

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **1**

2021



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2021 • Том 26 • № 1

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

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



Содержание

Общая психология

- Барабанщиков В.А., Маринова М.М., Абрамов А.Д.**
ВИРТУАЛЬНАЯ ЛИЧНОСТЬ ПОДВИЖНОГО ТЭТЧЕРИЗИРОВАННОГО ЛИЦА 5
- Аникина В.Г.**
РЕФЛЕКСИЯ И ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ: ОТ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО
АНАЛИЗА ПОНЯТИЙ К ПОНИМАНИЮ СУЩНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ 19

Психология образования

- Веркса А.Н., Бухаленкова Д.А., Чичина Е.А., Алмазова О.В.**
ВЗАИМОСВЯЗЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ УСТРОЙСТВ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-
ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ 27
- Рябкова И.А., Шеина Е.Г.**
РОЛЕВОЕ ЗАМЕЩЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРЕ С ОБРАЗНЫМИ ИГРУШКАМИ 41
- Гордеева Т.О., Сычев О.А.**
ДИАГНОСТИКА МОТИВИРУЮЩЕГО И ДЕМОТИВИРУЮЩЕГО СТИЛЕЙ
УЧИТЕЛЕЙ: МЕТОДИКА «СИТУАЦИИ В ШКОЛЕ» 51
- Шляпников В.Н.**
ВЗАИМОСВЯЗЬ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ
УСПЕАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ 66
- Сорокова М.Г.**
ПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА
НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТАК КТО ЖЕ БОЛЕЕ УСПЕШЕН? 76
- Ярошевская С.В., Сысоева Т.А.**
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОБ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ: ТЕМЫ,
ОРИЕНТИРЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ 92

Психология развития

- Сорокоумова Е.А., Чердымова Е.И.**
РАЗВИТИЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ 102

General psychology

Barabanschikov V.A., Marinova M.M., Abramov A.D.

VIRTUAL PERSONALITY OF A MOVING THATCHERIZED FACE 5

Anikina V.G.

REFLECTION AND VIRTUAL REALITY: FROM THE ETYMOLOGICAL ANALYSIS
OF CONCEPTS TO THE UNDERSTANDING OF ESSENTIAL RELATIONSHIPS 19

Educational Psychology

Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Chichinina E.A., Almazova O.V.

RELATIONSHIP BETWEEN THE USE OF DIGITAL DEVICES AND PERSONAL
AND EMOTIONAL DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN 27

Ryabkova I.A., Sheina E.G.

ROLE SUBSTITUTION IN PRESCHOOLERS' PLAY WITH TOY CHARACTERS 41

Gordeeva T.O., Sychev O.A.

DIAGNOSTICS OF MOTIVATING AND DEMOTIVATING STYLES
OF TEACHERS: "SITUATIONS-IN-SCHOOL" QUESTIONNAIRE 51

Shlyapnikov V.N.

RELATIONSHIP BETWEEN VOLITIONAL REGULATION AND ACADEMIC
ACHIEVEMENTS IN UNIVERSITY STUDENTS 66

Sorokova M.G.

ACADEMIC OUTCOMES OF STUDENTS IN UNIVERSITY DIGITAL
ENVIRONMENT AT DIFFERENT LEVELS OF HIGHER EDUCATION:
WHO IS MORE SUCCESSFUL? 76

Yaroshevskaya S.V., Sysoeva T.A.

STUDENTS' CONCEPTIONS OF ACADEMIC SUCCESS: THEMES, GUIDING
LINES AND CONTRADICTIONS 92

Developmental Psychology

Sorokoumova E.A., Cherdymova E.I.

DEVELOPING STRUCTURAL COMPONENTS OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS
TO PROMOTE CIVIC IDENTITY FORMATION 102

Уважаемые читатели!

Представляем вашему вниманию первый в 2021 году выпуск журнала «Психологическая наука и образование». В данном номере три рубрики. Первая рубрика посвящена тематике общей психологии. Читателям будет интересно узнать о закономерностях восприятия виртуального натурщика с тэтчеризированным лицом и получить ответ на вопрос о том, может ли виртуальная реальность осуществлять рефлексивную функцию психики, представленную в процессах саморазвития, самодетерминации, самоуправления личности.

В рубрике «Психология образования» можно узнать о взаимосвязанности включенности детей дошкольного возраста в цифровую среду и их развития в эмоционально-личностной сфере; о результатах наблюдения за свободной игрой дошкольников с разными видами материала для сюжетно-ролевой игры. Представлены результаты адаптации методики «Ситуации в школе», позволяющей диагностировать мотивирующий и демотивирующий стили учителя при взаимодействии с учениками. Педагогам вузов будет интересно узнать результаты исследования взаимосвязи особенностей волевой регуляции и академической успеваемости у студентов вузов разных курсов и направлений подготовки, а также о представлениях студентов об успешности обучения и о предметных результатах студентов в цифровой среде университета на разных уровнях высшего образования

В рубрике «Психология развития» представлены материалы эмпирического исследования, показывающего, что существует прямая взаимосвязь между развитием экологической установки и такими структурными компонентами гражданской идентичности, как отношение студентов к людям, семье, Родине, природе.

Надеемся, что любой читатель сможет найти для себя интересный материал в первом в 2021 году выпуске журнала «Психологическая наука и образование».

Редакция журнала

Виртуальная личность подвижного тэтчеризированного лица

Барабанщиков В.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5084-0513>, e-mail: vladimir.barabanshikov@gmail.com

Маринова М.М.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8862-4007>, e-mail: marinovamm@yandex.ru

Абрамов А.Д.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3004-6507>, e-mail: bartalamey94@yandex.ru

Представлены материалы исследования закономерностей восприятия виртуального натурщика с тэтчеризированным лицом. При помощи IT-технологии Deepfake и видеоредактора Adobe After Effects создана стимульная модель, воспроизводящая лицо молодой актрисы, на котором области глаз и рта перевернуты на 180°. Показано, что феномены восприятия тэтчеризированного лица, зарегистрированные ранее в условиях статике, при экспозиции динамической модели сохраняются и приобретают новое содержание. В частности, инверсионный эффект в динамике выражен сильнее, чем в статике. При мультимодальной экспозиции его величина снижается, а адекватность оценок прямой экспозиции возрастает. Возраст виртуального натурщика по сравнению с оригинальным переоценивается. Адекватность оценок пола и поведения натурщиков свыше 85%. Оценки привлекательности и эмоциональных состояний виртуальных натурщиков непосредственно зависят от типа ситуации, в которой они находятся. продемонстрировано сходство основных закономерностей, обнаруженных при изучении восприятий тэтчеризированного и химерического лица.

Ключевые слова: межличностное восприятие, иллюзия Маргарет Тэтчер, привлекательность лица, базовые эмоциональные экспрессии, динамика и статика стимульной модели, виртуальный натурщик, тэтчеризированное лицо, химерическое лицо, IT-Deepfake, инверсионный эффект.

Финансирование. Работа выполнена в рамках госзадания Министерства просвещения Российской Федерации № 730000Ф.99.1.БВ09АА00006.

Для цитаты: Барабанщиков В.А., Маринова М.М., Абрамов А.Д. Виртуальная личность подвижного тэтчеризированного лица // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 5—18. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021000001>

Virtual Personality of a Moving Thatcherized Face

Vladimir A. Barabanschikov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5084-0513>, e-mail: vladimir.barabanschikov@gmail.com

Maria M. Marinova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8862-4007>, e-mail: marinovamm@yandex.ru

Artem D. Abramov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3004-6507>, e-mail: bartalamey94@yandex.ru

The study explores the patterns of perception of a virtual model with a 'Thatcherized face'. Using the Deepfake IT-technology and the Adobe After Effects video editor, a stimulus model reproducing the face of a young actress with the eye and mouth areas inverted by 180° was created. It was shown that the phenomena of perception of the Thatcherized face, registered earlier under static conditions, are preserved when the dynamic model is exposed, and acquire a new content. In particular, the inversion effect in the dynamic mode is stronger than in the static one. Under multimodal exposure, its magnitude decreases, while the adequacy of the direct exposure evaluations increases. The age of the virtual model as compared to the real person is overestimated. The adequacy of evaluations of the models' gender and behavior exceeds 85%. Estimates of attractiveness and emotional states of the virtual models directly depend on the type of situation they are in. The similarity of the main patterns found in the study of the perceptions of Thatcherized and chimerical faces is demonstrated.

Keywords: Interpersonal perception, Margaret Thatcher illusion, facial attractiveness, basic emotional expressions, stimulus model dynamics and statics, virtual model, Thatcherized face, chimerical face, IT-Deepfake, inversion effect.

Funding. The study was performed under the state order of the Ministry of Education of the Russian Federation № 730000F.99.1.БВ09АА00006.

For citation: Barabanschikov V.A., Marinova M.M., Abramov A.D. Virtual Personality of a Moving Thatcherized Face. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 5—18. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021000001> (In Russ.).

Проблема

Среди психологических проблем поведения человека в виртуальной реальности особое место занимает представление о виртуальной личности и формах ее активности в искусственно созданной среде [9; 10]. Экспериментально эта проблема может решаться как путем погружения испытуемого в VR-среду, так и в более общей форме через

изучение свойств индуцированной личности, обладающей «невозможным лицом».

Тематика восприятия «невозможного лица» давно разрабатывается в психологической науке на материале коллажированных изображений человека, его фотографий, портретов, рисунков, схем. Эффективно применяются стимульные модели «зеркального лица», составленные из одинаковых сторон

(правой либо левой), «композитные» и «химерические» лица, объединяющие изображения верхней и нижней либо правой и левой половин лица разных людей, «разбалансированные лица», компоненты которых располагаются не на своих местах и др. [1; 14; 18; 20; 22; 23]. Использование искусственных объектов, обладающих необычными свойствами, позволяет выявить скрытые закономерности межличностного восприятия, взаимосвязи частей лица и его целого, способы персонификации натурщика, их зависимость от разнообразных условий и т.п.

В последнее десятилетие интересы исследователей все чаще смещаются в сторону восприятия «живого» лица, меняющегося в реальном времени [2]. Возникает потребность в методах коллажирования видеоизображений человека в самом процессе коммуникации. Решая эту проблему, мы предложили методику, основанную на информационной технологии синтеза изображений с использованием искусственного интеллекта Deepfake. Технология предназначена для решения прикладных задач компьютерной графики, включая создание роликов, в которых лица одних людей меняются на другие или требуемые мимические паттерны накладываются на чужое лицо и реализуются в режиме реального времени [12; 13; 15; 16; 17; 18].

С помощью программного обеспечения DeepFaceLab авторы статьи выполнили частичное объединение видеороликов с участием двух актрис, дающих интервью перед те-

лекамерами [3; 4; 5]. На левую половину лица начинающей актрисы (20 лет) накладывалась соответствующая часть поверхности лица хорошо известной актрисы (35 лет). В итоговой модели верхняя половина объединенного видеоизображения не имела выраженной границы, а нижняя половина включала небольшое рассогласование поверхностей — излом, играющий роль дистрактора (рис. 1).

Наблюдатели оценивали: воспринимаемые качества изображения, личностные особенности и состояния реальных и виртуальных натурщиков в условиях статики и динамики, прямой и обратной экспозиции, моновизуальной и мультимодальной репрезентации стимулов. Мы показали, что феномены восприятия химерического лица, зарегистрированные ранее в условиях статики, при экспозиции динамической модели сохраняются, но приобретают новое содержание. Оригинальные лица и в статике, и в движении независимо от эгоцентрической ориентации оцениваются позитивно на уровне высоких значений. Химерические лица при всех варьируемых условиях представляются как дисгармоничные, непривлекательные, причудливые и искусственные. Инверсионный эффект в динамике выражен сильнее, чем в статике. При мультимодальной экспозиции его величина снижается, а адекватность оценок прямой экспозиции возрастает. Пол и содержание поведения виртуального натурщика определяются адекватно, воспринимаемый возраст переоценивается. При изменении условий экспозиции



Рис. 1. Стимульный материал: А — оригинальное фотоизображение Натурщика 1, В — оригинальное фотоизображение Натурщика 2, С — объединенное (химерическое) лицо

оценки эмоциональных выражений одного и того же химерического лица меняются.

Данная работа посвящена верификации обнаруженных закономерностей на материале иллюзии Маргарет Тэтчер. Она состоит в различии восприятий изображений одного и того же веселого лица, глаза и рот которого переворачивают на 180°. Если при прямом эгоцентрическом положении такое лицо представляется гротескным, содержащим неприкрытые дефекты и выражающим гнев, то при перевороте лица гротеск и явные искажения как бы исчезают, а наблюдателю открывается приятное лицо улыбающейся женщины [21]. Иллюзия показывает, что конфигурация, объединяющая ключевые элементы выражений лица (глаза, рот), в зависимости от эгоцентрической ориентации несет разное содержание и выступает в разном качестве [1]. Требовалось ответить на два вопроса:

1) Ограничивается ли иллюзия Тэтчер экспозицией коллажированных фотографий и, если нет, то как проявляется при экспозиции видеоизображений лица во время коммуникации виртуального натурщика с другими людьми?

2) Как соотносятся формы проявления подвижного химерического и тэтчеризированного лица, в чем они совпадают и чем отличаются друг от друга?

Методика

Стимульная модель тэтчеризированного лица конструировалась на основе двух методов синтеза видеоизображений: IT-технологии «DeepFaceLab» 2.0 (DFL), профессионального видеоредактора «Adobe After Effects» 2020 [3; 4; 5; 6; 7].

На первом этапе создания стимульной модели использовалось нейросетевое приложение DeepFaceLab, применяющее метод генеративно-сопоставительных нейросетей типа GAN [12; 18]. С помощью встроенных в программу функций оригинальное видео с лицом молодой актрисы (20 лет) длительностью 15 с было раскадровано на 500 кадров в формате JPG. В автоматическом режиме программа из полученных кадров извлекала все изображения, которые содержат лицо, а также выравнивала его грани. Следующий шаг заключался в предварительном обучении модели лица с использованием XSeg — встроенного в DFL инструмента для ручного маскирования целого лица или его частей. С помощью этого инструмента на 20 изображениях были отмечены ключевые точки, которые включали область вокруг глаз и рта (рис. 2).

Далее по этим точкам происходило машинное обучение, направленное на автоматическую маркировку выделенных фрагментов

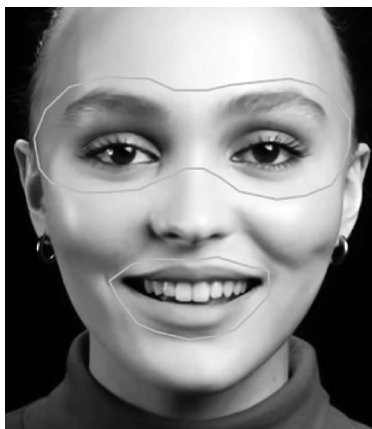


Рис. 2. Снимок экрана из интерфейса XSeg с изображением оригинального лица натурщицы; выделенные линии обозначают фрагменты, которые преобразуются в маску

лица в оставшихся кадрах и их соотношения с положением и поворотами головы. Обучение длилось несколько часов, за которые свершилось свыше 17 тыс. итераций (рис. 3).

После выполнения вышеуказанных действий запускалась функция объединения натренированной модели с оригинальным видеорядом. С завершением функции конвертируется файл, содержащий натренированную маску, не затрагивая остальной видеоряд. На этом шаге первый этап завершается.

Во втором этапе все настройки выполнялись полностью вручную, использовалась программа видеомонтажа Adobe After Effects, в которую импортировался полученный из DFL файл с маской. Каждый кадр, который содержал части лица (глаза, рот), инвертировался поочередно, что позволило достичь полного слияния с оригинальным лицом натурщицы и с ее мимикой (рис. 4). Одной и другой технологией предусмотрена возможность использования оригинального саундтрека.

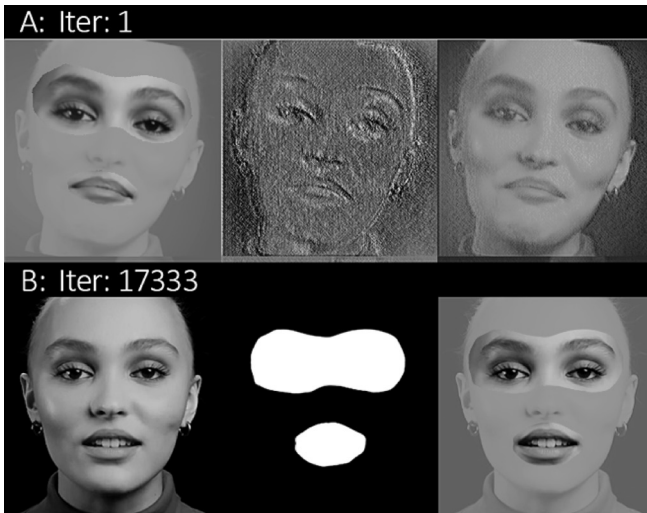


Рис. 3. Снимок экрана, демонстрирующий обучение XSeg, А — результат одной итерации, В — результат 17333 итераций; изображения слева — оригинальный кадр, в середине — обученная маска, справа — итоговое наложение натренированной маски



Рис. 4. Стоп-кадры стимульных моделей, используемых в эксперименте в перевернутом и прямом положении: А — оригинальное изображение лица натурщицы, Б — тэтчеризированное лицо

В исследовании приняли участие 42 учащихся вузов Москвы (17 мужчин и 25 женщин, от 18 до 40 лет, $M=23,4$; $SD=8,2$); с нормальным или скорректированным зрением. Уровень знания английского языка в объеме средней школы или неязыкового вуза.

В ходе основной части эксперимента испытуемым последовательно предъявлялись 6 видео и 4 фотоизображения (рис. 5): (I) инвертированное [Ex1] и прямое видео [Ex2] тэтчеризированного лица; (II) инвертированное [Ex3] и прямо расположенное [Ex4] оригинальное видео без трансформаций лица; (III) инвертированное [Ex5] и прямое [Ex6] фотоизображение (стоп-кадр) тэтчеризированного лица; (IV) инвертированная [Ex7] и прямо расположенная [Ex8] оригинальная фотография натурщицы без трансформаций лица; (V) инвертированное [Ex9] и прямо расположенное [Ex10] видео тэтчеризированного лица с включенной речью на английском языке.

После каждой экспозиции (15 с) требовалось определить пол, возраст, профессию натурщика, а также оценить привлекательность/непривлекательность увиденного лица по пятибалльной шкале и определить одно из семи базовых эмоциональных состояний, которое оно выражает (спокойствие, радость, удивление, страх, отвращение, гнев, печаль).

Основной части эксперимента предшествовало знакомство с инструкцией и с типом экспозиций изображений лица на примере

прямо ориентированного видеоизображения другого натурщика. В предварительном тестировании натурщиком выступил известный актер Б.К. (45 лет), которого узнало большинство испытуемых; кинозвезда наделялась исключительно положительными качествами, верно оценивался возраст, эмоциональное состояние и род занятий.

Эксперимент проводился с использованием дистанционных технологий, опросник создан на базе интернет-платформы Google-формы [8; 11]. Для участия в эксперименте требовалось наличие у испытуемых соответствующих технических возможностей: дисплей от 15" с разрешением 1280×720 на расстоянии 60 см от наблюдателя, а также наличие звуковых устройств (микрофон, наушники или динамики). Настройки отображения Google-формы выполнялись при помощи приложений для видеоконференций под руководством экспериментатора.

При анализе привлекательности лица рассчитывалась средняя частота оценок каждой из десяти экспозиций. Подсчитывался коэффициент асимметрии (K_{ac}), устанавливающий соотношение положительных и отрицательных оценок. Характеристики воспринимаемой личности — пол, возраст, профессия, а также эмоциональные состояния натурщика выявлялись путем анализа вербализаций испытуемых в устной и/или письменной форме. Подсчитывались доли ключевых понятий. Значи-



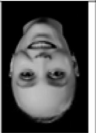







Ex1	Ex2	Ex3	Ex4	Ex5	Ex6	Ex7	Ex8	Ex9	Ex10
									
обратное видео	прямое видео	обратное видео	прямое видео	обратное фото	прямое фото	обратное фото	прямое фото	обратное видео	прямое видео
Видео-модель тэтчеризированного лица		Видео-оригинал		Стоп-кадр тэтчеризированного лица		Стоп-кадр оригинал		Видео-модель тэтчеризированного лица+звук	
Эпизод I		Эпизод II		Эпизод III		Эпизод IV		Эпизод V	

Рис. 5. Последовательность предъявления изображений лица: Ex1-Ex10 — порядковый номер экспозиции; внизу — содержание эпизода

мость различий устанавливалась с помощью критерия Хи-квадрат Пирсона. При обработке полученных данных использовалась среда R и пакет Microsoft Excel 2016.

Результаты

Динамика воспринимаемой привлекательности лица (K_{ac}) в зависимости от условий экспозиции (Ex1—Ex10) продемонстрирована на рис. 6. Оригинальное лицо натурщицы независимо от эгоцентрической ориентации как в статике, так и в динамике оценивается как привлекательное на уровне высоких значений ($K_{ac}=0,7—0,9$). Инверсионный эффект проявляется в изменении доли положительных ответов по сравнению с восприятием прямо ориентированного лица: в условиях статики $K_{ac}=0,7$, в условиях динамики $K_{ac}=0,9$. Тэтчеризированное лицо оценивается по-разному. Натурщик рассматривается как привлекательный в первом и пятом эпизодах (Ex1,

Ex9). В остальных случаях независимо от эгоцентрической ориентации тэтчеризированное лицо воспринимается как непривлекательное ($K_{ac}=-1 — -0,3$). Инверсионный эффект проявляется в увеличении числа положительных ответов и, соответственно, коэффициента асимметрии: $K_{ac}=-0,3$ в условиях статики, $K_{ac}=0,2$ в условиях динамики.

Таким образом, в зависимости от соотношения эгоцентрических ориентаций лица в целом и его внутренней структуры (зоны глаз и рта) инверсионный эффект — центральная характеристика иллюзии Тэтчер — проявляется диаметрально противоположным образом, снижая (обычное лицо) либо повышая (тэтчеризированное лицо) оценку привлекательности изображения. Динамичное прямо ориентированное тэтчеризированное лицо оценивается как более привлекательное ($K_{ac}=-0,3$), по сравнению со статикой ($K_{ac}=-1$). Инверсионный эффект имеет более высокие

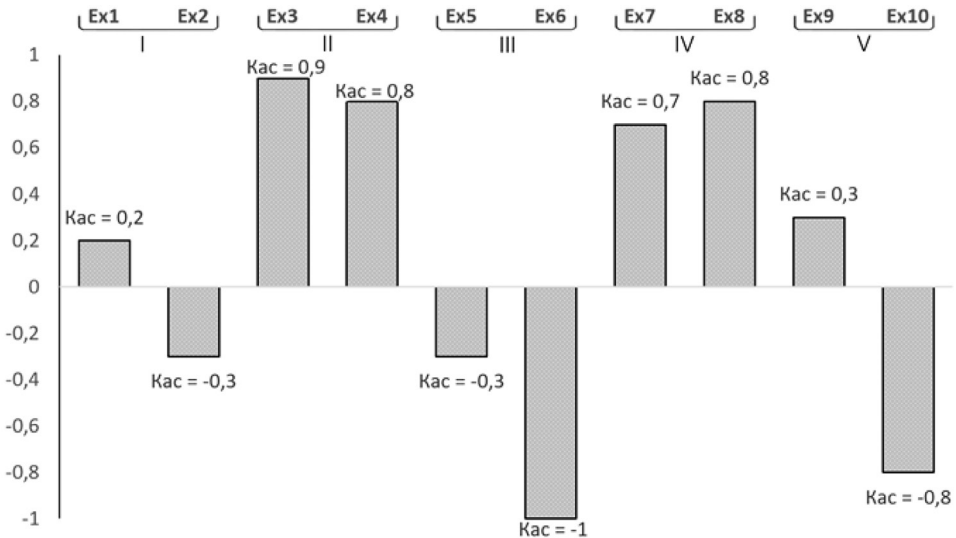


Рис. 6. Динамика привлекательности лица в зависимости от типа экспозиции стимульной модели: K_{ac} — коэффициент асимметрии, Ex1 — тэтчеризированное лицо в динамике, Ex2 — прямо расположенное тэтчеризированное лицо в динамике, Ex3 — инвертированное оригинальное лицо натурщицы в динамике; Ex4 — прямо расположенное оригинальное лицо натурщицы в динамике, Ex5 — инвертированный стоп-кадр тэтчеризированного лица, Ex6 — прямо расположенный стоп-кадр тэтчеризированного лица, Ex7 — инвертированный стоп-кадр оригинального лица, Ex8 — прямо расположенный стоп-кадр оригинального лица, Ex9 — инвертированное тэтчеризированное лицо в динамике + звучащая английская речь, Ex10 — прямо расположенное тэтчеризированное лицо в динамике + звучащая английская речь, I—V — эпизоды

значения при экспозиции статичного изображения виртуального натурщика, чем при экспозиции видеоизображения. Более того, он чувствителен к звучащей речи и ее интонациям: доли положительных оценок возрастают ($K_{ac}=0,3$).

Большинство участников эксперимента (94%) верно воспринимают лица натурщиков как женские. Исключение составляют несколько случаев в начале (Ex1—Ex3), в середине (Ex5) и в конце серии (Ex10), где наблюдатели сообщили об изображении мужского (1—12%) либо гибридного (2—21%) лица, которое совмещает в себе мужские и женские черты.

Ответы на вопрос о возрасте натурщика были сгруппированы по трем диапазонам: 18—25 лет, 26—30 лет и 31—45 лет. Сопоставление данных показывает, что воспринимаемый возраст виртуального натурщика (динамичного и статичного), особенно инвертированного, по сравнению с действительным (20 лет) переоценивается (26—30 лет — на 12%—79%; 36—45 лет — на 4%—24%). Появление звучащей речи на определение возраста натурщика по видеоизображению тэтчеризированного лица не влияет.

