловой целостности содержания работы. И в таком контексте адаптивность проявляется в стремлении расширить эту ресурсную базу, выстроить новые профессиональные связи и сохранить готовность к решению сложных задач в профессиональной деятельности. При этом цифровая грамотность преимущественно отражает уровень владения технологическими инструментами (Солдатова, Шляпников 2015), тогда как профессиональная адаптивность характеризует способность преподавателя высшей школы перестраивать свою деятельность в меняющихся условиях и поддерживать ее эффективность.

Кроме того, анализ эмпирических исследований (Трегубенко и др. 2024; Чувгунова 2019; Pera et al. 2022) позволяет говорить о том, что частота использования инструментальных ресурсов связана с устойчивым позитивным эмоциональным состоянием преподавателя и выраженным переживанием осмысленности собственной профессиональной деятельности. При этом ключевое значение наряду с уровнем владения цифровыми и техническими инструментами имеет степень включенности в повседневную профессиональную практическую деятельность. Такая интегрирующая связь отражает особенности отношения преподавателя к своей профессии, восприятие своей эффективности и профессиональной роли. В связи с этим ее интерпретация требует обращения к психологическим моделям, объясняющим формирование переживания компетентности, профессиональной успешности и психологического благополучия.

С этой точки зрения инструментальные ресурсы выполняют смыслообразующую функцию, поскольку освоение новых технологий позволяет преподавателю расширить представления о своих возможностях, усиливает контроль над задачами в процессе работы и способствует большей включенности в профессиональную деятельность. В соответствии с теорией самоэффективности А. Бандуры, подобный опыт

способствует формированию уверенности справляться с профессиональными трудностями (Zumeri 1997), что в конечном итоге повышает устойчивость к стрессу, усиливает вовлеченность в рабочие процессы и формирует благоприятный эмоциональный фон профессиональной деятельности. С другой позиции ресурсного подхода, для психологического благополучия, значимыми оказываются объективные условия труда и частота использования доступных ресурсов в профессиональной деятельности (Осин и др. 2018).

Таким образом, инструментальные ресурсы выступают механизмом профессиональной адаптации преподавателя в условиях цифровой трансформации, обеспечивая согласованность требований цифровой среды и устойчивости профессиональной деятельности.

Методы и методики исследования

Эмпирическое исследование было направлено на выявление структуры и типологии инструментальных ресурсов профессиональной деятельности преподавателей высшей школы в условиях цифровой трансформации. В качестве фокуса для анализа рассматривались установки настроенности на профессиональную деятельность, переживания в работе, а также отношение к цифровизации, выступающие значимыми индикаторами субъективного освоения цифровой образовательной среды.

В исследовании приняли участие преподаватели высших учебных заведений Северо-Западного региона, общий объем выборки — 292 человека (женщин — 224, мужчин — 68), в возрасте от 22 до 74 лет (средний возраст — 47,1), реализующие образовательные программы в условиях активного использования цифровых технологий. В выборку вошли представители различных дисциплинарных областей, что позволило рассматривать выявленные закономерности как относительно универсальные для современной высшей школы.

Для сбора эмпирических данных были использованы следующие инструменты: опросник настроенности на работу (Маничев и др. 2023), направленный на диагностику устойчивых установок по отношению к работе, включенности в профессиональную деятельность, субъективной значимости и готовности к изменениям; методика оценки переживаний в профессиональной деятельности (Осин, Леонтьев 2017), позволяющая выявить эмоционально-оценочные состояния, сопровождающие профессиональную активность (удовлетворен-

ность, напряжение, смысловая наполненность, эмоциональное выгорание). Отношения к цифровым технологиям в образовательной деятельности изучалось через вопросы анкеты, включающей показатели воспринимаемой полезности, субъективной сложности, эмоционального принятия и готовности к использованию цифровых инструментов.

В ходе исследования применялся комплекс статистических методов, обеспечивающий поэтапный переход от классификации объектов к выявлению латентных структур и построению прогностической модели. В начале исследования применялся кластерный анализ (метод К-средних) для разделения группы преподавателей на основании их ресурсных возможностей, далее сравнительный анализ результатов двух групп для определения специфики профессиональных переживаний и их отношения к цифровым технологиям. Далее использовался факторный анализ (метод максимального правдоподобия, вращение Варимакс), позволяющий выявить общие векторы ресурсных возможностей и снизить проблему мультиколлинеарности. На завершающем этапе обработки данных применялся множественный регрессионный анализ для построения прогностической модели отношений преподавателей к цифровым технологиям. Последовательная интеграция методов позволила выстроить единую аналитическую логику исследования. Вначале это классификация объектов как основы для сравнения, далее факторизация, которая позволила очистить и структурировать предикторы для регрессии, а итоговая модель количественно верифицировала связи, обнаруженные на предыдущих этапах. Таким образом, применение такой системы методов обеспечило гибкость и глубину анализа в исследовании, при которой результаты одного шага создавали условия для корректной реализации последующего.

Основные результаты

На первом этапе исследовались установки настроенности на профессиональную деятельность. Для этого результаты методики настроенности в работе были подвергнуты кластерному анализу (метод К-средних). В результате удалось выделить две группы, различающиеся по характеру инструментальных установок (обобщенные данные представлены в таблице 1).

Сравнение групп показывает, что различия касаются первых трех показателей (см. диаграмму на рисунке 1). Отметим, что перед проведением анализа данные были нормированы.

Табл. 1. Результаты кластерного анализа по выявлению установок настроенности на профессиональную деятельность у преподавателей

Table 1. Results of cluster analysis identifying orientations toward professional activity among higher education teachers

Показатели	F-критерий	Уровень значимости
Увеличение структурных ресурсов в работе	37,80	0,0001
Увеличение социальных ресурсов в работе	74,93	0,000001
Увеличение сложности рабочих задач	34,91	0,0001
Сокращение обременительных требований	0,29	0,59

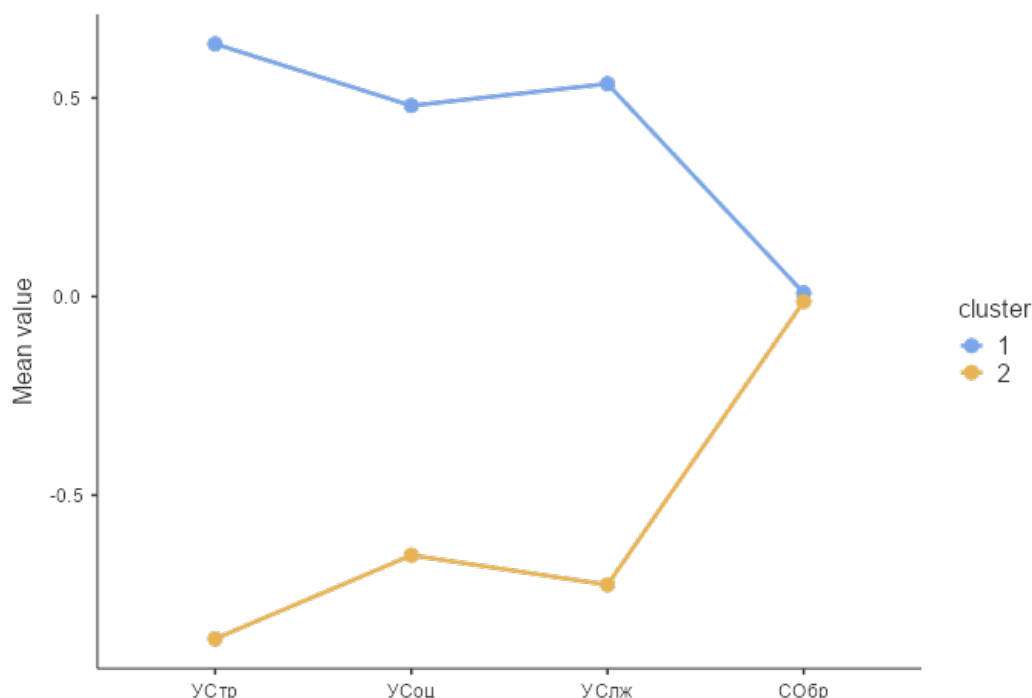


Рис. 1. Результаты кластерного анализа по выявлению установок настроенности на профессиональную деятельность у преподавателей

Fig. 1. Results of cluster analysis identifying orientations toward professional activity among higher education teachers

Анализ содержательных характеристик выделенных групп позволяет увидеть различия в профессиональной позиции преподавателей. Для представителей первой группы характерна ориентация на профессиональное развитие, они заинтересованы в расширении возможностей, активнее включают во взаимодействие с коллегами и проявляют готовность работать со сложными задачами. Во второй группе, напротив, преобладает установка на сохранение привычных способов работы. Такие преподаватели реже инициируют профессиональное взаимодействие и в меньшей степени ориентированы на усложнение задач. В их стратегии заметно стремление снизить нагрузку и избежать до-

полнительных требований, связанных с изменением профессиональной среды.