В ходе эксперимента ответы на вопрос о представляемой профессии натурщиков были разделены на 5 категорий: творческая сфера (гример, актер, фотомодель), социальная сфера (педагог, психолог, журналист), антисоциальная сфера (вор, маргинальная личность, криминальный элемент), сфера обслуживания (клининг), без ответа/невозможно определить. Оба натурщика как с тэтчеризированным, так и с естественным лицом независимо от динамики или статики и эгоцентрической ориентации относятся испытуемыми к творческим (77—98%) и к социальным сферам (4%). Начиная с демонстрации прямо ориентированного тэтчеризированного лица в качестве еще одной группы называется антисоциальная сфера (до 12% ответов) и сфера обслуживания (5%), данные ответы характерны исключительно для стимульной модели виртуального натурщика, независимо от эгоцентрической ориентации, наличия динамики либо стати-

ки, а также звучащей или отсутствующей речи. В ряде случаев сфера деятельности натурщика с тэтчеризированным лицом не определялась (до 10% ответов), ссылаясь на невозможность это сделать.

Во всех предъявлениях верно определяется содержание поведения натурщика. Ответы испытуемых однотипны: «рассказывает о себе», «проходит собеседование», «дает интервью» и т.п.

Оценки эмоционального состояния натурщика также зависят от конкретного эпизода. В течение всего эксперимента идентифицируются две основные эмоции — радость и спокойствие и ряд дополнительных — удивление, страх, гнев, отвращение. Основные эмоции в разных сочетаниях сохраняются при любых условиях, содержание и количество дополнительных варьирует; в шести из десяти экспозиций замечаются состояния удивления. Так, при демонстрации инвертированного видеоизображения тэтчеризированного лица (Ex1) 67% ответов занимает эмоция радости, 16% — спокойное состояние, 10% — удивление, 7% — страх. При прямой экспозиции (Ex2) основные эмоции меняют свои значения, спокойствие увеличивается в 3 раза (50%), радость понижается почти в таком же соотношении (29%), упоминания страха немного возрастают (11%), также появляется новое дополнительное состояние: гнев (10%) (рис. 7).

При демонстрации инвертированного неподвижного оригинального лица (Ex3) картина ответов меняется: остаются только радость (64%) и спокойствие (36%). Прямая экспозиция фотоизображения (Ex4) сужает объем радости до 5% за счет спокойствия (41%).

Состояние натурщицы на инвертированном стоп-кадре тэтчеризированного лица (Ex5) имеет следующие оценки: радость (60%), спокойствие (29%), удивление (11%). Прямое фотоизображение этого же стоп-кадра (Ex6) привносит большее разнообразие дополнительных эмоций: отвращение (33%), спокойствие (29%), радость (14%), страх (12%), гнев (10%), удивление (2%) (рис. 8).

Демонстрация инвертированного оригинального стоп-кадра натурщицы (Ex7) оставляет только два основных состояния:

радость (88%) и спокойствие (12%). Похожие оценки у прямо ориентированного оригинального стоп-кадра: радость (92%), спокойствие (5%), дополнительно включающее удивление (3%).

Появление звучащей речи вновь меняет соотношение эмоций: при инверсии подвижного тэтчеризированного лица (Ex9) — радость (40%), спокойствие (43%), удивление (17%); при прямой экспозиции (Ex10) — радость (33%), спокойствие (33%), удивление (16%), отвращение (11%), страх (7%) (рис. 9).

Обсуждение результатов

Результаты проведенного исследования показывают, что иллюзия Маргарет Тэтчер, описанная в условиях статики, регулярно воспроизводится на видеоизображениях лица и имеет ряд существенных особенностей.

Инверсионный эффект — уменьшение воспринимаемых деформаций лица при его повороте на 180° — в динамике выражен сильнее, чем в статике. При мультимодальной экспозиции доли положительных оценок возрастают. Динамичное прямо ориентированное

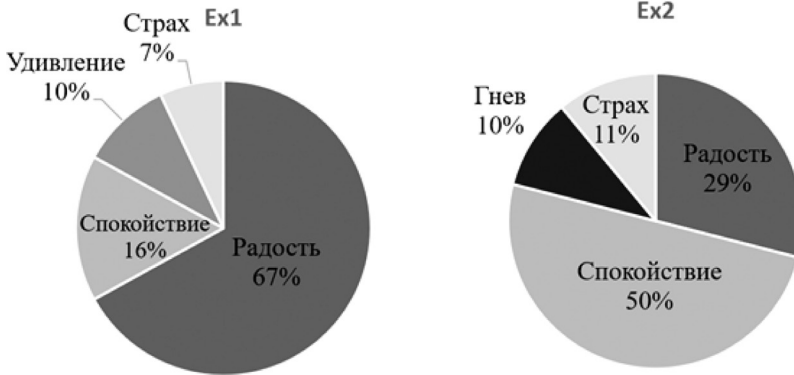


Рис. 7. Медианные оценки состояний натурщиков при экспозиции инвертированного [Ex1] и прямого [Ex2] видеоизображений тэтчеризированного лица

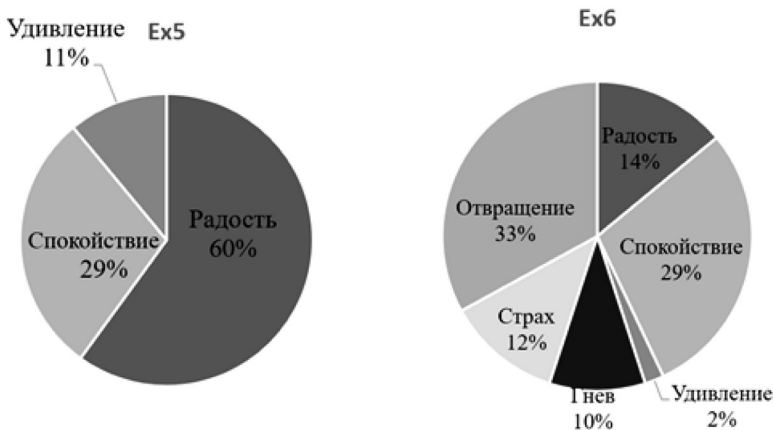


Рис. 8. Медианные оценки состояний натурщиков при экспозиции инвертированного [Ex5] и прямого [Ex6] стоп-кадра тэтчеризированного лица

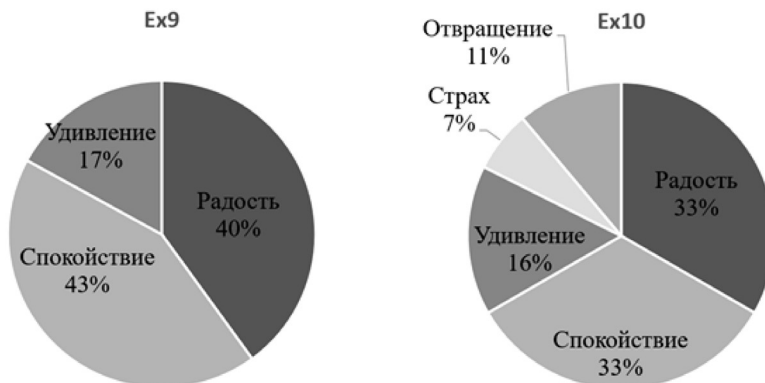


Рис. 9. Медианные оценки состояний натурщиков при экспозиции инвертированного [Ex5] и прямого [Ex6] видеоизображения тэтчеризированного лица с включенной речью

тэтчеризированное лицо оценивается как более привлекательное, чем статичное. Оригинальное лицо как в статике, так и в динамике независимо от эгоцентрической ориентации кажется наиболее привлекательным. Оценки привлекательности лица и эмоционального состояния натурщика тесно связаны с типом эпизода и его эгоцентрической ориентацией. В ответах испытуемых выделяются две основные эмоции — радость и спокойствие, а также ряд дополнительных (удивление, гнев, страх, отвращение). Изменения условий экспозиции меняют впечатления о виртуальном натурщике и воспринимаемых эмоциях. Для экспозиции тэтчеризированного лица характерно преобладание эмоции удивления, а для химерического — печали.

В подавляющем большинстве случаев пол и содержание реального и виртуального натурщиков определяются адекватно. Точность идентификации воспринимаемого возраста оригинального натурщика превышает 85%; возраст виртуального натурщика переоценивается. Натурщики с оригинальным и тэтчеризированным лицом большинством испытуемых относятся к творческой либо социальной профессии. Профессия виртуального натурщика (до 12%) связывается с антисоциальной сферой и сферой обслуживания, особенно при экспозиции прямо ориентированных изображений независимо от статики либо динамики.

Сравнительный анализ результатов выполненных экспериментов с результатами исследований восприятия химерического лица [3; 4] говорит о том, что основные закономерности, обнаруженные на материале тэтчеризированного лица, воспроизводят тенденции, ранее описанные в исследованиях химерических изображений:

1) несмотря на трансформации лица и их отнесенность к разным персонажам, искусственное (коллажированное) лицо воспринимается целостным во всех тестируемых эпизодах. Сообщений о раздвоенности личности виртуального натурщика не поступает;

2) оценки воспринимаемого качества видеоизображений, характеристик личности и эмоционального состояния натурщика связаны с одним и тем же эпизодом и эгоцентрической ориентацией лица. Изменения условий экспозиции меняют впечатления о химерическом лице и виртуальном натурщике;

3) естественные (оригинальные) лица и в статике, и в динамике независимо от эгоцентрической ориентации оцениваются позитивно, на уровне высоких значений. Коллажированные лица при всех варьируемых переменных воспринимаются как дисгармоничные и непривлекательные;

4) эффект инвариантности восприятия коллажированного лица проявляется как в статике, так и в динамике, но наиболее выражен на видеоизображениях. Мультимодаль-

ные экспозиции снижают значение инверсионного эффекта коллажированного лица, но усиливают адекватность оценок в условиях прямой ориентации.

Вышеотмеченное означает, что в рамках варьируемых условий восприятие коллажированного лица не зависит от содержания внутренней трансформации. Допускается их перенос на восприятие «зеркальных», «компонитных», «разбалансированных» и других видов «невозможного лица». Влияние конкретных форм коллажирования сказывается на особенностях восприятия динамики состояния или в различных представлениях о реальном и виртуальном натурщиках, в характере ассоциаций с их профессиональной деятельностью, возрастом, проявлениями эмоциональных состояний. Воспринимаемые качества тэтчеризированного лица оцениваются более адекватно, чем химерического.

Заключение

Изучение закономерностей восприятия «невозможного лица» в статике и динамике является одним из актуальных направлений современных исследований в общей и социальной психологии [1; 2]. В работе представлен новый метод изучения механизмов межличностного восприятия в экологически и социально валидных условиях, в основании которого лежит динамичная модель «невозможного лица», созданная при помощи ИТ-технологии синтеза изображений — Deepfake.

Литература

1. Барабаншиков В.А. Экспрессии лица и их восприятие. М.: ИП РАН, 2012.
2. Барабаншиков В.А., Королькова О.А. Восприятие экспрессий «живого» лица // Экспериментальная психология. 2020. Том 13. № 3. С. 55—73. DOI:10.17759/exppsy.2020130305
3. Барабаншиков В.А., Маринова М.М. Воспринимаемые качества и оценка экспрессий подвижного химерического лица. Лицо человека в контекстах природы, технологий и культуры / Отв. ред. К.И. Ананьева, В.А. Барабаншиков, А.А. Демидов. М.: Московский институт психоанализа, Когито-Центр, 2020. С. 213—230.
4. Барабаншиков В.А., Маринова М.М. Восприятие видеоизображений химерического лица // Познание и переживание. 2020. Том 1. № 1. С. 85—105.

Сконструированная модель виртуального натурщика воспроизводит подвижное тэтчеризированное лицо. Оценивались воспринимаемые качества изображений лица, индивидуально-психологические характеристики виртуальной личности и эмоциональные состояния реальных и виртуальных натурщиков в условиях статике и динамики, прямой и обратной экспозиции, моновизуальной и мультимодальной репрезентации стимулов.

Анализ полученных данных позволяет утверждать, что иллюзия Тэтчер не ограничивается экспозицией коллажированных фотографий и воспроизводится при экспозиции видеоизображений лица в процессах коммуникации. Основные закономерности проявления подвижного химерического и тэтчеризированного лица совпадают.

Проведенное исследование позволяет отнести описанную методику к системным технологиям изучения порождения, формирования и функционирования образа невозможного биологического объекта, в котором лицевая поверхность может принимать разнообразный вид и по-разному включаться в коммуникативный процесс. Методика позволяет вскрывать множественность отношений, складывающихся в процессах идентификации личности и эмоциональных состояний лица в реальных условиях жизни. Открываются новые перспективы разработки природы и механизмов межличностного восприятия человека.

5. Барабаншиков В.А., Маринова М.М. Deepfake в исследованиях восприятия лица // Экспериментальная психология. 2021. Том 14. № 1. С. 4—18.
6. Барабаншиков В.А., Маринова М.М., Абрамов А.Д. Виртуальная личность тэтчеризированного лица в статике и динамике // Экспериментальная психология в социальных практиках / Отв. ред. В.А. Барабаншиков, В.В. Селиванов. М.: Универсум, 2020. С. 7—16.
7. Барабаншиков В.А., Маринова М.М., Абрамов А.Д. Иллюзия Маргарет Тэтчер на подвижном лице // Сборник материалов ежегодной конференции по когнитивной науке, посвященной памяти Дж.С. Брунера «Психология познания: низкоуровневые и высокоуровневые процессы» (г. Ярославль, 18—19 декабря 2020 г.). Ярославль:

- Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, 2021. (В печати).
8. Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В. Поведение онлайн и офлайн: две реальности или одна? // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 101—115. DOI:10.17759/pse.2020250309
9. Селиванов В.В. Субъект и виртуальная реальность: психическое развитие, обучение / Под ред. Селиванова В.В. Смоленск: СмолГУ, 2016. 430 с.
10. Селиванов В.В. Взаимодействие личности и виртуальной реальности: психическое развитие и личностная детерминация / Под ред. Барабанщикова В.А., Селиванова В.В. М.: Универсум, 2019. 452 с.
11. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 44—58. DOI:10.17759/pse.2020250204
12. Анна. DeepFaceLab: инструмент для генерации дипфейков [Электронный ресурс] // Neurohive. URL: <https://neurohive.io/ru/frameworki/deepfacelab-instrument-dlya-generacii-dipejkov/> (дата обращения: 30.11.2020).
13. Chawla R. Deepfakes: How a pervert shook the world // International Journal of Advance Research and Development. 2019. Vol. 4. № 6. P. 4—8.
14. de Heering A., Wallis J., Maurer D. The composite-face effect survives asymmetric face distortions // Perception. 2012. Vol. 41. № 6. P. 707—716. DOI:10.1068/p7212
15. Dolhansky B., Bitton J., Pflaum B., Lu J., Howes R., Wang M., Ferrer C.C. The DeepFake Detection Challenge (DFDC) Dataset [Электронный ресурс] // ArXiv: Computer Vision and Pattern Recognition. 2020. URL: <https://arxiv.org/abs/2006.07397> (дата обращения: 13.10.2020).
16. Dolhansky B., Howes R., Pflaum B., Baram N., Canton-Ferrer C. The Deepfake Detection Challenge (DFDC) Preview Dataset [Электронный ресурс] // ArXiv: Computer Vision and Pattern Recognition. 2019. URL: <https://arxiv.org/abs/1910.08854> (дата обращения: 13.10.2020).
17. Maras M., Alexandrou A. Determining Authenticity of Video Evidence in the Age of Artificial Intelligence and in the Wake of Deepfake Videos // International Journal of Evidence and Proof. 2018. Vol. 23. P. 255—262. DOI:10.1177/1365712718807226
18. Perov I., Gao D., Chervoniy N., Liu K., Marangonda S., Ume C., Mr. Dpfs., Facenheim C.F., RP L., Jiang J., Zhang S., Wu P., Bo Zhou, Zhang W. DeepFaceLab: A simple, flexible and extensible face swapping framework [Электронный ресурс] // ArXiv. 2020. URL: <https://arxiv.org/pdf/2005.05535.pdf> (дата обращения: 13.10.2020).
19. Sharma D., Gulati R., Misra I. Exploring Consistency in Right Hemispheric Hypothesis and Valence Hypothesis for Perception of Emotions in Brain // Psychological Studies. 2020. Vol. 65. P. 318—326. DOI:10.1007/s12646-020-00562-y
20. Blom S., Aarts H., Semin G.R. Lateralization of facial emotion processing and facial mimicry // Laterality. 2020. Vol. 25. № 3. P. 259—274. DOI:10.1080/1357650X.2019.1657127
21. Thompson P. Margaret Thatcher: A new illusion // Perception. 1980. Vol. 9. P. 483—484. DOI:10.1068/p090483
22. Weibert K., Müller V., Sängler J. Familiarity abolishes right-hemispheric bias in face perception // Journal of Vision. 2017. Vol. 17. DOI:10.1167/17.10.998
23. Williams L.R., Grealy M.A., Kelly S.W., Henderson I., Butler S.H. Perceptual bias, more than age, impacts on eye movements during face processing // Acta Psychologica. 2016. Vol. 164. P. 127—135. DOI:10.1016/j.actpsy.2015.12.012

References

1. Barabanshchikov V.A. Ekspressii litsa i ikh vospriyatie [Facial expressions and their perception]. Moscow: IP RAN Publ., 2012. (In Russ.)
2. Barabanshchikov V.A., Korol'kova O.A. Vospriyatie ekspressii «zhivogo» litsa [Perception of “live” facial expressions]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2020. Vol. 8, no. 3, pp. 55—73. DOI:10.17759/exppsy.2020130305 (In Russ.)
3. Barabanshchikov V.A., Marinova M.M. Vosprinimaemye kachestva i otsenka ekspressii podvizhnogo khimericheskogo litsa [Perceived qualities and evaluation of expressions of the mobile chimeric face]. *Litso cheloveka v kontekstakh prirody, tekhnologii i kul'tury* [The Face of Man in Contexts of Nature, Technology, and Culture]. K.I. Anan'eva, V.A. Barabanshchikov, A.A. Demidov (eds.). Moscow: Moskovskii institut psikhoanaliza, Kogito-Tsentr, 2020. pp. 213—230. (In Russ.)
4. Barabanshchikov V.A., Marinova M.M. Vospriyatie videoizobrazhenii khimericheskogo litsa [Perception of video images of a chimerical face]. *Poznanie i perezhivanie = Cognition and Experience*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 85—105. (In Russ.)
5. Barabanshchikov V.A., Marinova M.M. Deepfake v issledovaniyakh vospriyatiya litsa [Deepfake in Facial Perception Research]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2021. Vol. 14, no. 1, pp. 4—18 (In Russ.)
6. Barabanshchikov V.A., Marinova M.M., Abramov A.D. Virtual'naya lichnost' tetcherizirovannogo litsa v statike i dinamike [Virtual Personality of the Thatcherized Person in Statics and Dynamics]. *Ekspierimental'naya psikhologiya v sotsial'nykh*

- praktikakh [Experimental Psychology in Social Practices] V.A. Barabanshchikov, V.V. Selivanov (eds). Moscow: Universum, 2020, pp. 7—16. (In Russ.).
7. Barabanshchikov V.A., Marinova M.M., Abramov A.D. Illuziya Margaret Tetcher na podvizhnom litse [The illusion of Margaret Thatcher on a moving face]. Sbornik materialov ezhegodnoi konferentsii po kognitivnoi nauke, posvyashchennoi pamyati Dzh.S. Brunera, «Psikhologiya poznaniya: nizkourovnevye i vysokourovnevye protsessy» (g. Yaroslavl', 18—19 dekabrya 2020 g.) [Proceedings of the annual conference on cognitive science in memory of J.S. Bruner "Psychology of cognition: low-level and high-level processes"]. Yaroslavl: Yaroslavl State University. P.G. Demidov, 2021. (In press). (In Russ.).
8. Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V. Povedenie onlain i oflain: dve real'nosti ili odna? [Online and offline behavior: two realities or one?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 101—115. DOI:10.17759/pse.2020250309 (In Russ.).
9. Selivanov V.V. Sub'ekt i virtual'naya real'nost': psikhicheskoe razvitiye, obuchenie [The subject and virtual reality: mental development, learning]. Smolensk: «SmoIGU», 2016. 430 p. (In Russ.).
10. Selivanov V.V. Vzaimodeistvie lichnosti i virtual'noi real'nosti: psikhicheskoe razvitiye i lichnostnaya determinatsiya [Interaction of Personality and Virtual Reality: Mental Development and Personal Determination]. V.A. Barabanshchikov, V.V. Selivanov (eds). Moscow: Universum, 2019. 452 p. (In Russ.).
11. Sorokova M.G. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda universiteta: komu bolee komfortno v nei uchi't'sya? [The University's Digital Learning Environment: Who Is More Comfortable with It?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 44—58. DOI:10.17759/pse.2020250204
12. Anna. DeepFaceLab: instrument dlya generatsii dipfeikov [Electronic resource] [DeepFaceLab: deepfake generation tool]. Neurohive. URL: <https://neurohive.io/ru/frameworki/deepfacelab-instrument-dlya-generacii-dipfejkov/> (Accessed: 30.11.2020).
13. Chawla R. Deepfakes: How a pervert shook the world. *International Journal of Advance Research and Development*, 2019. Vol. 4, no. 6, pp. 4—8.
14. de Heering A., Wallis J., Maurer D. The composite-face effect survives asymmetric face distortions. *Perception*, 2012. Vol. 41, no. 6, pp. 707—716. DOI:10.1068/p7212
15. Dolhansky B., Bitton J., Pflaum B., Lu J., Howes R., Wang M., Ferrer C.C. The DeepFake Detection Challenge (DFDC) Dataset [Electronic resource]. ArXiv: Computer Vision and Pattern Recognition. 2020. URL: <https://arxiv.org/abs/2006.07397> (Accessed: 13.10.2020).
16. Dolhansky B., Howes R., Pflaum B., Baram N., Canton-Ferrer C. The Deepfake Detection Challenge (DFDC) Preview Dataset [Electronic resource]. ArXiv: Computer Vision and Pattern Recognition. 2019. URL: <https://arxiv.org/abs/1910.08854> (Accessed: 13.10.2020).
17. Maras M., Alexandrou A. Determining Authenticity of Video Evidence in the Age of Artificial Intelligence and in the Wake of Deepfake Videos. *International Journal of Evidence and Proof*, 2018. Vol. 23, pp. 255—262. DOI:10.1177/1365712718807226
18. Perov I., Gao D., Chervoniy N., Liu K., Marangonda S., Ume C., Mr. Dpfks., Facenheim C.F., RP L., Jiang J., Zhang S., Wu P., Bo Zhou, Zhang W. DeepFaceLab: A simple, flexible and extensible face swapping framework [Electronic resource]. ArXiv: Computer Vision and Pattern Recognition. 2020. URL: <https://arxiv.org/pdf/2005.05535.pdf> (Accessed: 13.10.2020).
19. Sharma D., Gulati R., Misra I. Exploring Consistency in Right Hemispheric Hypothesis and Valence Hypothesis for Perception of Emotions in Brain. *Psychological Studies*, 2020. Vol. 65, pp. 318—326. DOI:10.1007/s12646-020-00562-y
20. Stephanie S.A. H. Blom, Henk Aarts & Gün R. Semin. Lateralization of facial emotion processing and facial mimicry. *Laterality*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 259—274. DOI:10.1080/1357650X.2019.1657127
21. Thompson P. Margaret Thatcher: A new illusion. *Perception*, 1980. Vol. 9, pp. 483—484. DOI:10.1068/p090483
22. Weibert K., Müller V., Sanger J. Familiarity abolishes right-hemispheric bias in face perception. *Journal of Vision*, 2017. Vol. 17. DOI:10.1167/17.10.998
23. Williams L.R., Grealy M.A., Kelly S.W., Henderson I., Butler S.H. Perceptual bias, more than age, impacts on eye movements during face processing. *Acta Psychologica*, 2016. Vol. 164, pp. 127—135. DOI:10.1016/j.actpsy.2015.12.012

Информация об авторах

Барабаншиков Владимир Александрович, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, директор Института экспериментальной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5084-0513>, e-mail: vladimir.barabanshchikov@gmail.com

Маринова Мария Михайловна, помощник директора Института экспериментальной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО

МГППУ), специалист по УМР, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8862-4007>, e-mail: marinovamm@yandex.ru

Абрамов Артем Дмитриевич, специалист по УМР, магистрант Института экспериментальной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3004-6507>, e-mail: bartalamey94@yandex.ru

Information about the authors

Vladimir A. Barabanschikov, Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5084-0513>, e-mail: vladimir.barabanschikov@gmail.com

Maria M. Marinova, Assistant Director, Academic Services Specialist, Institute of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8862-4007>, e-mail: marinovamm@yandex.ru

Artem D. Abramov, Academic Services Specialist, Graduate Student, Institute of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3004-6507>, e-mail: bartalamey94@yandex.ru

Получена 11.11.2020

Received 11.11.2020

Принята в печать 23.12.2020

Accepted 23.12.2020

Рефлексия и виртуальная реальность: от этимологического анализа понятий к пониманию сущностных отношений

Аникина В.Г.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7987-6595>, e-mail: vegav577@mail.ru

Обращается внимание на то, что изучение виртуальной реальности (VR) в психологии и педагогике требует понимания сущностных связей и отношений VR с различными психическими явлениями, и прежде всего — с рефлексией. Актуальность рассмотрения данной проблемы обусловлена выходом разработчиков VR и тех, кто использует виртуальные технологии на практике, в том числе в VR-дидактике, практической психологии, к поиску решения вопроса о самоуправлении систем с VR. Формулируется вопрос: может ли VR осуществлять рефлексивную функцию психики, представленную в процессах саморазвития, самодетерминации, самоуправления личности? Подчеркивается, что первым шагом в решении поставленного вопроса является выделение и описание сущностных отношений рефлексии и виртуальной реальности. Осуществлен этимологический анализ понятий «рефлексия» и «виртуальная реальность». Выделены пересечения в семантических значениях данных понятий. Проведенный анализ дал возможность обращения к функциональной модели рефлексии (Аникина В.Г.), в рамках которой VR может быть рассмотрена как «хронотоп» рефлексии — пространственно-временной континуум присутствия Я «вне» ситуации, относительно которой содержательно осуществляется рефлексивный процесс. Заданы ракурсы использования VR в развитии и формировании рефлексии, универсальных рефлексивных действий в образовательном процессе.

Ключевые слова: рефлексия, виртуальная реальность, хронотоп рефлексии.