Обе группы занимают срединную позицию по минимизации стрессовых факторов и задач, которые не приносят пользы. Полученные данные позволяют предположить, что первая группа характеризуется направленностью на активное использование и развитие инструментальных ресурсов в профессиональной деятельности, а вторая склонна к избегающей стратегии и стремиться минимизировать обращение к инструментальным ресурсам.

На втором этапе исследования был проведен сравнительный анализ переживаний в профессиональной деятельности и отношения к цифровым

технологиям в выявленных с помощью кластерного анализа группах преподавателей. Результаты представлены в таблице 2.

Из таблицы 2 видно, что преподаватели, направленные на активное использование и развитие инструментальных ресурсов, получают больше удовольствия от своей работы, понимают смысл и ценность выполняемых задач. Данная группа характеризуется достаточно высоким уровнем владения информационными технологиями, готова к их активному внедрению в образовательный процесс, кроме того, у них есть

интерес к освоению новых программных продуктов и ресурсов. Вторая группа чувствует себя неуверенно в использовании цифровых технологий, кроме того, у преподавателей наблюдается меньшая удовлетворенность работой.

Далее был проведен факторный анализ показателей настроенности на работу и переживаний в профессиональной деятельности (метод максимального правдоподобия, вращение Варимакс). Было получено три фактора с общей дисперсионной нагрузкой 72,5 %. Результаты представлены в таблице 3.

Табл. 2. Результаты сравнительного анализа переживаний в профессиональной деятельности и отношения к цифровым технологиям у двух групп преподавателей

Table 2. Results of comparative analysis of professional experiences and attitudes toward digital technologies in two groups of teachers

Показатель	Преподаватели, не использующие ресурсы	Преподаватели, использующие ресурсы	Z-преобразованное значение критерия	Уровень значимости различий, р
<i>Переживания в профессиональной деятельности</i>				
Удовольствие	14,61	15,36	-2,07	0,04
Смысл	15,32	16,26	-2,25	0,02
<i>Отношение к цифровым технологиям</i>				
Оцените уровень Вашего владения цифровыми инструментами для реализации задач обучения в высшей школе	3,52	4,24	-3,20	0,001
Насколько готовы Вы к внедрению цифровых технологий в образовательный процесс?	3,81	4,43	-2,57	0,01
Насколько Вы готовы к обучению студентов цифровым навыкам?	2,87	4,07	-3,84	0,001
Я интересуюсь новыми приложениями, программами, ресурсами	3,00	4,05	-3,76	0,001

Табл. 3. Результаты факторного анализа настроенности на работу и переживаний в профессиональной деятельности

Table 3. Results of comparative analysis of professional experiences and attitudes toward digital technologies in two groups of teachers

Показатели	Фактор профессиональной адаптивности	Фактор эмоциональной и смысловой насыщенности	Фактор внутренней мобилизации и роста требований
Удовольствие		0,911	
Смысл		0,902	
Усилия			0,787
Увеличение структурных ресурсов в работе	0,799		
Увеличение социальных ресурсов в работе	0,751		
Увеличение сложности рабочих задач	0,808		
Сокращение обременительных требований			-0,792
Доля объяснительной дисперсии	28,5%	25%	19%

Первый фактор объединил три показателя, связанные с настроенностью на работу, и в целом воспроизводит структуру, полученную в кластерном анализе. Результаты по своему содержанию отражают ориентацию на расширение собственных возможностей в профессиональной деятельности как за счет развития внутренних ресурсов, так и через активное социальное взаимодействие. Для преподавателей с высокими значениями по этому фактору характерно брать на себя более сложные задачи и выходить за рамки привычных практик. Такая позиция может способствовать более эффективной адаптации с требованиями среды и соотноситься с проявлениями профессиональной зрелости, выражающейся в гибкости, готовности к изменениям и инициативности в освоении новых форм работы.

Второй фактор связан с тем, как субъективно переживается профессиональная деятельность. В него входят показатели, отражающие смысловую нагрузку и чувство удовлетворения от работы. Высокие значения указывают на то,

что деятельность воспринимается не только как обязательство, но и как значимая и в определенной степени эмоционально насыщенная часть жизни. Такой сотрудник скорее воспринимает свою деятельность как значимую и приятную. Низкие показатели могут указывать на отсутствие смысла и недостаток удовольствия от работы.