Финансирование. Работа выполнена в рамках госзадания Министерства просвещения Российской Федерации № 730000Ф.99.1.БВ09АА00006 «Влияние технологий виртуальной реальности высшего уровня на психическое развитие в юношеском возрасте».

Для цитаты: Аникина В.Г. Рефлексия и виртуальная реальность: от этимологического анализа понятий к пониманию сущностных отношений // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 19—26. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021000002>

Reflection and Virtual Reality: From the Etymological Analysis of Concepts to the Understanding of Essential Relationships

Veronika G. Anikina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7987-6595>, e-mail: vegav577@mail.ru

The study of virtual reality in psychology and pedagogy requires an understanding of the essential connections and relationships of VR with various mental phenomena, and above all - reflection. The urgency of considering this problem is due to the search of VR developers and those who use virtual technologies in practice, including VR didactics, practical psychology, for a solution to the issue of self-management of systems with VR. Can VR exercise the reflective function of the mind represented in the processes of self-development, self-determination, self-management of the individual? The first step in solving this issue is to identify and describe the essential relations of reflection and virtual reality. For this, an etymological analysis of the concepts of reflection and virtual reality was carried out. The paper highlights the intersections in the semantic meanings of these concepts. Our analysis allowed us to employ the functional model of reflection (Anikina V.G.), within which VR can be considered as a 'chronotope' of reflection — the space-time continuum of the presence of Self 'outside' the situation, in relation to which the reflective process is meaningfully carried out. The paper outlines the possible ways of using VR in the development and formation of reflection and universal reflective actions in the educational process.

Keywords: reflection, virtual reality, chronotope reflection.

Funding. The work was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 730000F.99.1.BV09AA00006 "The impact of high-level virtual reality technologies on mental development in adolescence".

For citation: Anikina V.G. Reflection and Virtual Reality: From the Etymological Analysis of Concepts to the Understanding of Essential Relationships. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 19—26. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021000002> (In Russ.).

Введение

Изучение виртуальной реальности (ВР) является одним из актуальных направлений современной психологии [5; 11; 18; 27] и педагогики [15; 17; 19; 25]. Технический уровень разработок в области ВР позволяет эффективно использовать ее потенциал для решения различных образовательных задач с применени-

ем дидактических ВР-программ как в средней, так и в высшей школе [19; 26]. В психологии ВР эффективно используется в коррекционной и терапевтической работе [23; 24]. ВР как многогранный феномен является объектом пристального внимания в связи с возникновением аддиктивного поведения у субъектов, активно использующих ВР-технологии [3; 4; 6].

Современный ребенок осваивает информационные и технологические достижения науки, в том числе и VR-технологии, в постоянно увеличивающемся темпе. Школа ставит перед учащимся все более масштабные задачи, и это требует от обучающегося высокой личностной мобилизации и самоорганизации. Именно поэтому одной из актуальных проблем современной педагогики и психологии является разработка технологий и методов формирования у школьника навыков саморазвития, самоуправления и самодетерминации [7; 13]. Понимание возможностей VR в решении поставленной проблемы занимает существенное место.

Необходимо отметить, что в основе протекания субъективных процессов саморегуляции, самоуправления, саморазвития и т.д. лежит рефлексивный механизм [2; 8; 10; 16; 21]. Это определяет то, что проблема связи рефлексии с VR может быть сформулирована как вопрос о возможности VR осуществлять рефлексивную функцию психики [9; 11]. Его исследование может стать основанием для дальнейших разработок в области формирования личностного рефлексивного потенциала у обучающихся с помощью VR-технологий.

Первым этапом в решении поставленного вопроса в рамках данной статьи станет поиск и описание существенных отношений рефлексии и VR на основе этимологического анализа данных понятий. Следующим шагом станет рассмотрение рефлексивной модели, в которой VR представлена как ее функциональный элемент.

Этимологический анализ понятий «рефлексия» и «виртуальная реальность»

Анализ дореволюционных этимологических словарей [20], словарей советского и постсоветского периодов [20] показал, что слово «рефлексия» в них практически не было представлено. Данное понятие впервые появляется в словаре Макса Фасмера [22], «рефлѣксия — “размышление”, уже в 1710 г., Шафиров; см. Смирнов 264. Через польск. *refleksja* из лат. *reflexiō*; см. Христиани 22» [22, с. 476].

Для русского языка «рефлексия» — заимствованное слово. Его происхождение связано с латинским словом «*reflexiō*». Слово

«*reflexiō*» имеет сложный состав: латинский корень «*flecto, flexio*» и приставка «*re*». Мы осуществили анализ каждой из его частей. В Большом латинско-русском словаре [12] слово «*flecto, flexio*» имеет широкий диапазон значений, который варьирует в смысловой области, обозначающей процессы: обращения, отклонения, изгибания, искривления, изменения направления и т.д. Этимологический смысл данного слова также связан с обозначением пространства, явлений — залив, бухта, лукоморье, натянутый лук, которые обуславливают особые процессы изменений — изменения, вызванные отражением.

В том же Большом латинско-русском словаре [12] слово «*re*» представлено двумя значениями, одно из которых связано с его рассмотрением как приставки. Использование приставки «*re*» со словом, отражающим действие или процесс, описывает его отмену, возврат к исходному.

В целом слово «*reflexiō*» описывает сложное действие, состоящее из двух составляющих. Первое из них связано с изменением «направления», уходом от первоначального, искажением первоначального (оно задается словом «*flecto*»), а второе отражает действие, которое «противоположно» совершенному действию (приставка «*re*»), это как бы осуществление действия, но над результатом уже совершенноно — возвращение к тому, что было, или уход от того, что было достигнуто первым действием. Окончательный результат этих действий никогда не совпадет с первоначальным состоянием. Следовательно, слово «*reflexiō*» фиксирует изменение измененного. Это не возвращение к тому же самому, но «возвращение» иным. Однако, чтобы совершить действие по «возвращению», необходимо понять, с чего *началось изменение* (каким было первоначальное состояние и т.д.), а для этого нужно иметь **точку остановки и «взгляд на то, что произошло»**.

В Большом латинско-русском словаре [12] в определении слова рефлексия — «*reflexiō*» в широком диапазоне его смыслов мы увидели приближение к тому пониманию, которое мы обнаружили в проведенном этимологическом анализе только в одном варианте — оно имеет значение «возвратиться».

Итак, этимологический анализ состава слова «*reflexio*» позволил нам выявить, что оно обозначает **динамическое явление** — сложный вид изменений, суть которого заключается в отклонении от изначального (выбранного, определенного и т.д.), а затем в действии по возвращению к нему или уходу от достигнутого, вызванного отклонением, с опорой на «*построение*» представления о «*том, что собой представляло отклонение*».

В русском языке понятие «**виртуальная реальность**» стало использоваться в его современном употреблении со второй половины двадцатого века в связи с технологическими достижениями в области программирования. Само понятие «виртуальная реальность» — «*virtual re*» — состоит из заимствованных слов латинского происхождения. На латыни это понятие может читаться как *реальность виртуальная*, близким по смыслу к нему является понятие «*res virtual*» — виртуальная материя.

В Большом латинско-русском словаре [12] слово «*virtus*» обозначает идеальное качество, добродетель человека, отражающее мужественность, силу, стойкость. Речь идет о некой доведенной до совершенства, идеала добродетели человека, связанной с его мощью и энергией, способностью противостоять испытаниям, достигать поставленной цели. Важно обратить внимание на то, что слово «*virtus*» имеет два значения, одно из которых обозначает богиню воинской доблести, то есть идеальную сущность.

В целом это слово несет в себе значения качеств человека, результатов его активности, которые присваиваются «*представленному, построенному*» совершенному миру, связанному с реальным миром активностью самого человека, его устремлением к достижению поставленных целей.

Латинское слово «*res*» [12] имеет широкий диапазон значений, но в целом можно говорить, что семантическая область этого слова ограничивается смыслами, отражающими представление о фактическом мире, вселенной, сущности объектов мира, действительном положении дел, то есть о некотором существующем мире. К явлениям, которые

отражаются этим словом, относятся реальная победа, достижение, то есть конкретные результаты некоторой активности человека.

Значения слов «*res*» и «*virtus*» в своем сочетании создают уникальный смысл — существование, фактичность совершенного мира. Именно этот смысл, с нашей точки зрения, обозначает сущность понятия «виртуальная реальность».

Проделанный этимологический анализ понятия «виртуальная реальность» позволил нам выявить сущностные характеристики явления, им обозначаемого. К ним относятся представления о возможности **фактического существования совершенной, идеальной реальности**. Ее появление детерминировано активностью, добродетелями, силой, энергией, душевным благородством самого человека.

Проделанный этимологический анализ понятий «рефлексия» и «виртуальная реальность» позволяет выделить области их семантического пересечения, и эти области характеризуются двумя аспектами.

1. **Активностью субъекта**, включенного как в рефлексивный процесс, так и в построение совершенного (идеального) мира.

2. **Идеальностью и одновременно содержательной фактичностью** как виртуальной реальности, так и построенного представления об «отклонении» от первоначального движения в рефлексивном процессе.

Сущностные отношения рефлексии и виртуальной реальности

Выделенные с помощью этимологического анализа семантические области пересечения понятий «рефлексия» и «виртуальная реальность» позволяют определить и описать сущностные отношения между этими явлениями. Эти отношения будут нами рассматриваться с опорой на функциональную модель рефлексии.

С опорой на анализ как философских, так и научно-теоретических исследований рефлексии нами была разработана сетевая функциональная модель рефлексии [1]. Опишем ее базовые элементы.

• «**Я-в-рефлексии**» — это Я, которое не может в процессе рефлексии пониматься и осознаваться, оно и есть то, что понимает, и то, что осознает.

М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорский, рассматривая проблему сознания и рефлексии, отмечали, что в процессе рефлексии существует элемент — Я, который не рефлексивируется [14].

- **Хронотоп рефлексии** — это пространственно-временной континуум присутствия Я «вне» ситуации, относительно которой содержательно осуществляется рефлексивный процесс. Хронотоп рефлексии функционально позволяет выделить рефлексивируемую реальность.

Именно «выход» из реального, текущего потока жизни, пребывание в хронотопе рефлексии есть базисное основание осуществления рефлексии и возможность организации работы с рефлексией в различных практиках, в том числе и педагогической.

- **Рефлексивируемая реальность** — это объект рефлексии (ситуация, задача, проблема, конфликт и т.д.).

Выделение рефлексивной реальности чаще всего связано с необходимостью осуществления процессов познания, развития и регуляции.

- **Рефлексивная позиция** — создаваемое в хронотопе рефлексии смысловое по своей природе образование («Другой», «Я-другой» (вне рефлексии)), относительно которого осуществляется поворот сознания на восприятие рефлексивной реальности, построение цельного представления о ней и организация рефлексивных отношений с целью преобразования рефлексивной реальности, расширения видения этой реальности.

- **Рефлексивное построение** — создание представления (образ, модель, схема) о рефлексивной реальности, относительно рефлексивной позиции.

- **Рефлексивное отношение** — активность, направленная на организацию взаимосвязи между рефлексивными построениями. Рефлексивные отношения являются источником возникновения нового представления о рефлексивной реальности в виде схемы, модели и т.д.

Результат рефлексии — рефлексивное построение, имеющее семиотическую природу, полученное в ходе реализации рефлексивных отношений. Результатом рефлексии

может быть философское осмысление жизни (С.Л. Рубинштейн), появление новых личностных смыслов (И.Н. Семёнов, В.Г. Аникина и др.), осознание нового плана деятельности (Г.П. Щедровицкий, В. Лефевр и др.) и т.д.

В рамках представленной модели рефлексии ВР в ее сущностном значении может быть функционально представлена как **хронотоп рефлексии**, то есть как пространственно-временной континуум присутствия Я «вне» ситуации, относительно которой содержательно осуществляется рефлексивный процесс. ВР становится тем «совершенным», идеальным пространством, в котором может осуществляться деятельность рефлексии.

Используя потенциал функциональной модели рефлексии, мы смогли выделить сущностную связь ВР и рефлексии, тем самым определяя их сущностные отношения. Она представлена **включенностью ВР как пространственно-временного континуума в процесс рефлексивной активности субъекта**, в рамках которого и может осуществляться рефлексивная деятельность.

Содержательные функциональные сущностные отношения между ВР и рефлексией обусловлены протеканием самого рефлексивного процесса. ВР может быть включена в построение рефлексивных позиций, осуществление рефлексивного построения (модели); осуществление рефлексивных отношений; получение результата рефлексии.

В целом представленная функциональная модель рефлексии с использованием ВР требует на следующем этапе исследований своей детализации с опорой на содержательный контент с использованием технических средств и программного обеспечения. Контент рефлексивного процесса с использованием ВР может быть сформирован как запрос на решение психолого-педагогических и личностных проблемных ситуаций, ситуаций управления психической активностью и т.д.

Выводы

1. Этимологический анализ понятий «рефлексия» и «виртуальная реальность» позволил выделить области их семантического пересечения, которые характеризуются двумя аспекта-

ми: *активностью субъекта*, включенного как в построение совершенного (идеального) мира — виртуальной реальности, так и в осуществление рефлексивного процесса; *идеальностью и одновременно содержательной фактичностью* виртуальной реальности и построением представления об «отклонении» от первоначального движения, в рамках рефлексивного процесса.

2. Области семантического пересечения значений слов «рефлексия» и «виртуальная реальность», рассмотренные с позиции функционального подхода, позволили определить сущностную связь рефлексии и ВР и тем самым их сущностные отношения. Обладая потенциалом активного построения, ВР в рамках функциональной модели рефлексии можно рассмотреть как **хронотоп рефлексии** — *пространственно-временной континуум присутствия Я «вне» ситуации, относительно которой содержательно осуществляется рефлексивный процесс.*

3. Функционально ВР может быть включена в реализацию процесса рефлексии, что позво-

лит эффективно применять ее потенциал для решения широкого диапазона практических задач.

4. Новое видение ВР как элемента сложного когнитивного процесса — рефлексии требует осуществления теоретических и проведения экспериментальных исследований для ее изучения, в том числе с применением новейших ВР-технологий.

5. Потенциал ВР с учетом современных технических достижений, с нашей точки зрения, может стать источником разработки новых методов развития и актуализации рефлексии, что позволит сформировать психологические основы эффективного освоения учащимися универсальных рефлексивных действий, навыков решения психолого-педагогических и личностных проблемных ситуаций, стать основой для развития процессов самоуправления, саморазвития, самодетерминации. Решение данного вопроса может стать основанием для дальнейших разработок в области формирования личностного рефлексивного потенциала обучающихся с помощью ВР-технологий.

Литература

1. Аникина В.Г. Психотехническая модель рефлексии: теоретические основания и описание // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 6. С. 17—23.
2. Аникина В.Г. Рефлексия в культурно-исторической психологии: Монография. 2-е изд. М.: МАКС Пресс, 2012. 244 с.
3. Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В. Поведение онлайн и офлайн: две реальности или одна? // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 3. С. 101—115. DOI:10.17759/pse.2020250309
4. Бондаренко Т.А. Трансформация личности в условиях виртуальной реальности. Ростов н/Д: Издательский дом ДГТУ, 2006. 50 с.
5. Взаимодействие личности и виртуальной реальности: психическое развитие и личностная детерминация / Под ред. Барабанщикова В.А., Селиванова В.В. М.: Универсум, 2019. 452 с.
6. Демильханова А.М. Влияние виртуальной реальности на образ Я: на примере ролевых компьютерных игр: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009. 24 с.
7. Дубровина О.В. Психическая саморегуляция как средство гармонизации Я-концепции личности с виртуальной аддикцией: на материале лиц юношеского возраста: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2009. 24 с.
8. Дударева В.Ю., Семёнов И.Н. Феноменология рефлексии и направления исследования ее

- изучения в современной зарубежной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5. № 1. С. 101—120.
9. Калюжная Н.Б. Психолого-акмеологические предпосылки личностного самосозидания средствами когнитивной рефлексии: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Кострома, 2015. 25 с.
10. Костенко В.Ю. Рефлексивные предпосылки личностной зрелости: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2017. 157 с.
11. Крамаренко Н.С. Самоосуществление человека в условиях реального и виртуального мира: субъектный подход: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2014. 40 с.
12. Lingua Latina Aeterna. Большой латино-русский словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://linguaeterna.com/>
13. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 5—21. DOI:10.17759/pse.2019240401
14. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 216 с.
15. Подкосова Я.Г., Варламов О.О., Остроух А.В., Краснянский М.Н. Анализ перспектив

использования технологий виртуальной реальности в дистанционном обучении // Вопросы современной науки и практики. 2011. № 2 (33). С. 104—111.

16. Савинкина Л.А. Рефлективный механизм саморегуляции психических состояний человека: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2000. 17 с.

17. Селиванов В.В., Селиванова Л.Н. Виртуальная реальность как метод и средство обучения // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society) (международный электронный журнал). 2014. Т. 17. № 3. С. 378—391. URL: <http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.html>

18. Селиванов В.В., Селиванова Л.Н. Познание и личность в виртуальной реальности // Психология когнитивных процессов / Отв. ред. Селиванов В.В. Смоленск: СмолГУ, 2015. С. 107—121.

19. Селиванов В.В. Субъект и виртуальная реальность: психическое развитие, обучение / под ред. Селиванова В.В. Смоленск: Издательство СмолГУ, 2016. 430 с.

20. Словород. Этимологические словари русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.slovorod.ru>

21. Сизикова Т.Э., Волошина Т.В., Повещенко А.Ф. Обзор исследований рефлексии в психологии. Педагогическая рефлексия // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 98—110.

22. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка в четырех томах. Том 3 (Муза-Сят) / Перевод с немецкого и дополнения О.Н. Трубачева. 2-е издание, стереотипное. М.: Издательство «Прогресс», 1987. 830 с.

23. Hodges L.F., Anderson P., Burdea G.C., Hoffman H.G., Rothbaum B.O. Treating Psychological and Physical Disorders with VR // IEEE Computer Graphics and Applications. 2001. Vol. 21(6). P. 25—33.

24. Meyerbroeker K., Emmelkamp M.G. Therapeutic processes in virtual reality exposure therapy: The role of cognitions and the therapeutic alliance // CyberTherapy & Rehabilitation. 2008. Vol. 1. Issue 3. P. 247—257.

25. Monaha T. Virtual Reality for Collaborative E-learning / T. Monaha, G. McArdle, M. Bertolotto // Computers and Education. 2006. December.

26. Selivanov V.V., Selivanova L.N. Cognitive processes and personality characteristics in the educational virtual reality // Jökull Journal. 2015. Vol. 65. Issue 6.

27. Riva G. Virtual Reality in Psychotherapy: Review // CyberPsychology & Behavior. 2005. Vol. 8. No. 3. P. 220—230.

References

1. Anikina V.G. Psikhotehnicheskaya model' refleksii: teoreticheskie osnovaniya i opisaniye [Psychotechnical model of reflection: theoretical foundations and description]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2010. Vol. 31, no. 6, pp. 17—23. (In Russ.)

2. Anikina V.G. Refleksiya v kul'turno-istoricheskoi psikhologii: Monografiya [Reflection in cultural-historical psychology: Monograph]. 2-e izd. Moscow: MAKSPress, 2012. 244 p. (In Russ.)

3. Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V. Povedenie onlain i oflain: dve real'nosti ili odna? [Online and offline behavior: two realities or one?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 101—115. DOI:10.17759/pse.2020250309 (In Russ.)

4. Bondarenko T.A. Transformatsiya lichnosti v usloviyakh virtual'noi real'nosti [Personal transformation in virtual reality]. Rostov n/D: Izdatel'skii dom DGTU, 2006. 50 p. (In Russ.)

5. Vzaimodeistvie lichnosti i virtual'noi real'nosti: psikhicheskoe razvitiye i lichnostnaya determinatsiya [The interaction of personality and virtual reality: mental development and personal determination]. Pod red. Barabanshchikova V.A., Selivanova V.V. (monografiya). Moscow: Universum, 2019. 452 p. (In Russ.)

6. Demil'khanova A.M. Vliyaniye virtual'noi real'nosti na obraz Ya: na primere rolevykh komp'yuternykh igr. Diss. kand. psikhol. nauk [The influence of virtual reality on the image of the I: the example of role-playing computer games: author. diss. PhD. psychol. sciences]. Yaroslavl', 2009. 24 p. (In Russ.)

7. Dubrovina O.V. Psikhicheskaya samoregulyatsiya kak sredstvo garmonizatsii Ya-kontseptsii lichnosti s virtual'noi addiktssiei: na materiale lits yunoshekskogo vozrasta. Diss. kand. psikhol. nauk [Psychic self-regulation as a means of harmonizing the self-concept of personality with virtual addiction: on the material of adolescents: author. diss. PhD. psychol. sciences]. Novosibirsk, 2009. 24 p. (In Russ.)

8. Dudareva V.Yu., Semenov I.N. Fenomenologiya refleksii i napravleniya issledovaniya ee izucheniya v sovremennoi zarubezhnoi psikhologii [Phenomenology of reflection and research directions of its study in modern foreign psychology]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2008. Vol. 5, no. 1, pp. 101—120. (In Russ.)

9. Kalyuzhnaya N.B. Psikhologo-akmeologicheskoe predposylki lichnostnogo samosozidaniya sredstvami kognitivnoi refleksii. Diss. kand. psikhol. nauk [Psychological and acmeological prerequisites for personal self-creation by means of cognitive reflection: author. diss. PhD. psychol. sciences]. Kostroma, 2015. 25 p. (In Russ.)

10. Kostenko V.Yu. Refleksivnyye predposylki lichnostnoi zrelosti. Diss. kand. psikhol. nauk [Reflexive premises of personal maturity: diss. PhD. psychol. sciences]. Moscow, 2017. 157 p. (In Russ.)

11. Kramarenko N.S. Samoosushchestvlenie cheloveka v usloviyakh real'nogo i virtual'nogo mira: sub'ektnyi podkhod. Avtoref. diss. dokt. psikhol. nauk [Self-realization of man in the real and virtual world: a subjective approach: author. diss. Dr. psychol. sciences]. Moscow, 2014. 40 p. (In Russ.)

12. *Lingua Latina Aeterna. Bol'shoi latino-russkii slovar'* [Lingua Latina Aeterna. A large Latin-Russian dictionary]. URL: <http://linguaeterna.com> (In Russ.).
13. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Osoznannaya samoregulyatsiya i lichnostno-motivatsionnye osobennosti mladshikh podrostkov s razlichnoi dinamikoi psikhologicheskogo blagopoluchiya [Conscious self-regulation and personality-motivational characteristics of younger adolescents with different dynamics of psychological well-being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 5—21. DOI:10.17759/pse.2019240401 (In Russ.).
14. Mamardashvili M.K., Pyatigorskii A.M. Simvol i soznaniye. Metafizicheskie rassuzhdeniya o soznanii, simvolike i yazyke [Symbol and consciousness. Metaphysical reasoning about consciousness, symbolism and language]. Moscow: Shkola «Yazyki russkoi kul'tury», 1997. 216 p. (In Russ.).
15. Podkosova Ya.G., Varlamov O.O., Ostroukh A.V., Krasnyanskii M.N. Analiz perspektiv ispol'zovaniya tekhnologii virtual'noi real'nosti v distantsionnom obuchenii [Analysis of the prospects for using virtual reality technologies in distance learning]. *Voprosy sovremennoi nauki i praktiki = Problems of modern science and practice*, 2011. Vol. 2, no. 33, pp. 104—111. (In Russ.).
16. Savinkina L.A. Refleksivnyi mekhanizm samoregulyatsii psikhicheskikh sostoyanii cheloveka. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Reflexive mechanism of self-regulation of human mental states: author. diss. PhD. psychol. sciences]. Novosibirsk, 2000. 17 p. (In Russ.).
17. Selivanov V.V., Selivanova L.N. Virtual'naya real'nost' kak metod i sredstvo obucheniya [Virtual reality as a method and means of teaching]. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo = Educational Technology & Society*, 2014. Vol. 17, no. 3, pp. 378—391. URL: <http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.html>. (In Russ.).
18. Selivanov V.V., Selivanova L.N. Poznanie i lichnost' v virtual'noi real'nosti [Cognition and personality in virtual reality]. *Psikhologiya kognitivnykh protsessov* [Psychology of cognitive processes]. Otv. red. Selivanov V.V. Smolensk: SmoIGU, 2015, pp. 107—121. (In Russ.).
19. Selivanov V.V. Sub'ekt i virtual'naya real'nost': psikhicheskoe razvitiye, obucheniye [Subject and virtual reality: mental development, learning]. Smolensk.: Izdvo «SmolGU», 2016. 430 p. (In Russ.).
20. Slovorod. Etimologicheskie slovari russkogo yazyka [Etymological dictionaries of the Russian language]. URL: <http://www.slovorod.ru> (In Russ.).
21. Sizikova T.E., Voloshina T.V., Poveshchenko A.F. Obzor issledovaniy refleksii v psikhologii. Pedagogicheskaya refleksiya [A Review of Research on Reflection in Psychology. Pedagogical reflection]. *Nauchnoye obozreniye. Pedagogicheskie nauki = Scientific review. Pedagogical sciences*, 2016, no. 3, pp. 98—110. (In Russ.).
22. Fasmer M. Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka v chetyrekh tomakh [Etymological dictionary of the Russian language in four volumes]. Tom 3 (Muza-Syat). Pervod s nemetskogo i dopolneniya O.N. Trubacheva [Translated from German and supplemented by O.N. Trubachev]. 2-e izdanie, stereotipnoe. Moscow: Izdatel'stvo «Progress», 1987. 830 p. (In Russ.).
23. Hodges L.F., Anderson P., Burdea G.C., Hoffman H.G., Rothbaum B.O. Treating Psychological and Physical Disorders with VR. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 2001. Vol. 21 (6), pp. 25—33.
24. Meyerbroeker K., Emmelkamp M.G. Therapeutic processes in virtual reality exposure therapy: The role of cognitions and the therapeutic alliance. *CyberTherapy & Rehabilitation*, 2008. Vol. 1, Issue 3, pp. 247—257.
25. Monaha T. Virtual Reality for Collaborative E-learning. T. Monaha, G. McArdle, M. Bertolotto. Computers and Education, 2006. December.
26. Selivanov V.V., Selivanova L.N. Cognitive processes and personality characteristics in the educational virtual reality. *Jökull Journal*, 2015. Vol. 65, Issue 6.
27. Riva G. Virtual Reality in Psychotherapy: Review. *CyberPsychology & Behavior*, 2005. Vol. 8, no. 3, pp. 220—230.