Третий фактор является двухполюсным. На одном располагается стремление преодолевать трудности и не облегчать себе работу, а на другом, желание снизить нагрузку и усилия. Высокие показатели по этому фактору свидетельствуют о том, что сотрудник сознательно увеличивает свои усилия, сталкиваясь с повышенными требованиями в работе.

Результаты факторного анализа в дальнейшем были использованы как аргументы (независимые переменные) для множественного регрессионного анализа. В качестве зависимых переменных выступили показатели отношения к цифровым технологиям. Результаты можно увидеть в таблицах 4 и 5.

Табл. 4. Результаты множественного регрессионного анализа для показателя «Готовность к обучению студентов цифровым технологиям»

Table 4. Results of multiple regression analysis for the indicator 'readiness to teach digital technologies to students'

	β -коэффициент	t-критерий	p-уровень	Коэффициент множественной корреляции	Коэффициент детерминации
Свободный член (5,1)		5,57	0,000001	R = 0,65 F(4,68) = 10,6 p = 0,00001	R ² = 42%
Возраст	-0,30	-3,17	0,002		
Фактор профессиональной адаптивности	0,51	5,3	0,000001		
Фактор эмоциональной и смысловой насыщенности	0,1	0,52	0,61		
Фактор внутренней мобилизации и роста требований	0,15	0,81	0,41		

Табл. 5. Результаты множественного регрессионного анализа для показателя «Интерес к новыми приложениям, программам, ресурсам»

Table 5. Results of multiple regression analysis for the indicator 'interest in new applications, programs, and resources'

	β -коэффициент	t-критерий	p-уровень	Коэффициент множественной корреляции	Коэффициент детерминации
Свободный член (4,29)		4,27	0,0001	R = 0,59 F(4,68) = 6,47 p = 0,00018	R ² = 35%
Возраст	-0,15	-1,44	0,15		
Фактор профессиональной адаптивности	0,48	4,66	0,0001		
Фактор эмоциональной и смысловой насыщенности	0,04	0,42	0,67		
Фактор внутренней мобилизации и роста требований	0,2	1,05	0,30		

Можно констатировать, что фактор профессиональной адаптивности является значимым предиктором готовности преподавателей к обучению цифровым технологиям. Это может свидетельствовать о том, что чем выше уровень профессиональной адаптивности у преподавателя, тем более он склонен к освоению и внедрению новых цифровых методов в свою педагогическую деятельность. Также можно заметить вклад возраста, молодые преподаватели, как правило, более открыты к новым технологиям и легче адаптируются к цифровой среде. В меньшей степени на готовность к цифровому обучению влияет фактор внутренней мобилизации и роста требований, что говорит о том, что преподаватели, проявляющие инициативу к развитию и преодолению трудностей, тоже склонны к освоению цифровых технологий.

Анализ показывает, что фактор профессиональной адаптивности является значимым предиктором интереса преподавателей высшей школы к новым информационным приложениям, программам и ресурсам. Это означает, что преподаватели с высоким уровнем профессиональной адаптивности проявляют больший интерес к использованию современных технологических решений в своей педагогической деятельности. Можно предположить, что повышение профессиональной адаптивности способствует большей заинтересованности в использовании новых цифровых инструментов и повышает развитие профессиональной компетентности в информационной среде.

Обсуждение

Полученные результаты исследования раскрыли психологическое содержание инструментальных ресурсов профессиональной деятельности преподавателя высшей школы в условиях цифровой трансформации образования.

Кластерный анализ выделил две группы преподавателей, различающиеся по установкам к расширению ресурсов и усложнению деятельности. Первая группа продемонстрировала стратегию развития, активное наращивание структурных и социальных ресурсов, позитивное отношение к новым требованиям и ориентацию на профессиональный рост. Вторая группа, напротив, больше использует стратегию минимизации нагрузки, характеризующуюся стремлением к сохранению устойчивости и избеганию усложнения задач. Данный результат может быть интерпретирован через призму теории сохранения ресурсов С. Хобфолла (Hobfoll 1989), согласно которой субъекты либо инвестируют

ресурсы для их приумножения, либо сосредотачиваются на предотвращении их утраты. Первая стратегия предполагает риск и временные затраты, но потенциально ведет к расширению возможностей, а вторая — направлена на поддержание статус-кво и снижение вероятности истощения. В условиях цифровой трансформации образования подобное расхождение становится особенно заметным, поскольку сама среда задает необходимость постоянного обновления способов работы.