Информация об авторе

Аникина Вероника Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Института экспериментальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7987-6595>, e-mail: vegav577@mail.ru

Information about the authors

Veronika G. Anikina, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of General Psychology, Institute of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7987-6595>, e-mail: vegav577@mail.ru

Получена 02.12.2020

Принята в печать 23.12.2020

Received 02.12.2020

Accepted 23.12.2020

Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников

Веракса А.Н.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Бухаленкова Д.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Чичинина Е.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6906-8930>, e-mail: alchichini@gmail.com

Алмазова О.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Обращается внимание на то, что новая социальная ситуация развития детей дошкольного возраста, связанная с их повсеместной вовлеченностью в использование электронных информационных устройств с раннего возраста, становится крайне важной темой, требующей анализа взаимосвязанности включенности детей дошкольного возраста в цифровую среду и их развития в эмоционально-личностной сфере. Представлен анализ 65 исследований, проведенных в период с 2010 по 2020 гг., посвященных влиянию контента и «экранного времени» на эмоционально-личностное развитие современных дошкольников. Показано, что несоответствующий возрасту контент значимо связан с повышением уровня агрессивного и понижением уровня просоциального поведения. В то время как соответствующий возрасту качественный образовательный контент может способствовать развитию просоциального поведения и социальных навыков. Кроме того, показано, что длительное «экранное время» может увеличивать уровень агрессивного поведения и уменьшать уровень развития просоциального поведения, социальных навыков и познавательных аспектов эмоционально-личностного развития.

Ключевые слова: дошкольный возраст, цифровые устройства, эмоционально-личностная сфера, эмоциональное развитие, социальные навыки, просоциальное поведение, агрессивное поведение, экранное время, контент.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-29-14088.

Для цитаты: Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Чичинина Е.А., Алмазова О.В. Взаимосвязь использования цифровых устройств и эмоционально-личностного развития современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 27—40 DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260101>

Relationship Between the Use of Digital Devices and Personal and Emotional Development in Preschool Children

Alexander N. Veraksa

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Daria A. Bukhalenkova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Elena A. Chichinina

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6906-8930>, e-mail: alchichini@gmail.com

Olga V. Almazova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

As the use of electronic media device is becoming widespread in preschool children, there is an obvious need to explore this new social situation of development and to analyse the effects of digital environment on children's personality and emotional development. The paper presents data from 65 studies conducted from 2010 to 2020 which were aimed at exploring the effects of screen time and electronic content on child development at preschool age. The results suggest that viewing of inappropriate content is associated with higher aggression levels and lower levels of social skills and prosocial behavior, whereas viewing of appropriate content is associated with higher prosocial behavior and social skills level. The amount of viewing (screen time) is related to higher levels of aggressive behavior and lower levels of prosocial behavior, social skills and cognitive aspects of personality and emotional development.

Keywords: preschool age, electronic media use, emotional and personality development, social skills, prosocial behavior, aggressive behavior, screen time, content.

Funding. The reported paper was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-29-14088.

For citation: Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Chichinina E.A., Almazova O.V. Relationship Between the Use of Digital Devices and Personal and Emotional Development in Preschool Children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 27—40. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260101> (In Russ.).

Введение

Согласно современным исследованиям, среднее ежедневное «экранное время» дошкольников составляет примерно от 1 до 3 часов [8; 15; 51; 57], а вместе с фоновым просмотром телевизора — 3—5 часов в день [5]. Повсеместная вовлеченность детей в использование электронных информационных устройств с раннего возраста [41; 52] и тот факт, что они являются неотъемлемой частью жизни семьи и общества в целом, позволяя говорить о возникновении нового культурно-психологического феномена — цифрового детства [14]. Цифровые устройства (далее — ЦУ) дополняют жизнь ребенка, влияют на всю структуру его деятельности [14], изменяют формы его взаимодействия с внешним миром, образуя новую социальную ситуацию развития и становясь полноценным агентом социализации [1; 3; 14; 17].

Изучение того, как взаимосвязаны включенность детей дошкольного возраста в цифровую среду и их развитие в эмоционально-личностной сфере, является крайне важной темой. Во-первых, сюжетно-ролевая игра, являющаяся ведущей деятельностью дошкольного периода, в современном «цифровом» обществе претерпевает большие изменения, что не может не влиять на дальнейшее социально-личностное развитие ребенка [8; 17]. Во-вторых, именно дошкольный возраст является наиболее чувствительным для развития эмоциональной сферы ребенка, именно в этот период закладываются основные личностные образования и психологические механизмы личности, ребенок начинает постигать морально-этические нормы и общезначимые ценности [1; 9]. В-третьих, именно в дошкольном возрасте происходит активное освоение социального пространства и приобретаются

коммуникативные навыки и умения [1]. Кроме того, изучение потенциальных влияний ЦУ на развитие детей стало особенно актуальным в свете эпидемии COVID-19, вынудившей человечество проводить намного больше времени перед экранами ЦУ.

Итак, видна огромная значимость и актуальность исследования того, как влияет «цифровое детство» на эмоционально-личностное развитие современных дошкольников. Однако обзоры подобных исследований малочисленны, чем и обусловлена новизна данной работы. Таким образом, целью данной работы является аналитический обзор исследований о взаимосвязи использования ЦУ детьми дошкольного возраста и их эмоционально-личностным развитием.

Для достижения цели работы было найдено и прочитано 117 исследований, написанных в 2010—2020 гг., описывающих связь использования ЦУ с аспектами эмоционально-личностного развития у детей 3—7 лет. Из них в обзор были включены 65 полнотекстовых версий работ, которые содержали результаты эмпирических исследований по данной проблематике или представляли из себя систематические обзоры по близким темам.

Предварительный анализ рассмотренных статей позволил выделить *независимые переменные*, которые используются в большинстве исследований:

1. Контент (качественный, соответствующий возрасту и, наоборот, некачественный, несоответствующий возрасту ребенка, содержащий сцены насилия. Под качественным контентом понимается контент, разработанный с учетом психофизиологических и психологических возрастных особенностей детей, с хорошим качеством изображения и звука);

2. Длительность времени использования ЦУ («экранное время»).

Также были выделены используемые в большинстве рассмотренных исследований *зависимые переменные*:

1. Поведенческий аспект эмоционально-личностного развития: агрессивное поведение, просоциальное поведение и социальные навыки;

2. Познавательный аспект эмоционально-личностного развития: понимание эмоций, эмоциональная саморегуляция, психологическое благополучие и другие когнитивные метасоставляющие эмоционально-личностного развития.

Таким образом, на основе проблематики рассмотренных работ были сформулированы *основные гипотезы о связях независимых и зависимых переменных*:

1) Несоответствующий возрасту, содержащий сцены насилия контент связан с повышением уровня агрессивного и понижением уровня просоциального поведения.

2) Соответствующий возрасту качественный контент связан с развитием просоциального поведения, социальных навыков и познавательных аспектов эмоционально-личностного развития.

3) Чем больше время использования ЦУ, тем выше уровень агрессивного поведения, ниже уровень просоциального поведения, развития социальных навыков и познавательного аспекта эмоционально-личностного развития.

С целью проверки данных гипотез рассмотрим существующие исследования в логике выделенных зависимых и независимых переменных.

Обзор исследований взаимосвязи использования ЦУ и поведенческого аспекта эмоционально-личностного развития современных дошкольников

Агрессивное поведение

Первые психологические исследования влияния сцен насилия на экране на детей были проведены в 1923—1933 гг. [10], тогда ученые пришли к выводу, что сцены насилия и преступлений порождают у детей иллюзию

«нормальности» этих социальных явлений. Известное исследование воздействия на детей сцен насилия в видеопроодукции было проведено А. Бандурой с коллегами более 50 лет назад [21], с тех пор эта тема активно изучается [например, 7; 20; 23; 27; 48; 55; 68; 69 и другие].

Ряд современных исследований показывает, что просмотр сцен насилия, преступлений, словесной грубости увеличивает уровень агрессии у дошкольников. В американском исследовании с участием 92 детей 5 лет показано, что дети, раз в месяц или чаще смотревшие фильмы с возрастным рейтингом 13+ и 17+, имели более высокие оценки по шкале агрессивности по сравнению с детьми, не смотревшими подобного контента [28]. В другом американском лонгитюдном исследовании с участием 76 детей 4 лет показано, что просмотр по телевизору сцен насилия коррелирует со всеми видами агрессии у мальчиков и с вербальной агрессией у девочек, а просмотр образовательного контента отрицательно связан с наблюдаемой физической агрессией у мальчиков [45]. В этом же исследовании было показано, что родительский контроль детского медиапотребления обратно коррелировал с физической агрессией детей. Данные результаты авторы объясняют тем, что дети видят меньше не подходящего по возрасту контента, если родители регулируют их просмотр телевизора [45]. Проведенное в Курганской области исследование с участием 225 детей 5—7 лет свидетельствует о воздействии просмотра сцен насилия на детей: так, у 37% дошкольников был выявлен высокий уровень агрессии, тревожности (31%) или чувства страха (58,3%) при том, что все эти дети 2—6 часов в день находились при включенном телевизоре, где транслировались в том числе сцены насилия [18]. Показано, что во многих детских страхах и страшных снах присутствуют персонажи из увиденных фильмов и видеороликов со сценами насилия и жестокости [18]. Многие дети во время игр копируют поведение персонажей-агрессоров из увиденных ими фильмов [18]. В лонгитюдном исследовании с участием 329 человек показано, что те люди, которые идентифицировали

себя с агрессивным телевизионным персонажем в 6—10 лет (в 1977—78 гг.), имели более высокий уровень агрессии через 15 лет [34]. Связь агрессивности и содержания видеоигр была описана в эксперименте 1988 года с участием 31 ребенка 5—7 лет [61]. Дети из одной группы 5 минут играли в видеоигру с элементами жестокости, а также наблюдали 5 минут за этой же игрой партнера (цель игры — избить и убить противников), во второй группе все то же самое было проделано каждым ребенком с игрой без жестокости (цель игры — перепрыгивание между лианами в джунглях). После видеоигры дети по парам свободно играли в другой комнате 5 минут. Установлено, что дети, игравшие в видеоигру с лианами в джунглях, во время свободной игры значительно больше играли с игрушкой «джунгли», а испытуемые, игравшие в видеоигру с элементами насилия, впоследствии демонстрировали значительно большую агрессию (в адрес другого ребенка или куклы «бобо»). Существенным ограничением этого эксперимента является то, что была использована только одна жестокая видеоигра, следовательно, возможно, что именно в этой игре было что-то специфическое, что делало детей более агрессивными.

Также есть работы, показывающие, что есть корреляции между агрессивностью у детей и «экранным временем» (без учета контента). В лонгитюдном канадском исследовании приняли участие 1997 детей [47]. Первый раз оценка агрессивности и «экранного времени» производилась, когда этим детям было 2 года (в 1999—2000 гг.), со слов родителей, затем — когда им было 13 лет, сведения собирались со слов самих подростков. Показано, что длительное время воздействия телевизора в возрасте 2 лет коррелирует с антисоциальным поведением и проактивной агрессией, а также социальной изолированностью в 13 лет. В другом лонгитюдном исследовании по результатам телефонных интервью с матерями 2707 детей показано, что дети, которые длительное время смотрят телевизор и в 30 месяцев, и в 5,5 лет, имеют значимо более высокий уровень агрессивного поведения [44]. В лонгитюдном британском исследовании с участием

матерей 11014 детей показано, что время просмотра телевизора в 5 лет коррелировало с небольшим увеличением проблем с поведением в 7 лет, если просмотр превышал 3 часа в день [49]. В шотландском исследовании с участием 414 детей в возрасте 4—12 лет установлено, что просмотр телевизора более 3 часов в день коррелирует с проблемным поведением, проблемами со сверстниками и понижением просоциального поведения [63]. В турецком исследовании с 886 детьми 7—8 лет баллы по шкалам «агрессивное поведение», «делинквентное поведение», «замкнутость» также положительно коррелировали со временем просмотра телевизора [46].

Итак, многие исследователи сходятся в том, что восприятие детьми экранных сцен насилия может приводить к повышению агрессивного поведения у детей [18; 28; 34; 45; 61], десенсибилизации к реальному насилию, к восприятию мира как чрезмерно опасного из-за обилия агрессии и поэтому вызывающего страх [6; 7; 18; 21; 45; 55; 59]. Также показано, что длительное «экранное время» связано с увеличением уровня агрессивного поведения [44; 46; 47; 49; 63].

Просоциальное поведение и социальные навыки

Помимо связи использования ЦУ с агрессивным поведением, длительное время изучается также потенциальное положительное влияние видеоконтента на развитие социальных навыков и просоциального поведения у дошкольников. Последнее добровольно включает в себя сопереживание, помощь людям и заботу о правах, чувствах и потребностях других людей [59; 68]. К социальным навыкам можно отнести способность соблюдать установленные правила, сотрудничать со взрослыми и сверстниками, выражать свои чувства, предпочтения и желания, умение дружить и т.п.

Исследования 1970-х годов показали, что просоциальные телевизионные программы увеличивали помогающее поведение детей после просмотра в ситуациях, похожих на увиденные [22; 65]. В современных исследованиях показано, что качественные телевизи-

онные программы, такие как «Улица Сезам» и «По соседству с мистером Роджерсом», улучшают понимание детьми таких понятий, как дружба и этика в общении, улучшают социальные навыки в целом [25; 58]. Помимо телевизионных шоу, хорошо разработанные, соответствующие возрасту образовательные видеоигры, мультфильмы и мобильные приложения могут помогать детям усваивать установки, связанные с сочувствием, терпимостью, уважением, борьбой с насилием [38; 59; 66]. Показано, что качественное содержание особенно значимо для развития социальных навыков у детей, живущих в неблагоприятном социальном окружении [19].

С другой стороны, ряд работ демонстрирует, что использование ЦУ может потенциально негативно влиять на социальные навыки детей. В исследовании с участием 92 детей 5 лет из семей с низким уровнем дохода получены данные, что дети, которые смотрели контент с возрастным рейтингом 13+ и 17+, имели более низкий уровень развития социальных навыков [28]. При этом время просмотра телевизора не было значимо связано с социальными навыками. Однако есть данные, указывающие в том числе на связь «экранного времени» и уровня развития социальных навыков. В исследовании с участием 886 детей 7—8 лет по результатам опросника для родителей Child Behavior Checklist было показано, что время просмотра телевизора негативно коррелировало со шкалами социальных и школьных успехов [46]. В онлайн-опросе (Adaptive Social Behaviour Inventory) с участием 575 матерей детей 2-5 лет показано, что время использования ЦУ обратно коррелирует с уровнем развития социальных навыков, тогда как время игр на свежем воздухе прямо коррелирует с уровнем социальных навыков [31]. В лонгитюдном телефонном исследовании с участием 2707 матерей показано, что дети, которые длительное время смотрят телевизор и в 30 месяцев, и в 5,5 лет, имеют значимо низкий уровень самоконтроля во взаимоотношениях (шкала опросника Social Skills Rating System, SSRS). При этом время просмотра телевизора только в 30 месяцев не коррелирует с поведенческими осо-

бенностями (шкалы опросника Child Behavior Checklist) или социальными навыками (шкалы опросника SSRS), а время просмотра в 5,5 лет обратно коррелирует лишь с уровнем развития способности к сотрудничеству (шкала опросника SSRS) [44].

В то же время есть исследования, указывающие на отсутствие связей между использованием ЦУ с просоциальным поведением и социальными навыками. В британском исследовании с контролем множества семейных факторов с участием 13470 детей в возрасте 5 лет получены результаты, указывающие на отсутствие значимых связей между «экранным временем» и просоциальным поведением и проблемами в отношениях со сверстниками [30]. Лишь в группе девочек, пользующихся ЦУ более 2 часов в день, была обнаружена корреляция «экранного времени» с эмоциональными и поведенческими проблемами. Кроме того, в этом исследовании показано, что дети, регулярно занимающиеся физкультурой, имели значимо меньше проблем в отношениях со сверстниками и более высокий уровень просоциального поведения. В то время как дети, не занимающиеся спортом и пользующиеся ЦУ более 2 часов в день, имели значимо более низкий уровень просоциального поведения. В другом лонгитюдном британском исследовании с участием 11014 матерей также показано, что нет значимых связей между временем игры в видеоигры в 5 лет и просоциальным поведением и отношениями со сверстниками в 7 лет [49].

Итак, имеющиеся данные о потенциальном влиянии контента и «экранного времени» на просоциальное поведение и социальные навыки дошкольников достаточно противоречивы. Часть исследователей сообщают о прямых значимых связях между просмотром соответствующего возрасту контента и уровнем развития социальных навыков и просоциального поведения [22; 25; 38; 58; 65; 66]. Часть исследователей — об обратных значимых связях между просмотром несоответствующего возрасту контента и уровнем развития социальных навыков и просоциального поведения [28]. Также ряд исследований показывает обратную связь между экранным

временем и уровнем развития социальных навыков и просоциального поведения [31; 44; 46]. При этом некоторые исследования не обнаружили значимые связи между использованием ЦУ и уровнем развития социальных навыков и просоциального поведения [30; 49]. Тем не менее можно выделить общие тенденции из всех описанных исследований: качественный, соответствующий возрасту контент, скорее, положительно связан с развитием просоциального поведения и социальных навыков у детей, а длительное «экранное время», скорее, негативно сказывается на социальном развитии. При этом роль семейных и средовых факторов с точки зрения развития социальных навыков более весома, чем роль использования ЦУ.

Обзор исследований взаимосвязи использования ЦУ и познавательного аспекта эмоционально-личностного развития современных дошкольников

Далее будут рассмотрены исследования, в которых описываются потенциальные влияния ЦУ на познавательный компонент эмоционально-личностного развития, например, на такие комплексные характеристики развития, относящиеся к метауровню, как понимание эмоций, наличие эмоциональной саморегуляции, психологическое благополучие, любознательность.

В южнокорейском исследовании с участием 179 детей 5 лет выявлена обратная связь между баллами по шкале зависимости от использования компьютера и баллами по шкале социально-эмоционального развития (независимости от педагогов, самоконтроля, взаимодействия со сверстниками, адаптации к детскому саду, мотивации к достижениям и любознательности детей) [35].

В норвежском лонгитюдном исследовании с участием 960 детей показано, что чем более длительное время ребенок проводит у экрана ЦУ в возрасте 4 лет, тем более низкий у него балл в Тесте понимания эмоций (ТЕС) в возрасте 6 лет [64]. Кроме того, наличие телевизора в детской спальне в возрасте 6 лет прогнозирует более низкий уровень понимания эмоций в 8 лет. При этом более

сильный негативный эффект от просмотра телевизора наблюдался среди девочек. Авторы предполагают, что это можно объяснить тем, что родители, как правило, имеют более эмоционально-ориентированное общение с дочерьми, чем с сыновьями; таким образом, девочки могут лишиться большего, чем мальчики, смотря телевизор вместо того, чтобы общаться. Этот результат подтверждает гипотезу о том, что телевизионный просмотр имеет больший негативный эффект, когда он противоречит нормативным тенденциям развития и присущему полу типу социализации [20]. Другой результат, связанный с полом, заключался в следующем: игра в видеоигры, напротив, прогнозировала более низкий уровень понимания эмоций у мальчиков, а не у девочек. Авторы объясняют это тем, что мальчики, как правило, играют в более соревновательные и агрессивные видеоигры (например, гонки, «стрелялки»), а девочки — в более кооперативные и нейтральные (например, игры-головоломки, игры, направленные на благоустройство жизни персонажей).

В американском исследовании с участием 9361 детей 2—5 лет показано, что дети, которые пользовались ЦУ более 4 часов в день, имели значимо более низкий уровень самоконтроля, хуже успокаивались, когда возбуждались, чаще испытывали беспокойство или гнев при необходимости переключиться на другую задачу [67]. При этом такие показатели, как улыбчивость и смешливость, выражение любви и привязанности к значимым взрослым, эмпатия не различались в зависимости от «экранного времени». В лонгитюдном европейском исследовании с участием 3604 детей показано, что каждый дополнительный час игры в видеоигры и использования компьютера в будний день двукратно увеличивает вероятность того, что девочки могут столкнуться с эмоциональными проблемами [32]. Каждый дополнительный час просмотра телевизора в будний день коррелировал с увеличением в 1,3 раза для девочек и в 1,2 раза для мальчиков вероятности того, что в их семье будет более низкий уровень семейного функционирования. Авторы, комментируя этот результат, ука-

зывают, что семьи, которые больше смотрят телевизор в первые годы жизни ребенка, меньше поддерживают его психологическое благополучие. По шкалам отношений со сверстниками, самооценки, эмоционального благополучия или социальных взаимодействий значимых связей с использованием ЦУ обнаружено не было.

Существует гипотеза, что одним из механизмов, за счет которых использование ЦУ негативно влияет на эмоционально-личностное развитие ребенка, является обеднение внутрисемейного общения в связи с активным использованием ЦУ в семьях [53]. Так, показано, что фоновое телевидение отвлекает и родителей, и детей от общения друг с другом и игр [28; 37; 39; 40]. Установлено, что активное использование мобильных устройств родителями связано с меньшим количеством вербальных и невербальных взаимодействий между родителями и детьми [54]. Также исследования показывают, что преобладающее большинство дошкольников пользуются ЦУ самостоятельно без участия родителей [5; 13; 17]. В ходе российского исследования с участием 100 детей 6-7 лет примерно половина детей в интервью отметили, что им нравится наблюдать за тем, как их родители или старшие сиблинги «сидят» в социальных сетях, вместе с родителями просматривать фотографии, видеозаписи, слушать музыку [17]. То есть даже совместное использование ЦУ с родителями, сиблингами и друзьями часто представляет собой пассивное наблюдение ребенка за деятельностью другого человека без полноценного взаимодействия. В эксперименте с участием 97 детей 3—5 лет показано, что просмотр мультфильма, посвященного теме правды, не увеличивает способность понимать эмоции и распознавать ложь, в отличие от просмотра мультфильма с использованием обратной связи и задаванием контрольных вопросов [50]. Таким образом, видно, что именно взаимодействие в процессе использования ЦУ может способствовать развитию эмоциональной сферы ребенка.

Итак, на основе имеющихся данных можно сделать вывод, что длительное время использования ЦУ может негативно сказываться

на развитии эмоциональной саморегуляции, понимании эмоций, эмоциональном благополучии и некоторых других аспектах развития познавательного компонента эмоционально-личностной сферы дошкольников.

Обсуждение результатов обзора

Нами был проведен обзор исследований, посвященных связи использования ЦУ дошкольниками и их эмоционально-личностным развитием. Обзор был направлен на проверку гипотез о связи выделенных независимых переменных (содержание телевизионного контента и видеоигр, длительность времени использования ЦУ) и зависимых переменных (агрессивное поведение, просоциальное поведение и социальные навыки, познавательный аспект эмоционально-личностного развития). Результаты обзора подтвердили большинство выдвинутых гипотез.

Все проанализированные нами исследования подтверждают гипотезу о том, что несоответствующий возрасту и содержащий сцены насилия контент значительно связан с повышением уровня агрессивного поведения [18; 20; 23; 27; 28; 34; 48; 61; 68; 69] и понижением уровня просоциального поведения [28] у детей дошкольного возраста.

Также все проанализированные в обзоре исследования подтверждают гипотезу о том, что соответствующий возрасту качественный контент значительно связан с развитием просоциального поведения и социальных навыков [19; 22; 25; 38; 58; 65; 66] у дошкольников.

Частично подтверждена гипотеза о связи «экранный времени» с показателями эмоционально-личностного развития. Ряд работ ее подтверждает: чем больше время использования ЦУ, тем выше уровень агрессивного поведения [44; 46; 47; 49], ниже уровень просоциального поведения и развития социальных навыков [31; 44; 46; 63], ниже уровень развития познавательного аспекта эмоционально-личностного развития [32; 35; 64; 67]. При этом ряд работ описывает отсутствие значимых связей с «экранным временем» [30; 49]. Таким образом, выдвинутое предположение подтверждают 12 из 14 проанализированных работ (86%), а 2 — не подтверждают гипотезу (14%).

Итак, использование ЦУ может способствовать развитию просоциального поведения, способности понимать эмоции, психологического благополучия, навыков сотрудничества и других социальных навыков. В то же время ЦУ могут влиять на развитие агрессивного, проблемного поведения, страха, тревожности, замкнутости и т.п.

Результаты обзора подтверждают идею, что ЦУ представляют собой только орудие деятельности [11], которое само по себе принципиально нейтрально и допускает разнообразные способы его применения [2]. То есть в зависимости от контента, экранного времени, выбора цифровой активности влияние ЦУ на развитие ребенка может быть разным [43] — от благоприятного до негативного. Из этого следует важность соблюдения рекомендаций по использованию ЦУ дошкольниками, сформулированных специалистами по детскому развитию [19; 29]. Так, для безопасного и развивающего использования дошкольниками ЦУ родителям рекомендуется контролировать время использования ЦУ, отслеживать и лично тестировать контент, который используется детьми; научить ребенка правилам безопасного нахождения в интернете, а также обсуждать с детьми их цифровые активности.

Заключение

В представленном обзоре были проанализированы результаты исследований связи использования ЦУ дошкольниками и их развития в эмоционально-личностной сфере,

а также выдвинуты и проверены гипотезы о связи характеристик использования ЦУ с развитием поведенческих и когнитивных аспектов эмоционально-личностного развития дошкольников.

Проведенный нами анализ публикаций позволяет сделать вывод о том, что потенциальное влияние ЦУ на развитие ребенка определяется способом использования ЦУ и социальной ситуацией развития. В частности, медиапродукция с конкретными образовательными целями способствует развитию просоциального поведения и улучшению социальных навыков, а несоответствующий возрасту контент, в частности содержащий сцены насилия, может способствовать развитию агрессивного поведения, проблем со сверстниками, тревожности, страха, замкнутости. Длительное время использования ЦУ может увеличивать уровень агрессивного поведения и понижать уровень просоциального поведения и социальных навыков, а также уровень развития понимания эмоций, эмоциональной саморегуляции, психологического благополучия, любознательности и других познавательных аспектов эмоционально-личностного развития.