Вероятно, что выявленные различия затрагивают не только отношение к цифровым технологиям как таковым, но и то, как в целом переживается профессиональная деятельность в условиях цифровой трансформации. Преподаватели, ориентированные на развитие, чаще описывают свою работу как более осмысленную и эмоционально вовлекающую. Это позволяет предположить, что инструментальные ресурсы связаны не только с эффективностью адаптации, но и с тем, какое место профессиональная деятельность занимает в субъективном опыте личности. Таким образом, отношение к ресурсам оказывается встроенным в более широкую мотивационную структуру профессиональной активности.

Факторный анализ дополнительно выявил относительно самостоятельный компонент, связанный с переживанием смысла и удовольствия от работы. В регрессионных моделях этот фактор не показал прямого влияния на показатели цифровой готовности, но его выделение представляется важным, поскольку указывает на то, что эмоционально-смысловое отношение к деятельности обладает определенной автономией и не сводится к уровню инструментальной оснащенности.

Подобные результаты представлены и в исследованиях профессионального благополучия преподавателей (Бердникова 2024), где показано, что ощущение значимости и удовлетворенности работой может сохраняться даже при высокой нагрузке и организационных изменениях, при условии, что сохраняется ценностная связь с профессией. Это согласуется с положениями теории самоэффективности А. Бандуры (Zumeri 1997) и теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (Ryan, Deci 1985), в которых переживание компетентности и автономии рассматривается как ключевое условие внутренней мотивации.

Вместе с тем полученные данные показывают, что активное использование инструментальных ресурсов связано с более высокими показателями удовлетворенности и осмысленности

деятельности. Вероятно, эта связь носит опосредованный характер, расширение инструментального диапазона усиливает ощущение управляемости ситуации и собственной компетентности, что в итоге отражается на субъективном благополучии. В таком контексте инструментальные ресурсы можно рассматривать как фактор, потенциально снижающий риск профессионального выгорания (Bakker, Demerouti 2007).

Отрицательная связь возраста с готовностью обучать цифровым навыкам не позволяет трактовать возраст как дефицитарный фактор. Скорее он отражает различия в профессиональной социализации и стартовых условиях цифровой подготовки. Представители старших когорт формировались в образовательной среде с иными технологическими требованиями, что может объяснять различия в уровне цифровой инициативы; это подтверждается и другими исследованиями (Рохина и др. 2024).

При этом в регрессионных моделях возраст уступает по силе влияния фактору профессиональной адаптивности. Развитие инструментальных ресурсов способно нивелировать возрастные различия, тем самым подтверждается предположение о пластичности профессиональной позиции вне зависимости от возраста, представленного в исследованиях поколенческих различий в цифровой компетентности преподавателей (Basilotta-Gómez-Pablos et al. 2022). Однако полученные данные показывают, что принадлежность к определенной возрастной группе не является жестким ограничителем цифровой готовности при наличии развитой адаптивной позиции.

Кроме того, полученные результаты согласуются с исследованиями профессиональной адаптации специалистов других сфер деятельности, где готовность к освоению новых инструментов также связана не столько с уровнем технической подготовки, сколько с выраженностью адаптивной профессиональной позиции и установкой на развитие (Писарев 2025; Почебут и др. 2018). Подобные закономерности были выявлены у сотрудников организаций и специалистов помогающих профессий, для которых активное использование ресурсов профессиональной среды связано с более высоким уровнем вовлеченности и субъективного благополучия. Вместе с тем специфика преподавателей высшей школы заключается в необходимости постоянного совмещения предметной, коммуникативной и технологической составляющих профессиональной деятельности, что усиливает значимость инструментальных ре-

сурсов как механизма профессиональной адаптации.

Обобщая, можно сказать, что теоретический анализ и результаты проведенного исследования позволили определить значимость инструментальных ресурсов в структуре профессиональной деятельности преподавателя. Во-первых, инструментальные ресурсы обеспечивают тесную связь между объективными требованиями цифровой трансформации и субъективной готовностью преподавателя высшей школы к профессиональным изменениям, способствуя переходу от внешнего заданного давления осваивать цифровые технологии к внутренне принятой и осмысленной профессиональной активности. Во-вторых, инструментальные ресурсы выступают ключевым механизмом развития профессиональной адаптивности преподавателя и отражают в последующем успешность адаптации. В-третьих, расширение инструментальной базы ресурсов связано с позитивным эмоциональным восприятием профессиональной деятельности и снижением риска эмоционального выгорания преподавателя высшей школы. Данный аспект согласуется с положением подхода «требования и ресурсы» А. Баккера и Е. Демирути (Bakker, Demerouti 2007). В целом специфика инструментальных ресурсов определяется их положением между субъектом и средой, кроме того, они связаны с личностной активностью самого преподавателя и реализуются через организационные и технологические условия профессиональной деятельности.