Взаимосвязь использования ЦУ детьми и их развития требует дальнейшего всестороннего изучения. Так, планируется проанализировать исследования, показывающие, как связано использование ЦУ и развитие дошкольников в когнитивной и двигательной сферах.

Литература

1. Батенова Ю.В. Особенности развития коммуникативной сферы дошкольника в современной социокультурной ситуации (с учетом активного приобщения к информационно-коммуникационным технологиям) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Том 6. № 3 (20). С. 288—292.
2. Войскунский А.Е. Интернет — новая область исследований в психологической науке // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск 1. М.: Смысл, 2002. С. 82—101.
3. Денисенкова Н.С., Красило Т.А. Развитие дошкольников в эпоху цифровой социализации // Современное дошкольное

образование. 2019. № 6 (96). С. 50—57. DOI:10.24411/1997-9657-2019-10058

4. Детский рунет 2019. Отраслевой доклад [Электронный ресурс]. URL: <https://internetinstitute.ru/wp-content/uploads/2020/03/ChildRunet-2019-26032020.pdf> (дата обращения: 25.06.2020).

5. Ежегодный доклад «Дети. Медиапотребление. 2017» [Электронный ресурс]. URL: <http://momri.org/portfolio/ezhegodnyj-doklad-deti-mediapotreblenie-2017/> (дата обращения: 25.06.2020).

6. Карбанова О.А., Молчанов С.В. Риски негативного воздействия информационной продукции на психическое развитие и поведение детей и подростков // Национальный

- психологический журнал. 2018. № 3 (31). С. 37—46.
7. Курочкина В.Е. Влияние медиапродукции, содержащей сцены агрессии и насилия, на формирование девиантного поведения подростков // Экопсихологические исследования — 6: экология детства и психология устойчивого развития. 2020. № 6.
8. Ларионова Л.И., Горбунова А.Ю. Сравнительное исследование интеллектуального развития детей дошкольного возраста в условиях цифровой среды // Экопсихологические исследования — 6: экология детства и психология устойчивого развития. 2020. № 6.
9. Максимова Л.А. Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста средствами виртуальной образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 108—112.
10. Прихожан А.М. Влияние электронной информационной среды на развитие личности детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 1(9). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 25.06.2020).
11. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 117—124. DOI:10.17759/chp.2019150312
12. Смирнова Е.О., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 3. С. 42—53. DOI:10.17759/pse.2018230304
13. Смирнова Е.О., Смирнова С.Ю., Шеина Е.Г. Родительские стратегии в использовании детьми цифровых технологий // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 4. С. 79—87. DOI:10.17759/jmfp
14. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 71—80. DOI:10.17759/sps.2018090308
15. Солдатова Г.У., Вишнева А.Е. Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 3. С. 97—118. DOI:10.17759/cpr.2019270307
16. Солдатова Г.У., Теславская О.И. Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Национальный психологический журнал. 2019. № 4(36). С. 12—27. DOI:10.11621/npj.2019.0402
17. Солдатова Г.У., Шляпников В.Н. Использование цифровых устройств детьми дошкольного возраста // Нижегородское образование. 2015. № 3. С. 78—84.
18. Спирина А.В. Особенности влияния просмотра видео и телепередач с элементами насилия на психологическое здоровье детей дошкольного возраста // Здоровье и образование в XXI веке. 2017. Том 19. № 6. С. 164—167.
19. American Academy of Pediatrics, Council on Communications and Media. Media and young minds // Pediatrics. 2016. Vol. 138(5) P. e20162591. DOI:10.1542/peds.2016-2591
20. Anderson D., Huston A., Schmitt K., Linebarger D., Wright J. Early childhood television viewing and adolescent behavior // Monographs of the Society for Research in Child Development. 2001. Vol. 66(1). P. 1—147. DOI:10.1111/1540-5834.00120
21. Bandura A., Ross D., Ross S. Imitation of film-mediated aggressive models // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1963. Vol. 66. P. 3—11. DOI:10.1037/h0048687
22. Bar-on M.E. The effects of television on child health: Implications and recommendations // Archives of Disease in Childhood. 2000. Vol. 83. P. 289—292. DOI:10.1136/adc.83.4.289
23. Boyatzis C., Matillo G., Nesbitt K. Effects of the 'Mighty Morphin Power Rangers' on children's aggression with peers // Child Study Journal. 1995. Vol. 25 (1). P. 45—55.
24. Brito R., Dias P. Technologies and children up to 8 years old: what changes in one year? // Observatorio. 2019. Vol. 13(2). P. 68—86. DOI:10.15847/obsOBS13220191366
25. Christakis D., Garrison M., Herrenkohl T. Modifying media content for preschool children: a randomized controlled trial // Pediatrics. 2013. Vol. 131(3) P. 431—438. DOI:10.1542/peds.2012-1493
26. Christakis D., Gillkerson J., Richards J. Audible television and decreased adult words, infant vocalizations, and conversational turns: a population-based study // Arch Pediatr Adolesc Med. 2009. Vol. 163 (6). P. 554—558. DOI:10.1001/archpediatrics.2009.61
27. Comstock G., Scharrer E. The contribution of meta-analysis to the controversy over television violence and aggression // Media violence and children / In D.A. Gentile (Ed.). Westport, CT: Ablex, 2003
28. Connors-Burrow Edge N., McKelvey L., Fussell J. Social Outcomes Associated With Media Viewing Habits of Low-Income Preschool Children // Early Education and Development. 2011. Vol. 22(2). P. 256—273. DOI:10.1080/10409289.2011.550844
29. Dalope K.A., Woods L.J. Digital Media Use in Families // Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. 2018. Vol. 27(2). P. 145—158. DOI:10.1016/j.chc.2017.11.001
30. Griffiths L., Dowda M., Dezateux C. Associations between sport and screen-entertainment with mental

- health problems in 5-year-old children // International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity. 2010. Vol. 7 (30). DOI:10.1186/1479-5868-7-30
31. Hinkley T., Brown H., Carson V., Teychenne M. Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children // PLoS ONE. 2018. Vol. 13(4). P. e0193700. DOI:10.1371/journal.pone.0193700
32. Hinkley T., Verbestel V., Ahrens W., Lissner L., Molnár D., Moreno L.A. De Bourdeaudhuij I. Early Childhood Electronic Media Use as a Predictor of Poorer Well-being // JAMA Pediatrics. 2014. Vol. 168 (5). P. 485—492. DOI:10.1001/jamapediatrics.2014.94
33. Huesmann L.R., Miller L.S. Long-Term Effects of Repeated Exposure to Media Violence in Childhood // Aggressive Behavior. 1994. P. 153—186. DOI:10.1007/978-1-4757-9116-7_7
34. Huesmann L.R., Moise-Titus J., Podolski C.-L., Eron L.D. Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977—1992 // Developmental Psychology. 2003. Vol. 39 (2). P. 201—221. DOI:10.1037/0012-1649.39.2.201
35. Hyun Ah Seo, Hui Young Chun, Seung Hwa Jwa, Mi Hyun Choi. Relationship between young children's habitual computer use and influencing variables on socio-emotional development // Early Child Development and Care. 2011. Vol. 181(2). P. 245—265. DOI:10.1080/03004430.2011.536644
36. Isikoglu Erdogan N., Johnson J.E., Dong P.I., Qiu Z. Do parents prefer digital play? Examination of parental preferences and beliefs in four nations // Early Childhood Education Journal. 2019. Vol. 47. P. 131—142. DOI:10.1007/s10643-018-0901-2
37. Kirkorian H.L., Pempek T.A., Murphy L.A. The impact of background television on parent-child interaction // Child Development. 2009. Vol. 80 (5). P. 1350—1359. DOI:10.1111/j.1467-8624.2009.01337.x
38. Kirkorian H.L., Wartella E.A., Anderson D.R. Media and young children's learning // Future of Children. 2008. Vol. 18(1). P. 39—61. DOI:10.1353/foc.0.0002
39. Kostyrka-Allchorne K., Cooper N.R., Simpson A. The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: A systematic review // Developmental Review. 2017. Vol. 44. P. 19—58. DOI:10.1016/j.dr.2016.12.002
40. Kuhhirt M., Klein M. Parental education, television exposure, and children's early cognitive, language and behavioral development // Social Science Research. 2019. DOI:10.1016/j.ssresearch.2019.102391
41. Kulikova T.I., Maliy D.V. The correlation between a passion for computer games and the school performance of younger schoolchildren // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. Vol. 8(3). P. 124—136.
42. Linebarger D.L., Vaala S.E. Screen media and language development in infants and toddlers: An ecological perspective // Developmental Review. 2010. Vol. 30 (2). P. 176—202. DOI:10.1016/j.dr.2010.03.006
43. McDool E., Powell P., Roberts J., Taylor K. The internet and children's psychological wellbeing // Journal of Health Economics. 2019. DOI:10.1016/j.jhealeco.2019.102274
44. Mistry K.B., Minkovitz C.S., Strobino D.M., Borzekowski D. Children's Television Exposure and Behavioral and Social Outcomes at 5.5 Years: Does Timing of Exposure Matter? // Pediatrics. 2007. Vol. 120 (4). P. 762—769. DOI:10.1542/peds.2006-3573
45. Ostrov J.M., Gentile D.A., Crick N.R. Media Exposure, Aggression and Prosocial Behavior During Early Childhood: A Longitudinal Study // Social Development. 2006. Vol. 15(4). P. 612—627. DOI:10.1111/j.1467-9507.2006.00360.x
46. Özmert E., Toyran M., Yurdakök K. Behavioral Correlates of Television Viewing in Primary School Children Evaluated by the Child Behavior Checklist // Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine. 2002. Vol. 156 (9). P. 910—914. DOI:10.1001/archpedi.156.9.910
47. Pagani L.S., Lévesque-Seck F., Fitzpatrick C. Prospective associations between televiewing at toddlerhood and later self-reported social impairment at middle school in a Canadian longitudinal cohort born in 1997/1998 // Psychological Medicine. 2016. Vol. 46 (16). P. 3329—3337. DOI:10.1017/S0033291716001689=63=PPX123
48. Paik H., Comstock G. The Effects of television violence on antisocial behavior: a meta-analysis // Communication Research. 1994. Vol. 21 (4). P. 516—546. DOI:10.1177/009365094021004004
49. Parkes A., Sweeting H., Wight D., Henderson M. Do television and electronic games predict children's psychosocial adjustment? Longitudinal research using the UK Millennium Cohort Study // Archives of Disease in Childhood. 2013. Vol. 98 (5). P. 341—348. DOI:10.1136/archdischild-2011-301508
50. Peebles A., Bonus J.A., Mares M.-L. Questions + answers + agency: Interactive touchscreens and Children's learning from a socio-emotional TV story // Computers in Human Behavior. 2018. DOI:10.1016/j.chb.2018.03.039
51. Przybylski A.K., Weinstein N. Digital Screen Time Limits and Young Children's Psychological Well-Being: Evidence From a Population-Based Study // Child Development. 2017. Vol. 90 (1). P. 56—65. DOI:10.1111/cdev.13007
52. Puchkova E.B., Sukhovershina Yu.V., Temnova L.V. A study of Generation Z's involvement in virtual reality // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. Vol. 10 (4). P. 134—143.
53. Radesky J.S., Christakis D.A. Increased Screen Time // Pediatric Clinics of North America. 2016. Vol. 63 (5). P. 827—839. DOI:10.1016/j.pcl.2016.06.006

54. Radesky J., Miller A.L., Rosenblum K.L., Appugliese D., Kaciroti N., Lumeng J.C. Maternal mobile device use during a structured parent-child interaction task // *Acad Pediatr*. 2015. Vol. 15 (2). P. 238—244. DOI:10.1016/j.acap.2014.10.001
55. Reich M.D. The Interplay of Media Violence Effects and Behaviorally Disordered Children and Adolescents: Guidelines for Practitioners // *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. 2018. Vol. 27 (2). P. 193—202. DOI:10.1016/j.chc.2017.11.006
56. Rich M., Bickham D.S., Shrier L.A. Measuring Youth Media Exposure // *American Behavioral Scientist*. 2015. Vol. 59(14). P. 1736—1754. DOI:10.1177/0002764215596558
57. Rideout V. The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight. San Francisco, CA: Common Sense Media, 2017.
58. Rideout V., Katz V. Opportunity for all? Technology and learning in lower-income families // New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. 2016. URL: <http://www.joanganzcooneycenter.org/publication/opportunity-for-all-technology-and-learning-in-lower-income-families/> (дата обращения: 29.06.2020).
59. Saleme P., Pang B., Dietrich T., Parkinson J. Prosocial digital games for youth: A systematic review of interventions // *Computers in Human Behavior Report*. 2020. Vol. 2(100039). DOI:10.1016/j.chbr.2020.100039
60. Schmidt M.E., Pempek T., Kirkorian H.L., Frankenfield A.L., Anderson D.R. The Effects of Background Television on the Toy Play Behavior of Very Young Children // *Child Development*. 2008. Vol. 79 (4). P. 1137—1151. DOI:10.1111/j.1467-8624.2008.01180.x
61. Schutte N.S., Malouff J.M., Post-Gorden J.C., Rodasta A.L. Effects of playing video games on children's aggressive and other behaviors // *Journal of Applied Social Psychology*. 1988. Vol. 18. P. 454—460. DOI:10.1111/j.1559-1816.1988.tb00028.x
62. Shaheen S. How child's play impacts executive function-related behaviors // *Appl Neuropsychol Child*. 2014. Vol. 3 (3). P. 182—187. DOI:10.1080/21622965.2013.839612
63. Shiu I. Duration of daily TV/screen watching with cardiovascular, respiratory, mental and psychiatric health: Scottish Health Survey, 2012—2013 // *International Journal of Cardiology*. 2015. Vol. 186. P. 241—246. DOI:10.1016/j.ijcard.2015.03.259
64. Skalická V., Wold Hygen B., Stenseng F., Kårstad S.B., Wichstrøm L. Screen time and the development of emotion understanding from age 4 to age 8: A community study // *British Journal of Developmental Psychology*. 2019. DOI:10.1111/bjdp.12283
65. Sprafkin J.N., Rubinstein A. A field correlational study of children's television viewing habits and prosocial behavior // *Journal of Broadcasting*. 1979. Vol. 23. P. 265—276. DOI:10.1080/08838157909363938
66. Thakkar R.R., Garrison M.M., Christakis D.A. A systematic review for the effects of television viewing by infants and preschoolers // *Pediatrics*. 2006. Vol. 118 (5). P. 2025—2031. DOI:10.1542/peds.2006-1307
67. Twenge J.M., Campbell W.K. Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Pmedr*. 2018. DOI:10.1016/j.pmedr.2018.10.003
68. Wiegman O., Kuttschreuter M., Baarda B. A longitudinal study of the effects of television viewing on aggressive and prosocial behaviors // *British Journal of Social Psychology*. 1992. Vol. 31. P. 147—164. DOI:10.1111/j.2044-8309.1992.tb00961.x
69. Wood W., Wong F.Y., Chachere J.G. Effects of media violence on viewers' aggression in unconstrained social interaction // *Psychol Bull*. 1999. Vol. 109. P. 371—383. DOI:10.1037/0033-2909.109.3.371
70. Wright J.C., Huston A.C., Murphy K.C., St Peters M., Piñon M., Scantlin R., Kotler J. The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families: The early window project // *Child Development*. 2001. Vol. 2. P. 1347—1366. DOI:10.1111/1467-8624.t01-1-00352

References

1. Batenova Yu.V. Osobennosti razvitiya kommunikativnoi sfery doskol'nika v sovremennoi sotsiokul'turnoi situatsii (s uchetom aktivnogo priobshcheniya k informatsionno-kommunikatsionnym tekhnologiyam) [Peculiarities of development of communicative sphere of preschooler in the modern sociocultural situation (taking into account active acquaintance with information and communication technologies)]. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2017. Vol. 3, no. 20, pp. 288—292. (In Russ.).
2. Voiskunskii A.E. Internet — novaya oblast' issledovaniy v psikhologicheskoi nauke [Internet — new field of research in psychological science]. *Uchenye zapiski kafedry obshchei psikhologii MGU*. Vol. 1 [Scientific notes of the Department of General Psychology MSU]. Moscow: Smysl, 2002, pp. 82—101. (In Russ.).
3. Denisenkova N.S., Krasilo T.A. Razvitie doskol'nikov v epohu cifrovoj socializatsii [Development of preschoolers in the era of digital socialization]. *Sovremennoe doskol'noe obrazovanie = Modern preschool education*, 2019. Vol. 6, no. 96, pp. 50—57. DOI:10.24411/1997-9657-2019-10058 (In Russ.).
4. Detskii runet 2019 [Children runet 2019]. Otrasevoi doklad [Sector report]. URL: <https://internetinstitute.ru/wp-content/uploads/2020/03/>

- ChildRunet-2019-26032020.pdf (Accessed: 25.06.2020). (In Russ.)
5. Ezhegodnyi doklad «Deti. Mediapotreblenie. 2017» [The annual report «Children. Media Consumption. 2017»]. URL: <http://momri.org/portfolio/ezhegodnyj-doklad-deti-mediapotreblenie-2017/> (Accessed: 25.06.2020). (In Russ.)
6. Karabanova O.A., Molchanov S.V. Riski negativnogo vozdeistviya informatsionnoi produktsii na psikhicheskoe razvitiye i povedeniye detei i podrostkov [Risks of negative impact of information products on mental development and behavior of children and adolescents]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2018. Vol. 3, pp. 37—46. (In Russ.)
7. Kurochkina V.E. Vliyaniye mediaproduktsii, sodержashchej sceny agressii i nasiliya, na formirovaniye deviantnogo povedeniya podrostkov [Influence of media production containing scenes of aggression and violence on the formation of deviant behavior in adolescents]. *Ekopsihologicheskie issledovaniya — 6: ekologiya detstva i psihologiya ustojchivogo razvitiya [Eco-Psychological Research — 6: Childhood Ecology and Psychology of Sustainable Development]*, 2020. Vol. 6. (In Russ.)
8. Larionova L.I., Gorbunova A.Yu. Sravnitel'noe issledovaniye intellektual'nogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta v usloviyah cifrovoy sredy [Comparative study of the intellectual development of preschool children in the digital environment]. *Ekopsihologicheskie issledovaniya — 6: ekologiya detstva i psihologiya ustojchivogo razvitiya [Eco-Psychological Research — 6: Childhood Ecology and Psychology of Sustainable Development]*, 2020. Vol. 6. (In Russ.)
9. Maksimova L.A. Razvitiye emotsional'noi sfery detei doshkol'nogo vozrasta sredstvami virtual'noi obrazovatel'noi sredy [Development of emotional sphere of preschool children by means of virtual educational environment]. *Pedagogicheskoe obrazovaniye v Rossii = Pedagogical education in Russia*, 2013. Vol. 4, pp. 108—112. (In Russ.)
10. Prikhozhan A.M. Vliyaniye elektronnoi informatsionnoi sredy na razvitiye lichnosti detei mladshego shkol'nogo vozrasta [Influence of electronic information environment on personal development of children of primary school age]. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn. = Psychological research: electronic scientific journal*, 2010. Vol. 1, no. 9. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed: 25.06.2020). (In Russ.)
11. Rubtsova O.V. Tsifrovyye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (Chast' pervaya) [Digital Media as a New Means of Mediation (Part One)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 117—124. (In Russ.). DOI:10.17759/chp.2019150312
12. Smirnova E.O., Matushkina N.Y., Smirnova S.Y. Virtual'naya real'nost' v rannem i doshkol'nom detstve [Virtual Reality in Early and Preschool Childhood]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 3, pp. 42—53. DOI:10.17759/pse.2018230304 (In Russ.)
13. Smirnova E.O., Smirnova S.Yu., Sheina E.G. Roditel'skie strategii v ispol'zovanii det'mi tsifrovyykh tekhnologii [Parents' strategies to use of digital technology by children]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 4, pp. 79—87. DOI:10.17759/jmfp.2019080408 (In Russ.)
14. Soldatova G.U. Tsifrovaya sotsializatsiya v kul'turno-istoricheskoi paradigme: izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in a cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 71—80. DOI:10.17759/sps.2018090308 (In Russ.)
15. Soldatova G.U., Vishneva A.E. Osobennosti razvitiya kognitivnoi sfery u detei s raznoy onlain-aktivnost'yu: est' li zolotaya seredina? [Peculiarities of cognitive development in children with different online activities: is there a golden mean?]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Consultative psychology and psychotherapy*, 2019. Vol. 27, no. 3, pp. 97—118. DOI:10.17759/cpp.2019270307 (In Russ.)
16. Soldatova G.U., Teslavskaya O.I. Osobennosti ispol'zovaniya tsifrovyykh tekhnologii v sem'yakh s det'mi doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta [Using digital technology in families with children of preschool and primary school age]. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2019. Vol. 12, no. 4, pp. 12—27. DOI:10.11621/npj.2019.0402 (In Russ.)
17. Soldatova G.U., Shlyapnikov V.N. Ispol'zovaniye tsifrovyykh ustroystv det'mi doshkol'nogo vozrasta [The use of digital devices by preschool children]. *Nizhegorodskoe obrazovaniye = Nizhny Novgorod Education*, 2015. Vol. 3, pp. 78—84. (In Russ.)
18. Spirina A.V. Osobennosti vliyaniya prosmotra video i teleperedach s elementami nasiliya na psikhologicheskoe zdorov'e detei doshkol'nogo vozrasta [Features of the impact of watching video and television programs with elements of violence on the psychological health of preschool children]. *Zdorov'e i obrazovaniye v XXI veke = Health and education in XXI century*, 2017. Vol. 19(6), pp. 164—167. (In Russ.).

Информация об авторах

Веракса Александр Николаевич, доктор психологических наук, PhD, член-корреспондент РАО, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Бухаленкова Дарья Алексеевна, кандидат психологических наук, PhD, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Чичинина Елена Алексеевна, аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6906-8930>, e-mail: alchichini@gmail.com

Алмазова Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, PhD, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Information about the authors

Alexander N. Veraksa, Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Associate Professor, Head of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Daria A. Bukhalenkova, PhD in Psychology, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Elena A. Chichinina, PhD Student, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6906-8930>, e-mail: alchichini@gmail.com

Olga V. Almazova, PhD in Psychology, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Получена 29.09.2020

Received 29.09.2020

Принята в печать 11.02.2021

Accepted 11.02.2021

Ролевое замещение дошкольников в игре с образными игрушками

Рябкова И.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Шейна Е.Г.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3723-812X>, e-mail: leshgp@gmail.com

Представлена часть исследования, посвященного наблюдению за свободной игрой дошкольников с разными видами материала для сюжетно-ролевой игры. Показаны результаты наблюдений игры с образными игрушками. Обнаружено, что в данной предметной среде есть существенные гендерные различия: мальчики либо не играют, либо играют в режиссерской позиции; в то же время, если они берут на себя роль, то не опираются на образные игрушки. Обращено внимание на то, что количество ролевых имен достаточно высокое в игре с образными игрушками, что, возможно, отражает специфическую функцию этого вида материала в игре. Среди разворачиваемых тем особое место занимают семейные, бытовые, игры в животных и в целом — мотивы заботы и опеки. Возрастной анализ показал «скачок» в количестве детей с ролью в 6 лет, в то время как в 5 лет — возраст наибольшего расцвета игры — ролевое замещение в игре с образными игрушками, скорее, игнорируется детьми.

Ключевые слова: свободная игра, сюжетно-ролевая игра, ролевое замещение, предметное замещение, игрушки, полифункциональные материалы, образные игрушки, куклы.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 18-013-01226.

Для цитаты: Рябкова И.А., Шейна Е.Г. Ролевое замещение дошкольников в игре с образными игрушками // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 41—50. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260102>

Role Substitution in Preschoolers' Play with Toy Characters

Irina A. Ryabkova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Elena G. Sheina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3723-812X>, e-mail: leshgp@gmail.com

This paper is a part of the research devoted to observing free play with different role-playing materials in preschool children. Here we describe the results of our observations of preschoolers' play with toy characters (dolls, figures, soft toys, etc.). It was found that there are significant gender differences in this type of play: boys either do not play at all or play in the director's position; at the same time, if they take on a role, they tend to ignore toy characters. As it is shown, the number of role-playing names is quite high in the children's play with toy characters. This may reflect the specific function of this type of material in play. Among the prevailing play topics are family, home, pets, everyday life and motives of care and attention in general. Age analysis showed that the number of children with roles increases at 6 years, while at 5 years — when play is at its peak — role substitution in playing with toy characters is rather ignored by children.

Keywords: free play, role play, role substitution, object substitution, toys, open-ended materials, toy characters, dolls.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 18-013-01226.

For citation: Ryabkova I.A., Sheina E.G. Role Substitution in Preschoolers' Play with Toy Characters. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 41—50. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260102> (In Russ.).

Введение

В психологии и педагогике сюжетно-ролевую игру принято рассматривать как деятельность в условной ситуации, в смысловом, а не предметном плане (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец и мн. др.). Сегодня количество и многообразие предметного материала игры чрезвычайно велико по сравнению с тем временем, когда создавались различные теории игры. Изучение игры в изменившихся предметных условиях является актуальной проблемой как для психологии игры, так и для организации образовательного процесса в детских образовательных учреждениях.

Особое значение среди предметного материала игры имеет образная игрушка — то же, что игрушка-персонаж, т.е. любая игрушка, которая может быть использована в качестве модели интенционального существа (того, кто

обладает намерением, волей). К этой группе материала относятся куклы, игрушечные животные, фантастические и сказочные существа, антропоморфные игрушки и т.п. [12]. Образные игрушки занимают особое место в игре — они представляют собой одушевляемые объекты, т.е. объекты, «обладающие психикой». Это единственный вид игрушек, с которыми ребенок может «дружить», «ругаться», «общаться» и т.п. Образные игрушки обуславливают принятие той или иной позиции в игре: они провоцируют приписывать им некоторое психическое содержание, тем самым обнаруживая свое.

Иногда образные игрушки объединяют в общий тип материалов для сюжетно-ролевой игры с маркерами роли¹ на основании **функции обозначения роли**: и тот, и другой материал маркируют роль (или персонаж) игры [4]. Безусловно, оба типа материала способствуют

¹ Маркеры роли — вид игрового материала для сюжетной игры, посредством которого маркируется роль: костюмы и одежда, отдельные детали костюмов, аксессуары (хвост, жилет, очки, корона).