Заключение

Результаты исследования показывают, что инструментальные ресурсы профессиональной деятельности преподавателя высшей школы имеют сложную и многомерную структуру и связаны с субъективным восприятием цифровой трансформации образовательной среды. При этом настроенность на профессиональную деятельность выступает одним из ключевых факторов, определяющих отношение преподавателя к цифровым технологиям и уровень его психологического благополучия.

Результаты расширяют представления о психологических механизмах адаптации преподавателей высшей школы к цифровым изменениям, а также создают эмпирическую основу для разработки программ дополнительного образования и профессионального развития, направленных на укрепление инструментальных ресурсов, на повышение профессиональной устойчивости и снижение возможных профессиональных рисков.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

Author Contributions

The authors participated in writing the article equally.

Список литературы

- Батракова, И. С., Глубокова, Е. Н., Писарева, С. А., Тряпицына, А. П. (2021) Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования. *Высшее образование в России*, т. 30, № 8-9, с. 9–19. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19>
- Бердникова, Д. В. (2024) Психологические предикторы профессиональной активности преподавателей вузов. *Национальный психологический журнал*, т. 19, № 1, с. 187–196. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0113>
- Гумерова, Г. И., Шаймиева, Э. Ш. (2024) Новейшие инструменты активизации исследовательской и инновационной деятельности образовательной организации в ее цифровой среде. *Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление*, № 2, с. 85–97. <https://doi.org/10.17308/econ.2024.2/11848>
- Зеер, Э. Ф., Резер, Т. М., Сыманюк, Н. В. (2023) Трансформация функций преподавателей высшей школы в условиях неопределенности: постановка проблемы. *Образование и наука*, т. 25, № 5, с. 12–48. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-5-12-48>
- Игнатъева, Г. А., Елизарова, Е. Ю. (2025) Формирование общепрофессиональных компетенций будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования. *Russian Journal of Education and Psychology*, т. 16, № 2, с. 258–282. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-2-742>
- Клюев, А. В., Ляшко, С. В., Гергер, А. Э. (2021) Трудовая мотивация преподавателей высшей школы: к вопросу о развитии академического капитализма в России. В кн.: Ж. Т. Тощенко, В. Н. Бобков (ред.). *Трансформация труда в (де)глобализирующемся обществе*. СПб.: Скифия-принт, с. 93–103.
- Маничев, С. А., Милетич, М. П., Лепехин, Н. Н. (2023) Русскоязычная версия «Шкалы настройки работы» («Job crafting scale»): психометрическая проверка, валидизация и перспективы использования. *Организационная психология*, т. 13, № 1, с. 92–116.
- Осин, Е. Н., Иванова, Т. Ю., Орел, Е. А., Рассказова, Е. И. (2018) Личностные ресурсы и профессиональная мотивация: позитивное взаимодействие. *Организационная психология*, т. 8, № 2, с. 27–46.
- Осин, Е. Н., Леонтьев, Д. А. (2017) Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики. *Организационная психология*, т. 7, № 2, с. 30–51.
- Писарев, В. А. (2025) Универсальные компетенции как основа разработки программы адаптации специалистов начального звена к новым условиям профессиональной деятельности. *Вестник Оренбургского государственного университета*, № 1 (245), с. 37–44. <https://doi.org/10.25198/1814-6457-245-37>
- Почебут, Л. Г., Чикер, В. А., Волкова, Н. В. (2018) Социально-психологическая модель когнитивного социального капитала организации: концепция и аспекты исследования. *Организационная психология*, т. 8, № 2, с. 47–71.
- Рохина, Е. В., Тужикова, Е. С., Хороших, В. В. (2024) Отношение к цифровым трансформациям в образовании у преподавателей высшей школы. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, № 7, с. 389–396.
- Солдатова, Г. У., Шляпников, В. Н. (2015) Цифровая компетентность российских педагогов. *Психологическая наука и образование*, т. 20, № 4, с. 5–18. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200401>
- Трегубенко, И. А., Тужикова, Е. С., Хороших, В. В. (2024) Самооценка цифровой компетентности в структуре профессиональной мотивации преподавателей высшей школы. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, № 7, с. 556–564.
- Хороших, В. В., Трегубенко, И. А., Рохина, Е. В., Тужикова, Е. С. (2025) Ценностно-смысловые детерминанты отношения к цифровым технологиям у преподавателей высшей школы. *Научно-педагогическое обозрение*, № 4 (62), с. 104–115. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-104-115>
- Чувгунова, О. А. (2019) Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность преподавателя вуза: диагностика и развитие. *Открытое образование*, т. 23, № 3, с. 49–61. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2019-3-49-61>
- Antonov, N. V., Ivanova, O. A. (2021) Professional development of teachers in the context of digitalization of education: From conceptual ideas to practice. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, no. 4, pp. 5–15.

- Bakker, A. B., Demerouti, E. (2007) The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, vol. 22, no. 3, pp. 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., Otto, A. (2022) Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 19, article 8. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Dubrova, O. A., Kirillova, I. K., Orlova, A. I. et al. (2021) Digital instruments in educational activities. *Revista Eduweb*, vol. 15, no. 3, pp. 139–149. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2021.15.03.11>
- Hobfoll, S. E. (1989) Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, vol. 44, no. 3, pp. 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Lavrentieva, O. O. (2025) Application of modern digital tools in the organisation of scientific and pedagogical research. *Educational Dimension*, vol. 13, pp. 239–256. <https://doi.org/10.31812/ed.1087>
- Pera, B., Hajdukiewicz, A., Ferjanić Hodak, D. (2022) Digital competencies among higher education professors and high-school teachers: Does teaching experience matter? *Business Systems Research*, vol. 13, no. 2, pp. 72–95. <https://doi.org/10.2478/bsrj-2022-0016>
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer Publ., 372 p.
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company Publ., 604 p.

References

- Antonov, N. V., Ivanova, O. A. (2021) Professional development of teachers in the context of digitalization of education: From conceptual ideas to practice. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*, no. 4, pp. 5–15. (In English)
- Bakker, A. B., Demerouti, E. (2007) The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, vol. 22, no. 3, pp. 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115> (In English)
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company Publ., 604 p. (In English)
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L. A., Otto, A. (2022) Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 19, article 8. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8> (In English)
- Batrakova, I. S., Glubokova, E. N., Pisareva, S. A., Tryapitsyna, A. P. (2021) Changes in university teachers' pedagogical activity in the context of digitalization of education. *Higher Education in Russia*, vol. 30, no. 8-9, pp. 9–19. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19> (In Russian)
- Berdnikova, D. V. (2024) Psychological predictors of professional activity of university teachers. *National Psychological Journal*, vol. 19, no. 1, pp. 187–196. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0113> (In Russian)
- Chuvgunova, O. A. (2019) ICT-competence of university lecturers: Diagnostics and development. *Open Education*, vol. 23, no. 3, pp. 49–61. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2019-3-49-61> (In Russian)
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer Publ., 372 p. (In English)
- Dubrova, O. A., Kirillova, I. K., Orlova, A. I. et al. (2021) Digital instruments in educational activities. *Revista Eduweb*, vol. 15, no. 3, pp. 139–149. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2021.15.03.11> (In English)
- Gumerova, G. I., Shajmieva, E. Sh. (2024) Latest tools for the intensification of research and innovations of educational organisations in the digital environment. *Eurasian Journal of Economics and Management*, no. 2, pp. 85–97. <https://doi.org/10.17308/econ.2024.2/11848> (In Russian)
- Hobfoll, S. E. (1989) Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, vol. 44, no. 3, pp. 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513> (In English)
- Ignat'eva, G. A., Elizarova, E. Yu. (2025) Formation of general professional competencies of future teachers in the context of digital transformation of education. *Russian Journal of Education and Psychology*, vol. 16, no. 2, pp. 258–282. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-2-742> (In Russian)
- Khoroshikh, V. V., Tregubenko, I. A., Rokhina, E. V., Tuzhikova, E. S. (2025) Values as a determinant of attitude towards digital technologies among higher school teachers. *Pedagogical Review*, no. 4 (62), pp. 104–115. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-4-104-115> (In Russian)
- Klyuev, A. V., Lyashko, S. V., Geger, A. E. (2021) Work motivation of higher education teachers: on the development of academic capitalism in Russia. In: Zh. T. Toshchenko, V. N. Bobkov (eds.). *Transformation of work in a (de)globalizing society: collection of scientific papers*. Saint Petersburg: Skifiya-print Publ., pp. 93–103. (In Russian)
- Lavrentieva, O. O. (2025) Application of modern digital tools in the organisation of scientific and pedagogical research. *Educational Dimension*, vol. 13, pp. 239–256. <https://doi.org/10.31812/ed.1087> (In English)
- Manichev, S. A., Miletich, M. P., Lepekhin, N. N. et al. (2023) The Russian version of the job crafting scale: Psychometric verification, validation and perspectives of use. *Organizational Psychology*, vol. 13, no. 1, pp. 92–116. <https://doi.org/10.17323/2312-5942-2023-13-1-92-116> (In Russian)