воплощению ролей: можно надеть костюм пирата, а можно играть фигуркой пирата. Однако между ними есть и существенная разница: в первом случае ребенок сам «становится» пиратом, как бы примеряя роль на себя, а в другом случае ребенок «отдает» роль пирата игрушке, «растождествляясь» с ролью. В отличие от маркера роли, образная игрушка может выступать в качестве «партнера» по игре — ребенок играет с ней, замещая недостающих реальных партнеров. Исследование С. Хашми с соавторами подтверждает такую функцию образных игрушек. Сравнение игр детей с разными видами игрового материала показало, что зоны мозга, связанные с социальными процессами и эмпатией, активизировались при совместной деятельности со взрослым и в индивидуальной игре с куклами. Важно, что в индивидуальной игре с другими видами материала эти зоны мозга были неактивны [19].

Известно, что игровой материал способен обуславливать игру детей [2; 5; 9; 10; 15; 16; 17; 20; 21; 22; 23]. Одна из важных идей некоторых исследований заключается в том, что открытый образ куклы приводит к более оригинальной игре [12; 18]. Например, в исследовании Т. Гулдена показано, что медийные игрушки (transmedia storytelling toys) приводят к стереотипизации игры: дети повторяют сюжеты знакомых мультфильмов, видео и передач, в то время как обычные (не медийные) игрушки используются детьми в гораздо более широком диапазоне сюжетов и игровых действий [18]. В то же время некоторые авторы подчеркивают, что ребенок способен игнорировать свойства игрушки, переосмысливать или даже менять их [7; 11; 13]. Так, в зависимости от возраста дети могут играть с Барби как с куклой-девочкой, а могут использовать ее в качестве куклы-красавицы [14]; игнорировать монструозность кукол Монстр Хай или играть с ними, максимально заостряя их «чужовидность» [6].

Роль и связанные с ней действия признаются основной единицей анализа сюжетно-ролевой игры. В работе используется термин «ролевое замещение» как синоним принятия и реализации роли. Ролевое замещение анализируется через процессы переименования,

ролевых действий и изменений внешности. Каждый из этих процессов может протекать независимо, а может объединяться с другими. В рамках исследования значимо, что это именно процессы: даже переименование — это не единичное и однозначное событие в игре ребенка, но, скорее, поиск и динамика ролевого образа, отвечающие игровым интересам ребенка. Так, в процессе игры роли мальчиков могут трансформироваться от Солдаток к Воинам, а затем постепенно с развитием сюжета могут стать Рыцарями Изумрудного Королевства, борющимися с Черными Рыцарями. В свободной игре детей постоянно можно наблюдать такую трансформацию или поиск ролевого имени, связанные с развитием игры.

Настоящее исследование посвящено особенностям ролевого замещения в игре с образными игрушками: предположительно, здесь будет звучать много переименований (что обусловлено ролевой функцией этого вида игрушек), при этом роли будут комплексными образам предложенных игрушек, кроме того, дети будут часто занимать режиссерскую позицию.

Выборка и ход исследования

Испытуемые (96 детей, 44 мальчика и 52 девочки) — дошкольники от 3 до 7 лет государственных бюджетных московских детских садов, работающих по общеобразовательным программам.

Методика исследования представляла собой невключенное наблюдение за свободной игрой детей с образными игрушками.

В специально оборудованную комнату приглашалась подгруппа детей из 2—4 человек, подгруппы формировались случайным образом из воспитанников одной группы детского сада. Детям предлагалось поиграть, как они хотят, пока взрослый занимается своими делами. После этого дети играли самостоятельно, экспериментатор демонстрировал занятость, однако на прямые вопросы и обращения детей отвечал. Длительность наблюдения за одной подгруппой детей составляла 30 минут.

Ролевое замещение в нашей работе рассматривается как трехсоставной процесс:

- переименование

- игровые действия от имени роли
- изменение внешности (ряженье)

За критерий роли принималось наличие переименований («я — котенок», «давай, я — разбойник?», «я буду мамой» и пр.). В анализ были включены только игры тех детей, в которых присутствовали ролевые переименования.

В этих играх наряду с количеством и содержанием переименований подсчитывалось количество детей с игровыми действиями и изменением внешности.

Таким образом, при обработке данных анализировались:

- количество переименований и их содержание;
- наличие и сложность игровых действий (от фрагментарных действий до разветвленных сюжетных игр);
- наличие и качество ряженья (обозначение роли какой-то деталью или создание костюма и облачение в него).

Игры детей, не включавшие ролевых переименований, не рассматривались.

Организация среды

В исследовании использовались 2 вида материалов для сюжетно-ролевой игры: образные игрушки (куклы и игрушечные животные) и полифункциональные материалы. Необходимость открытых материалов в среде с игрушками обусловлена необходимостью замещения недостающего вида игрушек: дошкольник нуждается в предмете, на который может опираться его воображение [1].

Все игрушки, используемые в исследовании, прошли психолого-педагогическую экспертизу в МГППУ с положительным результатом [8]. Среди игровых материалов были использованы следующие:

- 2 куклы размером 40 см — «девочка» и «мальчик» в одежде и обуви
- 1 кукла-мальчик «Футболист» размером 40 см в соответствующей одежде и обуви
- 1 тканевая кукла-девочка размером 30 см в одежде и обуви
- 1 кукла-младенец размером 25 см в комбинезоне и шапочке
- 4 мягких игрушки (около 30 см) — овечка, собачка, мишка и гусь

- полифункциональные материалы — палки, камни, ткани, коробки и мн. др.

Игрушки таких размеров и пропорций традиционно используются для ролевой игры, в отличие от мелких фигурок, располагающих к режиссерской игре [3]. Куклы и игрушки, изображающие животных, были подобраны по 2 параметрам: 1) возможность полоролевой идентификации (куклы-мальчики и куклы-девочки) и 2) возможность антропоморфизации игрушки (игрушки-животные).

Результаты наблюдения

В предметной среде с образными игрушками около 45% детей переименовывают себя и приблизительно одинаковое число детей в роли играют и меняют внешность (около 65%).

Здесь ярко проявились **гендерные различия**: девочки играли в роли, а мальчики реже занимали ролевую позицию в этой среде ($p=0,05$) и реже воплощали роль в игровых действиях ($p=0,01$). Поэтому, несмотря на то, что около 45% детей переименовывали себя, следует помнить, что большинство из них — девочки. Мальчики обычно игнорировали ролевую позицию — либо предпочитали ей режиссерскую, т.е. не отождествляли себя с какой-нибудь ролью, но отдавали все роли игрушкам, либо совсем не играли в сюжетные игры.

Например, в игре *Ксенья (6 л. 9 м.)* и *Кирилл (6 л. 7 м.)* Ксенья сразу начала играть с куклами. Кирилл долго не мог найти себе занятие и начал играть в режиссерскую игру с образными игрушками спустя 15 минут от начала наблюдения. В игре он создавал отдельные сюжетные эпизоды, «сценки» или совершал отдельные действия, наряжал игрушки, сопровождая игру «авторской речью». Иногда игра носила шуточный характер: «Заяц охотится [на гуся]. Ааа! Ой, куда ты полетела? У него выросли крылья!» — играет, будто гусь взлетел.

В тех случаях, когда мальчики все же принимали роль на себя, они редко использовали образные игрушки. Например, *Илья (3 г. 3 м.)*, *Дима (3 г. 6 м.)* и *Денис (3 г. 10 м.)* играли без переименований, совершая фрагментарные игровые действия. Все трое схватили палки и стали называть их оружием, соответствующе высказываясь, например: «Никто меня не оста-

новит». Денис накрыл мишку сеткой зеленого цвета и говорит экспериментатору: «Это у меня Новый Год» — «Елка?» — «Да, елка», — повесил бусы на «елку», — «А ты кем будешь?» — «Мишкой». Эта роль не разворачивалась, зато Дима и Денис долго наряжали «елку» всем, что могли отыскать, радостно восклицая: «Новый Год! У нас будет Новый Год!». Нашли деревянные кольца и надели себе на руки, как браслеты. Дима таскал мишку с бусами за собой, как на поводке. Позже устроили «перестрелку», делая оружие из палок, бус и пр. и давали друг другу таблетки, «чтобы оживить».

Содержание, которое волновало детей — перестрелка, убийство и оживление, было никак не связано с образными игрушками. Более того, образная игрушка использовалась не «по назначению»: мишка как основание для елки — это нетривиальный случай использования игрушки, игнорирование ее «одушевленности». То есть образная игрушка игнорировалась мальчиками и как игровой

образ (мишка, мальчик, гусь), и как функция (живое существо).

Еще одной особенностью ролевых игр с образными игрушками в нашем исследовании было **достаточно большое число ролевых имен** (табл.).

В игре с образными игрушками наиболее популярным мотивом был **мотив заботы**, который обычно воплощается в роли опекающей фигуры: мамы и папы, бабушки, хозяина котенка и т.п. Здесь дети часто принимают на себя роли различных членов семьи, домашних животных и используют семейные, домашние темы. Похоже, игрушки, изображающие животных, а также куклы-дети приводят к появлению множества конкордантных и комплементарных им ролей, таких как лошадка-папа, кошечка, козленок, охотник, ковбой, служитель зоопарка и др.

Возрастной анализ показал (рис.), что в игре с образными игрушками в 6 лет наблюдается всплеск интереса к ролевой игре ($p=0,05$).

Таблица

Ролевые переименования в разных возрастных группах

3—4 года	4—5 лет	5—6 лет	6—7 лет
мишка, лошадка-папа, папа, мама-лошадка	бабушка, мама, бабка старая, кошечка, дочка, молодые, родители, котенок	бабушка, полицейские, злые, русалка, принцесса, принц, девочка, охотник, пьяный ежик, белка, мистер дедушка, мистер желудь, собака, бешеная собака, певичка	мама, хозяйка, котенок, козленок, лошадь, корова, ковбой, охотник, вода, принц, король, римский солдат, пират, пиратка, привидение, принцесса, сестра, цыганка, убегающий, пациент, доктор, покупатель, продавец, посетитель, служитель зоопарка, кассир

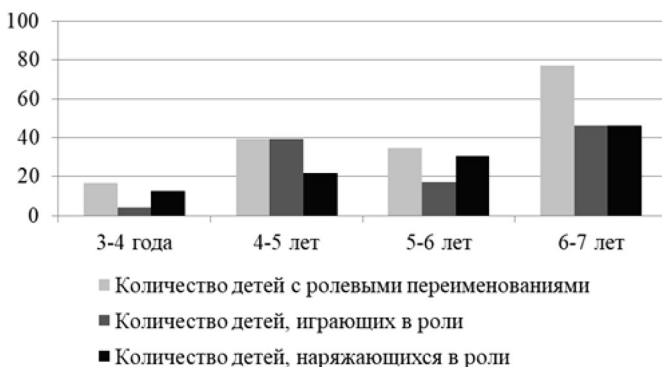


Рис. Возрастные особенности ролевого замещения в предметной среде с образными игрушками (96 человек, %)

Дети 3 лет мало переименовывали себя (4 ребенка из 23) и мало играли в роли (1 девочка). Их игра обычно представляла собой фрагментированные действия или цепочку действий, объединенную общей темой. В целом игра здесь была даже несколько сложнее, чем с другими видами игрушек, потому что иногда включала попытки объяснить события игры (т.е. содержала причинно-следственные отношения), как, например, в игре *Артема* (3 г. 4 м.) и *Егора* (3 г. 7 м.). Егор надел шарф медвежонка и дал кружево Артему, как будто это шарфы: «Одевай, сегодня холодно... Это моя бабушка» [наверное, имелось в виду — *бабушка связала шарфы*]. Ходят в бусах и шарфах-кружевах. Затем случился спор о ролях. Артем говорит: «Я — лошадка-папа», Егор: «Нет, я хочу быть папой», Артем: «Нет, я», Егор: «Давай, оба будут папами?». Спор не разрешается. Мальчики стали драться овечкой и гусем. Артем показывает Егору куклу: «Смотри, какая кукла. Я — кукла». Егор: «Давай, в сети поймаем?» — ловят барашка сетью: «Поймали!» — показывают экспериментатору. Затем гуся поймали. Говорят: «Надо их бросить в море». Артем: «Ой, холодно, холодно! Тебе холодно, иди шарф одень». Снова ловят игрушки.

Дети 4 лет показали достаточно большое число ролей, все они — девочки (9 человек из 23). Например, *Олеся* (4 г. 4 м.) и *Алена* (4 г. 2 м.) начали играть в то, что они бабушки и заботятся о своих малышах: кормят, укладывают спать, отводят в детский сад. Еще бабушки работают, например, шьют. Посреди игры увлеклись тканями и стали наряжаться, а нарядившись, почувствовали необходимость сменить роль и подыскивали себе подходящие образы: «Мы будем молодыми» — «Да, молодыми». Какое-то время красовались, затем вернулись в игру: «Давай, мы будем родителями?» — «Давай». Игра продолжала развиваться в русле заботы о малышах.

В процессе игры роли девочек стали другими, однако мотив заботы сохранился, и игра не разрушилась. При этом ролевые образы были комплементарны игрушкам: девочки были «бабушками» и «родителями» детей-кукол.

Количество ролевых имен и разнообразие замещений в средней группе больше по

сравнению с младшей. Мальчики играли вне ролевой позиции.

В 5 лет всего 8 детей переименовывали себя (из 23), половина из них — мальчики. Играла половина детей с ролью (в т.ч. мальчики), игры носили характер логически связанных действий (отдельных эпизодов). Список ролевых имен почти в 2 раза превышает количество детей с ролевым именем, но дети почти не играли. Большинство детей обозначали свою роль внешними изменениями (90%).

Иногда дети пытались начать игру, но это не выходило. Например, в игре *Оли* (5 л. 6 м.), *Леры* (5 л. 2 м.) и *Влада* (5 л. 6 м.) дети ходили по комнате и рассматривали материалы. Оля и Лера заинтересовались тканями и стали наряжаться, однако переименований или игровых действий не было. Влад тоже пытался на себя накинуть бусы, как-то крутил их, помещал в стаканчик. В конце наблюдения экспериментатор спросил его: «Кто ты?», на что Влад ответил: «Я хочу полицейским стать. Только не знаю как... Может, это будет мигалка синяя?..» — скрутил синюю нитку бус.

В игре *Максима* (5 л. 7 м.), *Насти* (5 л. 4 м.) и *Вероники* (5 л. 8 м.) девочки называли игру «В русалку», при этом она носила неструктурированный характер: в ней непонятны роли, многие действия были случайны, хотя иногда объединялись в более-менее длинную цепочку. Максим совсем не участвовал в играх, однако общался с девочками, пытался привлечь их к интересным материалам.

В 6 лет ролевые переименования встречаются у 20 из 26 детей (большая часть из которых — девочки) и в половине случаев сопровождаются ряженьем. Число ролей превышает число детей с переименованиями, что можно считать позитивным результатом (роли достаточно разнообразны, оригинальны, что расширяет возможности игры). 60% детей играли в связи с принятыми ролями, их роли носили комплементарный игрушкам характер, содержание игр часто было связано с семейно-бытовыми темами.

Настя (6 л. 2 м.), *Адриана* (5 л. 11 м.) и *Соня* (6 л. 1 м.) долго наряжаются, хохочут. Соня предложила, чтобы зверята (мягкие игрушки) жили на столе, и потом Адриана в стороне от

остальных девочек долго наряжала зверят. Соня сделала домик из стульев и матов. Настя предложила Соне: «А давай, ты будешь дочкой, а я — мамой?». Через некоторое время Настя стала осваивать сделанный Соней домик: «А здесь будет вход... Здесь пока идет ремонт». Соня: «Давай, я лошадь была?», Настя: «Ты — старшая сестра». Соня: «Ну, давай я котенком буду? Или козленком?» — «У нас есть козленок» [имеет в виду мягкую игрушку овечку] — «У него нет хвоста, а у меня есть» [*прицепила прихватку для штор, как хвост*]. Опять украшают стол, дом. Адриана: «А где будут наши зверята спать?.. Теленок [*говорит про овечку*] будет на улице спать» — решает, кто где будет спать, и всех укладывает. Соня присоединяется к ее теме: «А где будет одеялко наше?» — ищет. Все укладываются спать в доме. Соня залезла внутрь и стала мяукать. Слышно, что внутри фокусы показывают, затем кто-то говорит: «Я луже посплю немного» — «Я тоже».

Девочки не смогли договориться о ролях, однако это не мешало им играть вместе в общей теме семейно-бытовой игры. Игра состояла из отдельных эпизодов. Похожие игры наблюдались довольно часто среди детей 6 лет.

Таким образом, в нашем исследовании ролевой мотив в игре подготовительной группы выражен довольно сильно, поддерживается игровыми действиями и ряженьем.

Обсуждение результатов

Ролевое замещение в игре с образными игрушками отличается достаточно высоким количеством ролей. Возможно, сам образ игрушки-персонажа провоцирует ребенка на придумывание роли (создание персонажа — действующей, интенциональной фигуры). В то же время придуманный образ не обязательно поддерживается игровыми действиями и изменением внешности, как в игре с другими видами игровых материалов [9; 10].

Главной особенностью игры с образными игрушками оказались гендерные различия.

Девочки чаще брали на себя роль и совершали игровые действия, поэтому можно предположить, что подобранный для исследования материал в наибольшей степени подходит для ролевой игры девочек. Роли девочек носили

комплементарный характер по отношению к предложенным игрушкам, что частично подтверждает выдвинутое предположение. Заслуживает внимания тот факт, что, хотя куклы-мальчики присутствовали среди игрушек, это не способствовало разворачиванию ролевого замещения у мальчиков. Даже занимая ролевую позицию, мальчики были склонны игнорировать образные игрушки, предпочитая полифункциональные материалы.

Характерным для мальчиков было либо не создавать сюжетных игр совсем, либо занимать режиссерскую позицию в игре. Выбор режиссерской позиции может быть обусловлен игровыми предпочтениями мальчиков: возможно, им в целом ближе режиссерская позиция в игре с образными игрушками. Так, в работе Андерса Нельсона было показано, что мальчики и девочки по-разному действуют с образными игрушками: если девочки, скорее, «общаются» с ними — поворачивают к себе лицом, разговаривают и т.д., — то мальчики как бы закрываются ими и действуют от их лица [7]. Таким образом, предположение о том, что с образными игрушками дети будут часто создавать режиссерскую игру, подтвердилось для мальчиков.

Обнаруженные гендерные различия требуют дальнейшего изучения. Особенно интересно, характерны ли гендерные предпочтения для игр с любыми образными игрушками и можно ли создать или подобрать такие образные игрушки для ролевой игры, которые бы использовались мальчиками из ролевой, а не режиссерской позиции.

Интересен выбор игровых тем у детей (в основном, девочек) — это домашние, бытовые темы, игры в животных, в целом выражающие мотив заботы и опеки. Дети ухаживали за домашними животными, играли в детский сад, в хозяйство и т.п., чего почти не было в играх с другими видами материалов [9; 10]. По всей видимости, детский облик кукол и мягких игрушек способствует проявлению специфического игрового содержания. Данный феномен показывает достаточно высокую зависимость сюжета и содержания игры от предметного материала и требует тщательного и разностороннего изучения.

Возрастные особенности игры, обнаруженные в данном исследовании, заслуживают отдельного внимания. По результатам исследования, в 5 лет ролевое замещение в игре с образными игрушками не отличается от 4 лет (показатели даже незначительно ниже), хотя ожидаемо, что с возрастом количество детей, принимающих и реализующих роль, растёт. Возможно, данный вид игрушек мешает разворачиванию характерной для возраста коллективной ролевой игры, и образные игрушки такого плана наименее востребованы в 5 лет.

В 6 лет, напротив, у девочек происходит всплеск интереса к образным игрушкам (по крайней мере, такого типа). Возможно, у мальчиков происходит схожая динамика в отношении какого-нибудь типа образных игрушек, которую не удалось обнаружить в данном исследовании в связи с выбором материала. Можно предположить, что в возрасте 6 лет образные игрушки представляют особый интерес для всех детей — не только для девочек, что можно проверить посредством более основательной выборки и подбора альтернативного игрового материала.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62—77.
2. *Доронов С.Г.* Педагогические условия активизации самостоятельной сюжетной игры старших дошкольников в детском саду: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2012. 22 с.
3. *Короткова Н.А.* Материалы и оборудование для игровой деятельности // Материалы и оборудование для детского сада: Пособие для воспитателя детского сада / Под ред. Т.Н. Дороновой, Н.А. Коротковой. М.: Элли-Кудиц, 2003.
4. *Короткова Н.А.* Сюжетная игра дошкольников. М.: ЛИНКА-пресс, 2016. 256 с.
5. *Короткова Н.А., Кириллов И.Л.* Макет как элемент предметной среды для сюжетной игры старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 1997. № 6. С. 9—16.
6. *Крыжов П.А.* Герой-монстр как нормальный персонаж произведений, адресованных детям [Электронный ресурс] // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы. Сборник тезисов участников шестой всероссийской научно-

Полученные результаты могут быть полезны для организации детской предметно-игровой среды.

Проведенное исследование позволило обнаружить следующее:

1. Облик предложенных образных игрушек (младенец, девочки и мальчики, мягкие игрушки, напоминающие детенышей домашних животных) способствует разворачиванию семейно-бытовых тем, связанных с заботой.

2. Особенностью ролевого замещения в игре с предложенными образными игрушками является большое число ролевых имен и их комплементарность игрушкам, что имеет значение для понимания функции образной игрушки в игре.

3. В 6 лет наблюдается рост интереса к ролевому замещению в игре с куклами и мягкими игрушками-животными, что особенно справедливо для девочек.

4. Специфической особенностью игры с образными игрушками являются гендерные различия: мальчики склонны отдавать предпочтение режиссерской позиции либо игнорировать образные игрушки в том случае, если принимают роль.

- практической конференции по психологии развития, посвященной 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обуховой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 150—153. URL: https://psyjournals.ru/obukovoi_2018/issue/ (дата обращения: 11.08.2020).
7. *Нельсон А.* Игра как опосредованное действие. Гендерный аспект // Психологическая наука и образование. 2011. Том 16. № 2. С. 93—101.
 8. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек / Смирнова Е.О. [и др.] // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 16—25.
 9. *Рябкова И.А.* Особенности ролевого замещения в игре дошкольников с разными материалами [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 12—19. DOI:10.17759/psyedu.2018100302
 10. *Рябкова И.А., Смирнова Е.О., Шеина Е.Г.* Возрастные особенности игры дошкольников с предметами оперирования // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 5. С. 5—15. DOI:10.17759/pse.2019240501
 11. *Рябкова И.А., Шеина Е.Г.* Игрушка как условный объект [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 4. С. 75—81. DOI:10.17759/jmpf.2018070408

12. Смирнова Е.О., Филиппова И.В. Образная игрушка как средство развития сознания дошкольника // Психологическая наука и образование. 2008. Том 13. № 3. С. 62—71.
13. Что видят и чего не видят дети в куклах Монстр Хай / Смирнова Е.О. [и др.] // Современное дошкольное образование: Теория и практика. 2016. № 2. С. 34—43.
14. Эльконинова Л.И., Антонова М.В. Специфика игры с куклой Барби у детей дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. 2002. № 4. С. 38—52.
15. Berg L.-E. Toys and play in identity construction for preschool children; a pilot study of older preschool children // Toys as communication: Toy research in the late twentieth century. Part 2 / Anders Nelson, Lars-Erik Berg & Kristen Svensson (eds.). SITREC, 2003. P. 193—208.
16. 16. Cherney I.D. et al. The effects of stereotyped toys and gender on play assessment in children aged 18—47 months // Educational Psychology. 2003. Vol. 23. № 1. P. 95—106. DOI:10.1080/01443410303222
17. Fulcher M., Hayes A.R. Building a Pink Dinosaur: the Effects of Gendered Construction Toys on Girls' and Boys' Play // Sex Roles. 2018. Vol. 79. P. 273—284. DOI:10.1007/s11199-017-0806-3
18. Gulden T. Plenteous and limited play, transmedia storytelling-toys in light of individualist and social esthetics // International Journal of Play. 2016. Vol. 5. № 1. P. 77—92. DOI:10.1080/21594937.2016.1147289
19. Hashmi S., et al. Exploring the benefits of doll play through neuroscience // Frontiers in Human Neuroscience. 2020. Vol. 14. DOI:10.3389/fnhum.2020.560176
20. Kalkusch I., et al. Promoting social pretend play in preschool age: Is providing roleplay material enough? // Early Education and Development. 2020. DOI:10.1080/10409289.2020.1830248
21. Møller S.J. Imagination, Playfulness, and Creativity in Children's Play with Different Toys // American Journal of Play. 2015. Vol. 7. № 3. P. 322—346.
22. Parsons A., Howe N. Superhero toys and boys' physically active and imaginative play // Journal of Research in Childhood Education. 2006. Vol. 20. № 4. P. 287—300. DOI:10.1080/02568540609594568
23. Trawick-Smith J., Russell H., Swaminathan S. Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children // Early Child Development and Care. 2011. Vol. 181. № 7. P. 909—927. DOI:10.1080/03004430.2010.503892