- Osin, E. N., Ivanova, T. Yu., Orel, E. A., Rasskazova, E. I. (2018) Personality resources and work motivation: A beneficial synergy. *Organizational Psychology*, vol. 8, no. 2, pp. 27–46. (In Russian)
- Osin, E. N., Leont'ev, D. A. (2017) Assessment of subjective experiences at work: Validation of an instrument. *Organizational Psychology*, vol. 7, no. 2, pp. 30–51. (In Russian)
- Pera, B., Hajdukiewicz, A., Ferjanić Hodak, D. (2022) Digital competencies among higher education professors and high-school teachers: Does teaching experience matter? *Business Systems Research*, vol. 13, no. 2, pp. 72–95. <https://doi.org/10.2478/bsrj-2022-0016> (In English)
- Pisarev, V. A. (2025) Universal competencies as the basis for developing a program for the adaptation of entry-level specialists to new professional conditions. *Vestnik of the Orenburg State University*, no. 1 (245), pp. 37–44. <https://doi.org/10.25198/1814-6457-245-37> (In Russian)
- Pochebut, L. G., Chiker, V. A., Volkova, N. V. (2018) Conceptual framework of cognitive social capital in organizations from a social psychology perspective. *Organizational Psychology*, vol. 8, no. 2, pp. 47–71. (In Russian)
- Rohina E. V., Tuzhikova, E. S., Horoshih, V. V. (2024) Attitudes to digital transformations in education among university teachers. *The Herzen University Studies: Psychology in Education*, no. 7, pp. 389–396. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2024-7-55> (In Russian)
- Soldatova, G. U., Shlyapnikov, V. N. (2015) Digital competence of Russian school teachers. *Psychological Science and Education*, vol. 20, no. 4, pp. 5–18. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200401> (In Russian)
- Tregubenko, I. A., Tuzhikova, E. S., Horoshih, V. V. (2024) Self-assessment of digital competence in the structure of professional motivation of university teachers. *The Herzen University Studies: Psychology in Education*, no. 7, pp. 556–564. (In Russian)
- Zeer, E. F., Rezer, T. M., Symanyuk, N. V. (2023) Transformation of the capabilities of higher school teachers in conditions of uncertainty: Problem statement. *The Education and Science Journal*, vol. 25, no. 5, pp. 12–48. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-5-12-48> (In Russian)

Сведения об авторах

Иконникова Галина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

SPIN-код: 6739-9121, Scopus AuthorID: 57212025069, ResearcherID: D-9800-2017, ORCID: 0000-0002-9416-4190, e-mail: ikonnikova@inbox.ru

Трегубенко Илья Алексеевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

SPIN-код: 3846-2116, Scopus AuthorID: 57216736201, ResearcherID: E-2839-2017, ORCID: 0000-0002-8836-5084, e-mail: tregubenkoi@herzen.spb.ru

Тужикова Елена Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

SPIN-код: 6895-0949, ORCID: 0000-0002-6404-2061, ResearcherID: D-8707-2017, e-mail: tuzhikova@live.ru

Authors

Galina Yu. Ikonnikova, Candidate of Psychological Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology of Professional Activity and Information Technologies in Education, Herzen State Pedagogical University of Russia.

SPIN: 6739-9121, Scopus AuthorID: 57212025069, ResearcherID: D-9800-2017, ORCID: 0000-0002-9416-4190, e-mail: ikonnikova@inbox.ru

Ilya A. Tregubenko, Candidate of Psychological Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology of Professional Activity and Information Technologies in Education, Herzen State Pedagogical University of Russia.

SPIN: 3846-2116, Scopus AuthorID: 57216736201, ResearcherID: E-2839-2017, ORCID: 0000-0002-8836-5084, e-mail: tregubenkoi@herzen.spb.ru

Elena S. Tuzhikova, Candidate of Psychological Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology of Professional Activity and Information Technologies in Education, Herzen State Pedagogical University of Russia.

SPIN: 6895-0949, ORCID: 0000-0002-6404-2061, ResearcherID: D-8707-2017, e-mail: tuzhikova@live.ru