References

1. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitiy rebenka [Play and its role in the mental development]. *Voprosy psikhologii = Issues of psychology*, 1966, no. 6, pp. 62—77. (In Russ.).
2. Doronov S.G. Pedagogicheskie usloviya aktivizatsii samostoyatel'noi syuzhetnoi igry starshikh doshkol'nikov v detskom sadu. Avtoref. diss. kand. ped. nauk. [Pedagogical conditions for activation of free narrative play for older preschoolers in kindergarten. Ph.D. (Pedagogy) Thesis]. Moscow, 2012. 22 p. (In Russ.).
3. Korotkova N.A. Materialy i oborudovanie dlya igrovoi deyatel'nosti [Materials and equipment for play activity]. In Doronova T.N., Korotkova N.A. (eds.) Materialy i oborudovanie dlya detskogo sada: Posobie dlya vospitatelya detskogo sada [Materials for kindergarten equipment]. Moscow: Elti-Kudits, 2003. 160 p. (In Russ.).
4. Korotkova N.A. Syuzhetnaya igra doshkol'nikov [Narrative play of preschoolers]. Moscow: LINKA-press, 2016. 256 p. (In Russ.).
5. Korotkova N.S., Kirillov I.L. Maket kak element predmetnoi sredy dlya syuzhetnoi igry starshikh doshkol'nikov [A mock-up model as a subject environment for narrative play of kindergarten children]. *Doshkol'noe vospitanie = Preschool Education*, 1997, no. 6, pp. 9—16. (In Russ.).
6. Kryzhov P.A. Geroi-monstr kak normal'nyi personazh proizvedenii, adresovannykh detyam [Elektronnyi resurs] [The monster hero as a normal character in artistic works addressed to children]. Kul'turno-istoricheskii podkhod v sovremennoi psikhologii razvitiya: dostizheniya, problemy, perspektivy. Sbornik tezisev uchastnikov shestoi vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po psikhologii razvitiya, posvyashchennoi 80-letiyu so dnya rozhdeniya professora L.F. Obukhovoi [The cultural-historical approach in modern developmental psychology: achievements, problems, prospects. Collection of abstracts of participants of the sixth all-Russian research and practice conference on developmental psychology, dedicated to the 80th anniversary of the birth of Professor L.F. Obukhova]. Moscow: FGBOU VO MGPPU Publ., 2018, pp. 150—153. URL: https://psyjournals.ru/obukovoi_2018/issue/ (Accessed: 11.08.2020). (In Russ.).
7. Nelson A. Igra kak oposredovannoe deistvie. Gendernyi aspekt [Gendered Toy Play as Mediated Action]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2011. Vol. 16, no. 2, pp. 71—77. (In Russ.).
8. Smirnova E.O. et al. Psikhologo-pedagogicheskie osnovaniya ekspertizy igrushek [Psychological educational foundations for expert examination of toys]. *Voprosy psikhologii = Issues of psychology*, 2008, no. 1, pp. 16—25. (In Russ.).
9. Ryabkova I.A. Osobennosti rolevogo zameshcheniya v igre doshkol'nikov s raznymi materialami [Elektronnyi resurs] [The characteristics of role substitution in preschoolers' play with different materials]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2018, no. 3, pp. 12—19. DOI:10.17759/psyedu.2018100302 (In Russ.).
10. Ryabkova I.A., Smirnova E.O., Sheina E.G. Vozrastnye osobennosti igry doshkol'nikov s predmetami

- operirovaniya [Age Specifics of Role-Playing with Play Tools in Preschool Children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 5—15. DOI:10.17759/pse.2019240501 (In Russ.).
11. Ryabkova I.A., Sheina E.G. Igrushka kak uslovnyi ob'ekt [Toy as a conditional object] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 4, pp. 75—81. DOI:10.17759/jmfp.2018070408 (In Russ.).
12. Smirnova E.O., Filippova I.V. Obraznaya igrushka kak sredstvo razvitiya soznaniya doshkol'nika [Character toy as consciousness development tool of a preschool child]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2008. Vol. 13, no. 3, pp. 62—71. (In Russ.).
13. Smirnova E.O. et al. Chto vidyat i chego ne vidyat deti v kuklakh Monstr Khai [What children see and don't see in Monster High dolls]. *Sovremennoi doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika = Preschool education today. Theory and practice*, 2016, no. 2, pp. 34—43. (In Russ.).
14. El'koninova L.I., Antonova M.V. Spetsifika igry s kukloi Barbi u detei doshkol'nogo vozrasta [Characteristics of preschoolers play with Barbie]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2002, no. 4, pp. 38—52. (In Russ.).
15. Berg L.-E. Toys and play in identity construction for preschool children; a pilot study of older preschool children. In Lars-Erik Berg, Anders Nelson, Kristen Svensson (eds.) *Toys as communication: Toy research in the late twentieth century. Part 2*. Stockholm: SITREC, 2003, pp. 193—208. (In Russ.).
16. Cherney I.D. et al. The effects of stereotyped toys and gender on play assessment in children aged 18—47 months. *Educational Psychology*, 2003. Vol. 23, no. 1, pp. 95—106. DOI:10.1080/01443410303222 (In Russ.).
17. Fulcher M., Hayes A.R. Building a Pink Dinosaur: the Effects of Gendered Construction Toys on Girls' and Boys' Play. *Sex Roles*, 2018. Vol. 79, pp. 273—284. DOI:10.1007/s11199-017-0806-3
18. Gulden T. Plenteous and limited play, transmedia storytelling-toys in light of individualist and social esthetics. *International Journal of Play*, 2016. Vol. 5, no. 1, pp. 77—92. DOI:10.1080/21594937.2016.1147289
19. Hashmi S. et al. Exploring the benefits of doll play through neuroscience. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2020. Vol. 14. DOI:10.3389/fnhum.2020.560176
20. Kalkusch I. et al. Promoting social pretend play in preschool age: Is providing roleplay material enough? *Early Education and Development*, 2020. DOI:10.1080/10409289.2020.1830248
21. Møller S.J. Imagination, Playfulness, and Creativity in Children's Play with Different Toys. *American Journal of Play*, 2015. Vol. 7, no. 3, pp. 322—346.
22. Parsons A., Howe N. Superhero toys and boys' physically active and imaginative play. *Journal of Research in Childhood Education*, 2006. Vol. 20, no. 4, pp. 287—300. DOI:10.1080/02568540609594568
23. Trawick-Smith J., Russell H., Swaminathan S. Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children. *Early Child Development and Care*, 2011. Vol. 181, no. 7, pp. 909—927. DOI:10.1080/03004430.2010.503892

Информация об авторах

Рябкова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник отдела психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Центра прикладных психолого-педагогических исследований, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Шеина Елена Георгиевна, старший научный сотрудник отдела психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Центра прикладных психолого-педагогических исследований, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3723-812X>, e-mail: leshgp@gmail.com

Information about the authors

Irina A. Ryabkova, PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Toys And Play Research Centre, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Elena G. Sheina, PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Toys And Play Research Centre, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3723-812X>, e-mail: leshgp@gmail.com

Получена 11.08.2020

Принята в печать 11.02.2021

Received 11.08.2020

Accepted 11.02.2021

Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе»

Гордеева Т.О.

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

Сычев О.А.

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» (ФГБОУ ВО АГГПУ), г. Бийск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Обращается внимание на тот факт, что существует определенный дефицит методических средств для исследований взаимосвязи результатов обучения и стиля общения учителя с учащимися, определяющего вовлеченность детей в учебный процесс и их мотивацию. В статье представлены результаты адаптации для русскоязычных образовательных сред (на выборке учителей начальной и средней школы (N=1400) из девяти регионов России) методики «Ситуации в школе» [4], созданной на основе теории самодетерминации. Она позволяет оценивать четыре базовых стиля взаимодействия учителя с учениками (поддержки автономии, структуры, контроля и хаоса) и их подтипы. Результаты многомерного шкалирования и конфирматорного факторного анализа подтверждают, что структура методики на уровне пунктов и субшкал соответствует круговой модели (циркумплекс). Наличие восьми субшкал в структуре методики подтверждается с помощью КФА. Корреляции шкал опросника с показателями жизнестойкости и профессиональной самооффективности свидетельствуют о конструктивной валидности. Методика может быть использована как в исследовательских целях, так и в практической деятельности школьных психологов для оценки стиля общения учителя.

Ключевые слова: диагностика стиля мотивирования учителей, мотивирующий и демотивирующий стили, методика «Ситуации в школе», теория самодетерминации, автономия, структура, хаос, контроль.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 18-013-00386.

Для цитаты: Гордеева Т.О., Сычев О.А. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 51—65. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260103>

Diagnosics of Motivating and Demotivating Styles of Teachers: “Situations-in-School” Questionnaire

Tamara O. Gordeeva

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

Oleg A. Sychev

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

There is a certain lack of instruments for assessing the relationship between learning outcomes and the teacher’s communication style with students which determines children’s involvement in the learning process and their motivation. The article presents the results of adapting the self-determination theory-based questionnaire, Situations-in-School, for Russian-speaking educational environments on a sample of primary and secondary school teachers (N = 1400) from nine regions of Russia. This questionnaire assesses the four basic styles of teacher-student interaction (autonomy support, structure, control, and chaos) and their subtypes. The results of multidimensional scaling and confirmatory factor analysis indicate that the structure of the questionnaire at the level of items and subscales corresponds to a circular model (circumplex). The presence of eight subscales in the structure of the questionnaire is confirmed by CFA. The correlations of the scales with indicators of resilience and professional self-efficacy indicate construct validity. The questionnaire can be used both for research purposes and in the practice of school psychologists to assess the style of communication between teachers and students.

Keywords: assessing the teachers’ motivating style, motivating and demotivating styles, Situations-in-School questionnaire, self-determination theory, autonomy, structure, chaos, control.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 18-013-00386.

For citation: Gordeeva T.O., Sychev O.A. Diagnosics of Motivating and Demotivating Styles of Teachers: “Situations-in-School” Questionnaire. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 51—65. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260103> (In Russ.).

Введение

Важная роль учителя хорошо известна: именно от педагогов и их стиля общения во многом зависят вовлеченность детей в учебу и показатели развития учащихся [2; 6]. В этой связи закономерный интерес вызывает *мотивирующий* стиль учителя, включающий осо-

бенности общения и практики, на которые он полагается, стимулируя учебную мотивацию учеников [15]. Еще гуманистические психологи утверждали, что фасилитирующий, поддерживающий стиль мотивирования является наиболее оптимальным. В последние три десятилетия этот тезис стимулировал внимание

работающих в рамках теории самодетерминации (СДТ) психологов к анализу такого поддерживающего стиля (см., например, [15]) и обратных ему демотивирующих практик.

Поддержка автономии и контроль как стили общения учителей

В СДТ постулируется наличие трех базовых психологических потребностей: в автономии (ощущении себя субъектом деятельности), в компетентности (собственной эффективности) и в принятии (связи со значимыми другими). В соответствии с предполагаемой ролью этих потребностей значительное число исследований, действительно, показывает, что их удовлетворение в разных видах деятельности ведет к внутренней мотивации, вовлеченности, благополучию и развитию, тогда как их фрустрация связана с отказом от деятельности, низким благополучием и даже психопатологией [16].

В контексте учебной деятельности проводились исследования, направленные на понимание того, как именно учителя могут поддерживать у учащихся эти психологические потребности. Наибольшее внимание получила поддержка учителем автономии, что связано с тем критическим значением, которое придает этой потребности в СДТ. Убедительно показано, что поддержка автономии приводит к важным позитивным последствиям, таким как внутренняя мотивация, более глубокое обучение и психологическое благополучие учащихся [4; 9; 12].

Напротив, при контролирующем стиле, фрустрирующем потребность в автономии, учитель ригидно действует в соответствии с собственными планами и ожиданиями, оказывая давление на учащихся, принуждая думать и действовать определенным «правильным» образом. Давление может оказываться разными способами: одни стратегии включают внешний контроль (угрозы, наказания, награды), другие опираются на внутренний контроль посредством психологических манипуляций, индукции чувств вины или стыда [18]. Контролирующий стиль связан с широким спектром негативных последствий у учащихся, включающих гнев, тревогу, амотивацию и

внешнюю мотивацию [5], реакции неповиновения и сопротивления учителю [7].

Обеспечение структуры и хаос как стили общения учителей

Структурирующий стиль способствует поддержанию еще одной важной для внутренней мотивации потребности — в компетентности. Обеспечивая структуру, учителя следуют подходу, ориентированному на процесс, согласовывая ход урока и свои планы с возможностями детей, предлагая конкретные стратегии и помощь, чтобы учащиеся чувствовали себя компетентными, овладевая новым материалом в классе [18]. Ключевые особенности этого стиля включают обозначение четких ожиданий и принципов желательного и нежелательного поведения, пошаговое объяснение того, как нужно действовать для достижения результатов, корректировку уровня сложности заданий в соответствии с навыками учащихся, обеспечение положительной информативной обратной связи во время и после выполнения задачи. Структурирующий стиль ведет к позитивным результатам, включая высокую вовлеченность на уроке [8; 13] и лучшую саморегуляцию, а также менее выраженные депрессивные переживания, что может объясняться удовлетворением потребности в компетентности [11]. Имеются также данные о том, что автономный и структурирующий мотивирующие стили приносят пользу не только ученикам, но и самим учителям [12].

Насколько совместимо обучение с поддержкой автономии со структурирующим стилем? При кажущейся неочевидности этого сочетания было показано, что поддержка автономии учащихся потенциально совместима со структурирующим стилем руководства учащимися, если включает предоставление обоснований требуемых действий [17].

Учителя с хаотично-попустительским стилем взаимодействия не адаптируют свои указания к темпам развития и растущим возможностям учащихся, тем самым не позволяя им развивать свою компетентность. Поскольку их требования непоследовательны, неясны и противоречивы, учащиеся могут

воспринимать учебную среду как запутанную, испытывать неуверенность в том, что нужно делать. Если ученики обнаруживают, что учитель склонен занимать позицию наблюдателя, снимая с себя всю ответственность и не оказывая необходимой помощи, у них могут возникать сомнения в своей компетентности и даже в собственной ценности как личности.

С целью разработки методики, направленной на комплексную и детальную оценку рассмотренных стилей, Н. Эльтерман с коллегами использовали метод многомерного шкалирования. Он позволил получить визуальное представление о том, как стили обучения (поддержка автономии, структура, контроль, хаос) и их подтипы соотносятся друг с другом в пространстве, образованном из двух осей: удовлетворения базовых потребностей и степени директивности [4]. Круговая структура методики (циркумплекс, см. рис. 1) была с высокой надежностью воспроизведена в шести выборках, как в ходе самоотчета педагогов, так и в результате оценки их стиля учащимися. Глубокое теоретическое и тщательное

методическое обоснование оригинальной версии опросника является причиной выбора данной методики для адаптации. Целью исследования стала разработка русскоязычной версии опросника «Ситуации в школе» с анализом его структуры, надежности и валидности. Предполагалось, что учителя, предпочитающие более продуктивные стили поддержки автономии и структуры, отличаются высокой педагогической самоэффективностью и жизнестойкостью.

Выборка, процедура и методы исследования

В исследовании добровольно и не анонимно приняли участие 1400 педагогов (1346 женщин (96%), 50 мужчин (4%), 4 пол не указали) из девяти регионов России со стажем работы от менее 1 года до 47 лет.

Опросник «Ситуации в школе» (СВШ), предложенный Н. Эльтерман с коллегами [4], был переведен на русский язык двумя психологами, владеющими английским языком, затем был выполнен обратный перевод. Расхождения обсуждались тремя психологами,

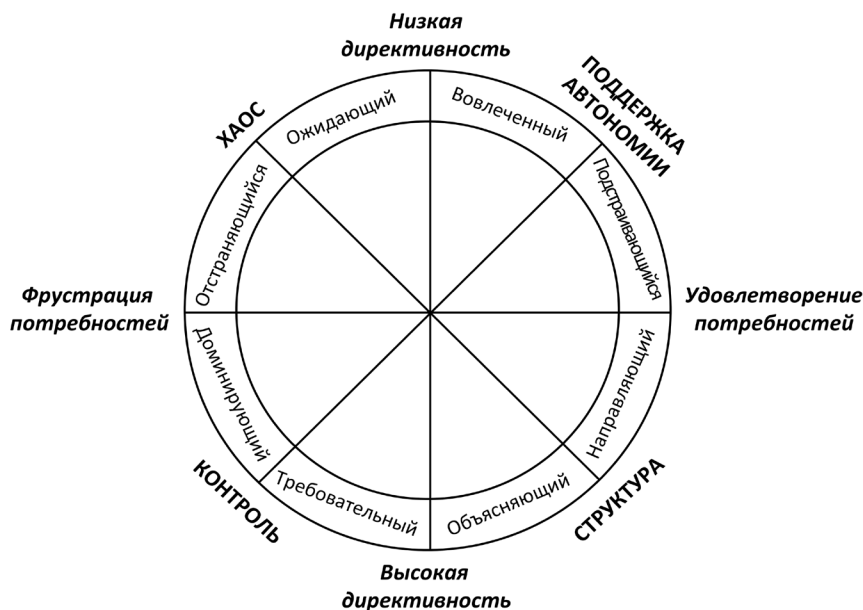


Рис. 1. Круговая модель (циркумплекс) шкал опросника «Ситуации в школе»

специалистами в психологии мотивации¹. Опросник состоит из 15 ситуаций, в каждой присутствует четыре возможных варианта поведения учителя (см. приложение).

Для оценки конструктивной валидности СВШ были выбраны методики жизнестойкости и профессиональной самооффективности, позволяющие предсказывать сопротивляемость характерному для работы учителя стрессу и успешность профессиональной деятельности. Использовался адаптированный тест жизнестойкости С. Мадди [1] (надежность для общего показателя $\alpha=0,92$) и модифицированный по отношению к профессиональной деятельности вариант шкалы общей самооффективности Р. Шварцера, М. Ерусалема и В. Ромека [3] ($\alpha=0,89$).

Анализ данных проводился в программе R, конфирматорный факторный анализ (КФА) — в Mplus 8. Анализ структуры опросника с помощью неметрического многомерного шкалирования (МШ) был выполнен в SPSS 23 (PROXSCAL с квадратом Евклидова расстояния по стандартизованным оценкам). Для оценки соответствия корреляций субшкал циркумлекс-структуре использовалась программа Circuml и пакет CircE для R.

Результаты

Интеркорреляции демонстрируют характерный для циркумлекс-структуры паттерн: наибольшая положительная корреляция наблюдается между смежными шкалами, затем величина корреляции убывает, меняет знак, возрастая по абсолютному значению, и затем снова убывает (табл. 1). В соответствии с ожиданиями тесно коррелирующие шкалы поддержки автономии и структуры ($r=0,69$; $p<0,001$) показали слабые или умеренные обратные связи с коррелирующими между собой шкалами контроля и хаоса ($r=0,58$; $p<0,001$). Средние значения (рис. 2) свидетельствуют о том, что более выраженными являются стили,

поддерживающие автономию (вовлеченный и подстраивающийся) и структуру (направляющий и объясняющий). Коэффициенты надежности лежат в пределах 0,70-0,89, что соответствует общепринятым требованиям.

Анализ факторной структуры методики включал проверку двух моделей: четырехфакторной с коррелирующими факторами, соответствующими шкалам, и модели с восемью коррелирующими факторами, соответствующими субшкалам. В ходе КФА учитывалось, что основанные на сравнении предложенной и базовой модели² инкрементные индексы согласия неинформативны в случае, если RMSEA базовой модели меньше 0,158 [10]. При анализе заданий опросника величина RMSEA базовой модели составила 0,106, поэтому результаты оценивались без использования инкрементных индексов на основе показателей RMSEA и SRMR³.

Результаты указывают на удовлетворительное соответствие данным четырехфакторной модели: $\chi^2=8288,48$; $df=1704$; $p<0,001$; SRMR=0,072; RMSEA=0,053; 90%-ый доверительный интервал для RMSEA: 0,051-0,054; PCLOSE<0,001. Для модели с восемью факторами были получены результаты, указывающие на хорошее соответствие данным: $\chi^2=7048,92$; $df=1682$; $p<0,001$; SRMR=0,065; RMSEA=0,048; 90%-ый доверительный интервал для RMSEA: 0,047-0,049; PCLOSE=0,999.

Анализ соответствия пунктов опросника круговой модели с помощью МШ показал приемлемость двумерной модели: нормализованный стресс равен 0,015. Распределение пунктов опросника в пространстве, образованном осями «Удовлетворение потребностей» и «Директивность», по форме близко к кругу (рис. 3).

Далее проводился анализ соответствия связей между субшкалами круговой модели, отражающей циркумлекс-структуру методики. Модель без ограничений на значе-

¹ Авторы благодарят за помощь А.Н. Сидневу и Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее»

² Наихудшая возможная модель, в которой все переменные предполагаются не коррелирующими.

³ Значения RMSEA (среднеквадратической ошибки аппроксимации) менее 0,05 и SRMR (стандартизованного среднеквадратического остатка) менее 0,08 указывают на хорошее соответствие данным. Об удовлетворительном соответствии говорят значения RMSEA не более 0,08 и SRMR не более 0,10 [19].

Таблица 1

Описательная статистика и корреляции шкал опросника СВШ

	Поддержка автономии	Структура	Контроль	Хаос	Вовлеченный	Подстраивающийся	Направляющий	Объясняющий	Требовательный	Доминирующий	Отстраняющийся	Выжидающий
Поддержка автономии	—											
Структура	0,69*	—										
Контроль	-0,20*	0,05	—									
Хаос	-0,27*	-0,32*	0,58*	—								
Вовлеченный	0,86*	0,45*	-0,25*	-0,16*	—							
Подстраивающийся	0,93*	0,74*	-0,13*	-0,31*	0,62*	—						
Направляющий	0,71*	0,90*	-0,10*	-0,40*	0,49*	0,75*	—					
Объясняющий	0,51*	0,89*	0,20*	-0,17*	0,32*	0,57*	0,60*	—				
Требовательный	-0,15*	0,10*	0,96*	0,48*	-0,22*	-0,08	-0,05	0,24*	—			
Доминирующий	-0,23*	-0,02	0,94*	0,62*	-0,25*	-0,18*	-0,16*	0,13*	0,80*	—		
Отстраняющийся	-0,31*	-0,33*	0,59*	0,94*	-0,18*	-0,36*	-0,42*	-0,15*	0,50*	0,63*	—	
Ожидаящий	-0,12*	-0,22*	0,36*	0,79*	-0,07	-0,13*	-0,23*	-0,16*	0,29*	0,41*	0,52*	—
Среднее	5,52	5,74	3,35	2,21	5,12	5,71	5,93	5,52	3,61	3,07	1,97	2,68
Станд. отклонение	0,87	0,80	1,14	0,94	1,19	0,84	0,86	0,93	1,22	1,17	1,01	1,17
Асимметрия	-0,40	-0,47	0,20	1,23	-0,47	-0,52	-0,59	-0,47	0,14	0,32	1,61	0,47
Экссесс	-0,48	-0,55	-0,46	1,45	-0,13	-0,43	-0,60	-0,17	-0,55	-0,38	2,62	-0,49
Надежность (α Кронбаха)	0,86	0,86	0,89	0,88	0,75	0,82	0,85	0,70	0,82	0,79	0,89	0,71

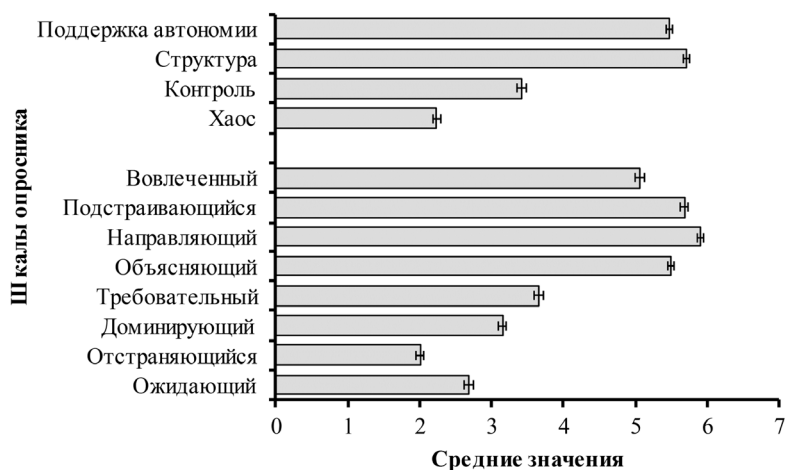
Примечание. Значимость: * $p < 0,001$.

Рис. 2. Средние значения по шкалам опросника СВШ (отрезки отражают границы 95%-ого доверительного интервала)

ния параметров показала удовлетворительное соответствие данным: $\chi^2=90.81$; $df=10$; $p<0.001$; CFI=0.986; TLI=0.962; SRMR=0.032; RMSEA=0.076; 90%-ый доверительный интервал для RMSEA: 0.062-0.091. На основе полученных оценок параметров была построена диаграмма, иллюстрирующая циркумплекс-структуру опросника (рис. 4). Модели с ограничениями, предполагающими равенство общностей и углов между векторами-шкалами, показали неудовлетворительное соответствие данным (RMSEA>0.10).

В ходе анализа конструктивной валидности выявлена прямая связь шкал поддержки автономии и структуры с жизнестойкостью и самоэффективностью (табл. 2). Шкалы контроля и хаоса и соответствующие им субшкалы продемонстрировали здесь обратные связи: это означает, педагоги с низкой жизнестойкостью предпочитают

отстраняющийся или выжидающий стили вследствие избегания трудностей либо контролируемые стили, отражающие стремление держать под контролем ситуацию, вызывающую тревогу.

Коэффициенты корреляции Спирмена со стажем работы свидетельствуют о его прямой связи со шкалами поддержки автономии ($r=0,22$; $p<0,001$) и структуры ($r=0,15$; $p<0,001$) при наличии обратной связи со шкалами контроля ($r=-0,21$; $p<0,001$) и хаоса ($r=-0,14$; $p<0,001$).

Обсуждение результатов и выводы

В большинстве прошлых исследований стили мотивирования учителей, в том числе в рамках СДТ, ученые концентрировались на диагностике ограниченного числа отдельных мотивирующих или демотивирующих компонентов общения. Данное исследование опирается на подход, разрабо-

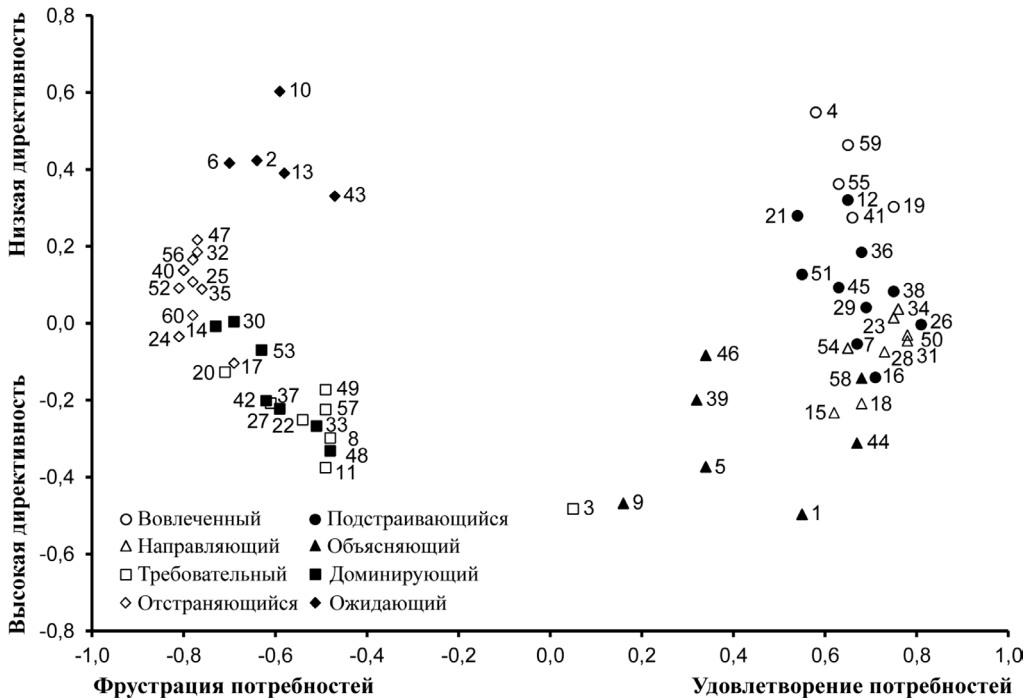


Рис. 3. Распределение пунктов опросника СВШ в двумерном пространстве, построенном в результате МШ

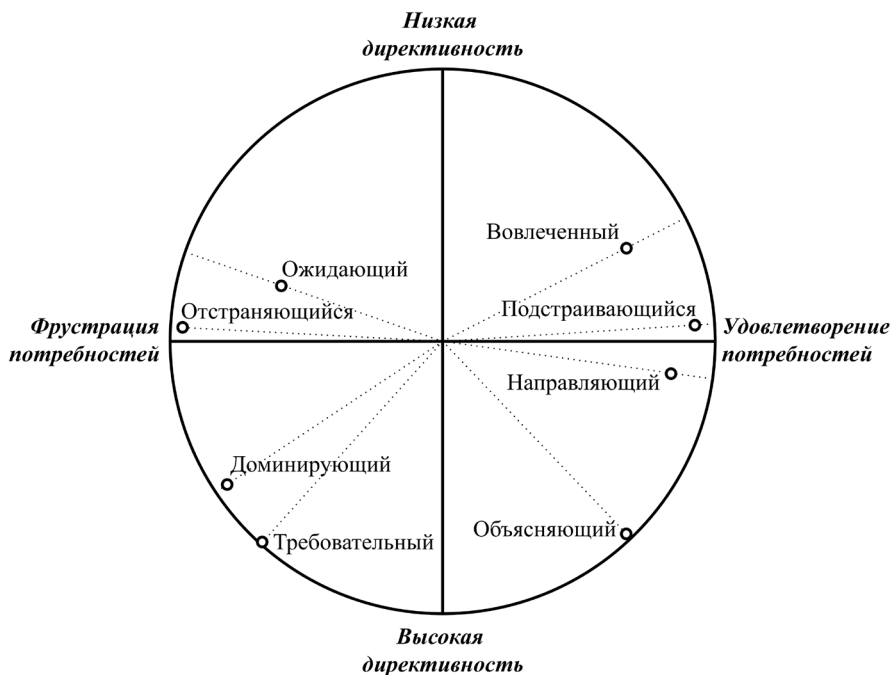


Рис. 4. Круговая структурная модель опросника СВШ

Таблица 2

Корреляции шкал опросника СВШ с жизнестойкостью и профессиональной самоэффективностью

	Жизнестойкость	Самоэффективность
Поддержка автономии	0,33*	0,28*
Структура	0,22*	0,23*
Контроль	-0,30*	-0,09*
Хаос	-0,30*	-0,12*
Вовлеченный	0,31*	0,23*
Подстраивающийся	0,30*	0,27*
Направляющий	0,25*	0,23*
Объясняющий	0,14*	0,19*
Требовательный	-0,26*	-0,09
Доминирующий	-0,31*	-0,08
Отстраняющийся	-0,27*	-0,08
Ожидающий	-0,25*	-0,15*

Примечание. Значимость: * $p < 0,001$.

таный М. Ванстеенкесте и Н. Эльтерман с коллегами, направленный на создание более целостной, интегративной и в то же

время дифференцированной диагностики стилей общения учителя с учениками на основе СДТ.

Разработка оригинальной версии опросника проводилась на бельгийской выборке, при этом исследования показывают, что культура может влиять на стиль обучения и установки учителя [14]. Ранее было показано, что учителя в коллективистических культурах, по сравнению со своими коллегами из индивидуалистических культур, более склонны использовать контролирующий стиль, верить в его эффективность и рассматривать его как нормативную практику в рамках своей культуры [14]. Если в бельгийских выборках контроль был слабо связан с хаосом и коррелировал со структурой, то в нашей выборке контроль был существенно связан с хаосом, но не структурой, показывая также обратную связь с автономией. Этот факт может указывать на более негативное отношение к контролю в российский выборке, однако данный вопрос требует дополнительных исследований.

Наши результаты в целом согласуются с выводами разработчиков методики. Автономия и структура являются наиболее распространенными стилями, в то время как контроль и хаос — наименее используемыми. Мера выраженности автономного и структурирующего стилей является важным показателем качества взаимодействия учителя с учениками. Результаты показывают,

что шкалы автономии и структуры связаны с наиболее оптимальными показателями функционирования учителей, они соотносятся с наличием у них профессиональной самооценки и жизнестойкости как умения стойко реагировать на неудачи.

Ограничением данного исследования является отсутствие данных о связи стилей взаимодействия с мотивацией и достижениями школьников, что может стать предметом будущих исследований. Основным результатом проведенного исследования можно характеризовать следующим образом:

1. Разработана русскоязычная версия методики «Ситуации в школе», предназначенная для оценки мотивирующих и демотивирующих стилей общения учителей на уроке с помощью профиля, образованного из четырех основных шкал и восьми субшкал.

2. Эмпирическая структура методики хорошо соответствует теоретической циркумplex-структуре, о чем свидетельствуют результаты анализа как на уровне пунктов, так и на уровне субшкал.

3. Методика демонстрирует хорошие показатели надежности и валидности, она может быть рекомендована к использованию в исследовательских целях и в практической работе школьных психологов.

Приложение

Опросник «Ситуации в школе»

Инструкция:

Ниже перечислены различные ситуации, которые возникают во время занятий в классе. Для каждой ситуации представлены четыре варианта ответов, которые Вам могут в той или иной степени подходить или не подходить. Здесь нет правильных или неправильных ответов. Просим Вас отметить, насколько каждый способ разрешения учебной ситуации описывает или не описывает то, что Вы делали в прошлом в подобных ситуациях. Этот опросник поможет Вам лучше понять Ваш стиль преподавания, а нам — понять практики, используемые разными преподавателями и разработать рекомендации по более эффективным стратегиям взаимодействия учителей с учениками и повышению учебной мотивации школьников.

Используйте следующую 7-балльную шкалу: 1 2 3 4 5 6 7. Если данный способ обучения очень хорошо (полностью) описывает то, что Вы делали в данной ситуации, пожалуйста, обведите цифру 7 для этого ответа. Если предложенный вариант поведения совсем не описывает то, что Вы делали в прошлом в подобной ситуации, обведите цифру 1. Если предложенный вариант лишь немного описывает Ваш способ обучения, обведите цифру 4.

Анкета содержит описание 15 ситуаций, которые могут происходить в классе, и к каждой из них перечислены 4 различных способа поведения или реагирования учителя на эту ситуацию. Таким образом, анкета содержит 60 вопросов. Спасибо Вам за участие!

Шкала ответов:

1	2	3	4	5	6	7
Совсем не описывает меня (мое поведение)			В какой-то степени описывает меня			Полностью описывает меня (мое поведение)

Ситуация 1. Правила поведения в классе. Вы думаете о правилах поведения в классе. Вы:

1. Сообщаете о своих ожиданиях и нормах поведения для успешного взаимодействия.
2. Не сильно беспокоитесь о правилах и нормах.
3. Сообщаете свои правила. Говорите учащимся, что они должны соблюдать все правила и предупреждаете о последствиях в случае их нарушения.
4. Предлагаете учащимся самим предложить набор рекомендаций, которые помогут им чувствовать себя комфортно в классе.

Ситуация 2. План урока. При подготовке урока Вы планируете урок. Вашими основными приоритетами будет:

5. Сообщить учащимся, какие учебные цели должны быть достигнуты ими к концу урока.
6. Не планировать и не организовывать слишком много. Урок пойдет своим чередом.
7. Предложить очень интересный, увлекательный урок.
8. Настаивать, чтобы ученики завершили всю необходимую работу — без исключений и оправданий.

Ситуация 3. Начало урока. Урок начинается. Вы:

9. Предоставите четкий пошаговый план урока.
10. Не планируете слишком много. Вместо этого позволяете уроку идти своим чередом.
11. Твердо настаиваете на том, чтобы учащиеся учились тому, чему их учат; Ваша обязанность — учить, а их — учиться.
12. Спросите учащихся, что им интересно узнать, чтобы учесть это при изложении темы.

Ситуация 4. Мотивация учеников. Вы хотите побудить учащихся выполнить какое-то новое задание. Вы решаете:

13. Минимизировать запланированное; пусть то, что происходит — происходит.
14. Стукнуть по столу и громко произнести: «А сейчас все внимание!».
15. Предложить помощь и руководство.
16. Объяснить личную пользу учебного материала для повседневной жизни учащихся.

Ситуация 5. Не откликающиеся ученики. Вы задаете ученикам трудный, но решаемый вопрос, чтобы вовлечь их в урок. Однако, как и на предыдущем уроке, Вы получаете только молчание, так как ни один ученик не отвечает на Ваш вопрос. Вы...

17. Называете фамилию ученика и требуете от него ответа на поставленный вопрос/задачу.
18. Уточните и переформулируете вопрос, чтобы ученики могли на него ответить.
19. Попросите учеников обсудить вопрос со своим соседом и затем предлагаете им поделиться своим ответом в своих группах.
20. Вздохнете, сами ответите на вопрос и продолжите урок.

Ситуация 6. Учащиеся недовольны, на что-то жалуются. В трудный момент урока ученики начинают жаловаться. В ответ Вы:

21. Посочувствуете им. Скажете, что Вы открыты для их предложений и пожеланий.
22. Настаиваете, чтобы они сконцентрировались. Они должны выучить этот материал для их же пользы.
23. Научите их полезной стратегии решения проблемы разбиением задачи на части и решения ее «шаг за шагом».
24. Просто проигнорируете нытье и жалобы. Им нужно научиться самим преодолевать трудности.

Ситуация 7. Необходимость дополнительных усилий. Вы даете трудный урок, который требует от учащихся больших усилий. При этом Вы:

25. Не беспокоитесь, так как ученики сами должны понять, что им нужно приложить много усилий.
26. Попробуете найти способы сделать урок более интересным и приятным для учеников.
27. Твердо настаиваете на том, что «сейчас настало время для серьезной работы!».

28. Скажете «Поскольку эта тема очень сложная, я готов(а) вам максимально помочь, если это необходимо».

Ситуация 8. Проявления тревожности. Во время занятия Вы замечаете, что у некоторых учеников появляются признаки беспокойства. Чувствуя это, Вы:

29. Признаете, что они выглядят обеспокоенными и напряженными. Попросите учеников рассказать, что их беспокоит.

30. Скажете, что они уже взрослые и должны вести себя соответственно.

31. Разделите задание на части, чтобы ученики почувствовали, что они могут с ним справиться.

32. Не беспокойтесь об этом — пусть это пройдет само по себе.

Ситуация 9. Смена деятельности. Одна часть урока закончилась и Вам пора перейти к следующей. Вы:

33. Даете учащимся команду поторопиться и закончить последнее задание.

34. Проверяете (отслеживаете), насколько каждый ученик готов и способен перейти к новой деятельности.

35. Просто начинаете новое задание (тему, задачу) — возможно, кто-то готов его начать.

36. Будете терпеливы; подтвердите, что у тех, кто все еще усердно работает, будет достаточно времени, чтобы завершить предыдущую работу.

Ситуация 10. Плохое поведение учащихся. Несколько учеников вели себя грубо и мешали проводить урок. Чтобы справиться с ситуацией, Вы:

37. Скажете, что они должны вернуться к заданию, иначе будут плохие последствия.

38. Объясните причины, по которым Вы хотите, чтобы они вели себя правильно. Позже поговорите с ними индивидуально, внимательно выслушав их точку зрения.

39. Сообщите классу, каковы Ваши ожидания относительно поведения и норм общения.

40. Пустите ситуацию на самотек, потому что вмешиваться — сплошная морока.

Ситуация 11. Время упражнений. Настало время для учеников применить на практике то, что они узнали. Вы...

41. Спросите учеников, над какими упражнениями они хотят проработать больше всего.

42. Потребуете, чтобы они начали работать, нравится им это или нет. Скажете им, что им иногда необходимо научиться делать что-то, даже если нет желания.

43. Не будете планировать слишком много и посмотрите, как все будет развиваться.

44. Пошагово объясните решение одной задачи/проблемы, а затем будете сопровождать их в решении дальнейших задач.

Ситуация 12. Споры и столкновения учащихся. Когда урок заканчивается, Вы обнаруживаете, что два ученика ругаются и оскорбляют друг друга. Когда остальные ученики покидают класс, Вы просите двух учеников остаться, чтобы Вы могли:

45. Отвести спорящих в сторону, кратко описать, что Вы видели, и спросить их мнение и предложения о том, что делать.

46. Четко определить, каковы правила и ожидания в классе. Укажете, что представляет собой полезное сотрудничество и конструктивное поведение.

47. Не вмешиваетесь, просто позволите ученикам самим решать проблемы.

48. Скажете им, что им должно быть стыдно за свое поведение и что, если они продолжат, последуют санкции (наказания).

Ситуация 13. Результаты контрольной. Вы закончили проверку контрольной (теста). Несколько учеников снова набрали низкие баллы (показали плохой результат), хотя на прошлой неделе Вы уделяли этому материалу дополнительное внимание. Вы...

49. Настаиваете на том, что такие низкие результаты для Вас неприемлемы. Скажете ученикам, что они должны улучшить результат для их же блага.

50. Поможете ученикам разобрать свои неправильные ответы, чтобы они поняли, что они сделали не так, и как это улучшить.

51. Выслушаете с терпением и пониманием, что ученики говорят о выполнении контрольной.

52. Не будете тратить время в классе на плохо успевающих учеников.

Ситуация 14. Повторное обучение. Один или несколько учащихся нуждаются в восполнении пробелов в знаниях, так как они неоднократно не справлялись с заданиями по Вашему предмету (предметам). Вы...

53. Настаиваете: «Постарайся делать все правильно и как следует. Серьезнее. В противном случае, у тебя будут проблемы».

54. Повторно и более подробно будете объяснять учебный материал, пока они не поймут его лучше.

55. Скажете: «Хорошо, с чего начнем, какие есть предложения?».

56. Не будете вмешиваться и подождете, пока они сами не попросят дополнительной помощи.

Ситуация 15. Домашнее задание. Вы задаете домашнее задание. Вы...

57. Даете понять, что домашнее задание должно быть выполнено хорошо, иначе будут плохие оценки.

58. Сообщите, что нужно, чтобы правильно выполнить домашнее задание. Убедитесь, что все понимаете, что требуется для успешного выполнения домашней работы.

59. Предложите несколько различных домашних заданий (например, три) и попросите учеников выбрать несколько из них (например, два).

60. Полагаете, что домашнее задание говорит само за себя и нет нужды все без конца объяснять.

Обработка и интерпретация результатов:

Ключ подсчета по шкалам и субшкалам:

Основные шкалы	Пункты
1. Поддержка автономии	4, 7, 12, 16, 19, 21, 26, 29, 36, 38, 41, 45, 51, 55, 59
2. Структурирующий стиль	1, 5, 9, 15, 18, 23, 28, 31, 34, 39, 44, 46, 50, 54, 58
3. Контролирующий стиль	3, 8, 11, 14, 17, 22, 27, 30, 33, 37, 42, 48, 49, 53, 57
4. Хаотический стиль	2, 6, 10, 13, 20, 24, 25, 32, 35, 40, 43, 47, 52, 56, 60
Субшкалы	
1.1. Вовлеченный стиль	4, 19, 41, 55, 59
1.2. Подстраивающийся стиль	7, 12, 16, 21, 26, 29, 36, 38, 45, 51
2.1. Направляющий стиль	15, 18, 23, 28, 31, 34, 50, 54
2.2. Объясняющий стиль	1, 5, 9, 39, 44, 46, 58
3.1. Требовательный стиль	3, 8, 11, 17, 22, 37, 49, 57
3.2. Доминирующий стиль	14, 27, 30, 33, 42, 48, 53
4.1. Отстраняющийся стиль	20, 24, 25, 32, 35, 40, 47, 52, 56, 60
4.2. Ожидающий стиль	2, 6, 10, 13, 43

При обработке результатов для каждой из (суб)шкал вычисляется среднее значение по входящим в нее пунктам. Все пункты прямые.

Краткая характеристика шкал и субшкал опросника

Поддерживающий автономии стиль. Цель учителя на уроке и межличностный тон общения — понимание. Учитель стремится максимально понять, учесть и способствовать развитию интересов, предпочтений и отношений учащихся, чтобы поддержать их добровольную включенность в учебный процесс.

Вовлеченный стиль — предполагает совместное участие в учебном процессе. Учитель определяет интересы и предпочтения детей, вступая с ними в диалог и предлагая им внести свой вклад в учебный процесс, учитывает их предложения. По возможности учитель стремится предлагать ученикам выбор способа деятельности на уроке и отслеживает их темп работы.

Подстраивающийся стиль — учитель заботится об интересах и предпочтениях учеников, стремясь найти способы сделать задания интереснее, пытается понять происходящее с позиции обучающихся; дает необходимые пояснения, позволяет ученикам работать в их собственном темпе.

Структурирующий стиль. Цель учителя и межличностный тон общения — осуществление руководства. Оценив возможности и способности учеников, учитель предлагает им стратегии, помощь и поддержку, чтобы они могли ощущать себя компетентными в освоении учебного предмета.

Направляющий стиль — учитель выступает как наставник, заботится о прогрессе учеников, предоставляя соответствующую помощь и поддержку, когда они необходимы; следует по этапам, необходимым для решения задач, чтобы учащиеся их впоследствии усвоили, проводит совместную рефлекссию сделанных ошибок.

Объясняющий стиль — учитель объясняет, сообщает свои ожидания ученикам ясным и понятным образом; знакомит учеников с тем, что они могут ожидать от урока, и отслеживает их прогресс в достижении заранее поставленных целей.

Контролирующий стиль. Учебная цель учителя и межличностный тон общения — давление и доминирование. Учитель стремится добиться того, чтобы ученики вели себя, думали и относились к ситуациям строго так, как он им предписывает, навязывая им свою собственную повестку и выдвигая требования независимо от того, что они думают.

Требовательный стиль — учитель требует дисциплины от учеников, используя активный командный язык общения, указания, не терпит возражений, угрожает санкциями, если те не подчиняются.

Доминирующий стиль — учитель демонстрирует ученикам свою власть, чтобы заставить их подчиняться его указаниям; подавляет учеников, вызывая у них чувства вины и стыда.

Хаотичный стиль. Учебная цель учителя и межличностный тон общения — попустительский. Учитель отстраняется от учеников, что дезориентирует их, поскольку им важно понять, что нужно делать и как развивать свои умения и навыки.

Отстраняющийся стиль — учитель, по сути, отказывается от учеников, позволяя им все делать самостоятельно, ссылаясь на то, что, в конечном счете, им все равно придется научиться брать на себя ответственность.

Ожидающий стиль — учитель предлагает «свободное» обучение, поддерживая климат, в котором инициатива полностью принадлежит ученикам; склонен ждать, предполагая увидеть, как спонтанно будет развиваться ситуация, не планируя многого и позволяя всему идти своим чередом.

Литература

1. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.А. Тест жизнестойкости: новая методика психологической диагностики личности. Москва: Смысл, 2006. 63 с.
2. Фомиченко А.С. Особенности влияния характера взаимодействия в системе «учитель-ученик» на процессы обучения и развития школьников (по материалам зарубежных публикаций) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 1. С. 76—83. DOI:10.17759/jmfp.2019080108
3. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71—77.
4. Aelterman N., Vansteenkiste M., Haerens L., Soenens B., Fontaine J.R., Reeve J. Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach // Journal of Educational Psychology. 2019. Vol. 111 (3). P. 497—521. DOI:10.1037/edu0000293
5. Assor A., Kaplan H., Kanat-Maymon Y., Roth G. Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety: Feelings and Emotions in the Learning Process // Learning and Instruction. 2005. Vol. 15(5). P. 397—413. DOI:10.1016/j.learninstruc.2005.07.008
6. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sidneva A.N., Pshenichniuk D.V. Academic Motivation of Elementary Schoolchildren in Two Educational Systems: Effects of Developmental Education // Psychology in Russia: State of the Art. 2018. Vol. 11 (4). P. 22—39. DOI:10.11621/pir.2018.0402

7. Haerens L., Aelterman N., Vansteenkiste M., Soenens B., Van Petegem S. Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation // Psychology of Sport and Exercise. 2015. Vol. 16. P. 26—36. DOI:10.1016/j.psychsport.2014.08.013
8. Jang H., Reeve J., Deci E. Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure // Journal of Educational Psychology. 2010. Vol. 102 (3). P. 588—600. DOI:10.1037/a0019682
9. Kaap-Deeder J. van der, Vansteenkiste M., Soenens B., Mabbe E. Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control // Developmental Psychology. 2017. Vol. 53(2). P. 237—251. DOI:10.1037/dev0000218
10. Kenny D.A. Measuring Model Fit [Электронный ресурс]. URL: <http://www.davidakenny.net/cm/fit.htm> (дата обращения: 22.08.2020).
11. Mouratidis A., Vansteenkiste M., Michou A., Lens W. Perceived structure and achievement goals as predictors of students' self-regulated learning and affect and the mediating role of competence need satisfaction // Learning and Individual Differences. 2013. Vol. 23. P. 179—186. DOI:10.1016/j.lindif.2012.09.001
12. Reeve J. Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It // Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory / Eds. W.C. Liu, J.C.K. Wang, R.M. Ryan. Singapore: Springer, 2016. P. 129—152.
13. Reeve J., Jang H., Carrell D., Jeon S., Barch J. Enhancing Students' Engagement by Increasing

- Teachers' Autonomy Support // *Motivation and Emotion*. 2004. Vol. 28(2). P. 147—169. DOI:10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f
14. Reeve J., Vansteenkiste M., Assor A., Ahmad I., Cheon S.H., Jang H., Kaplan H., Moss J.D., Olausson B.S., Wang C.K.J. The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation // *Motivation and Emotion*. 2014. Vol. 38 (1). P. 93—110. DOI:10.1007/s11031-013-9367-0
15. Reeve J. Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive // *Educational Psychologist*. 2009. Vol. 44(3). P. 159—175. DOI:10.1080/00461520903028990
16. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Self-determination theory. Guilford Publications, 2017. 756 p.
17. Sierens E., Vansteenkiste M., Goossens L., Soenens B., Dochy F. The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning // *British Journal of Educational Psychology*. 2009. Vol. 79 (1). P. 57—68. DOI:10.1348/000709908X304398
18. Soenens B., Sierens E., Vansteenkiste M., Dochy F., Goossens L. Psychologically Controlling Teaching: Examining Outcomes, Antecedents, and Mediators // *Journal of Educational Psychology*. 2012. Vol. 104 (1). P. 108—120. DOI:10.1037/a0025742
19. Wang J., Wang X. Structural equation modeling: Applications using Mplus. Chichester: John Wiley & Sons, 2020. 512 p.

References

1. Leont'ev D.A., Rasskazova E.A. Test zhiznestoikosti: novaya metodika psikhologicheskoi diagnostiki lichnosti [Resilience test: new method of psychological diagnostics of personality]. Moscow: Smysl, 2006. 63 p. (In Russ.).
2. Fomichenko A.S. Osobennosti vliyaniya kharaktera vzaimodeystviya v sisteme «uchitel'-uchenik» na protsessy obucheniya i razvitiya shkol'nikov (po materialam zarubezhnykh publikatsii) [Elektronnyi resurs] [The influence of interaction in the «teacher-pupil» system on schoolchildren's learning and development (based on foreign publications)]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 76—83. (In Russ.). DOI:10.17759/jmfp.2019080108
3. Shvartser R., Erusalem M., Romek V. Russkaya versiya shkaly obshchei sameffektivnosti R. Shvartsera i M. Erusalema [The Russian version of general selfefficacy scale of R. Schwarzer and M. Erusalem]. *Inostrannaya psikhologiya = Inostrannaya Psikhologiya*, 1996, no. 7, pp. 71—77. (In Russ.).
4. Aelterman N., Vansteenkiste M., Haerens L., Soenens B., Fontaine J.R., Reeve J. Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 2019. Vol. 111, no. 3, pp. 497—521. DOI:10.1037/edu0000293
5. Assor A., Kaplan H., Kanat-Maymon Y., Roth G. Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 2005. Vol. 15, no. 5, pp. 397—413. DOI:10.1016/j.learninstruc.2005.07.008
6. Gordеева Т.О., Сычев О.А., Сиднева А.Н., Пшенничиук Д.В. Academic Motivation of Elementary Schoolchildren in Two Educational Systems: Effects of Developmental Education. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018. Vol. 11, no. 4, pp. 22—39. DOI:10.11621/pir.2018.0402
7. Haerens L., Aelterman N., Vansteenkiste M., Soenens B., Van Petegem S. Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 2015. Vol. 16, pp. 26—36. DOI:10.1016/j.psychsport.2014.08.013
8. Jang H., Reeve J., Deci E. Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 2010. Vol. 102, no. 3, pp. 588—600. DOI:10.1037/a0019682
9. Kaap-Deeder J. van der, Vansteenkiste M., Soenens B., Mabbe E. Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology*, 2017. Vol. 53, no. 2, pp. 237—251. DOI:10.1037/dev0000218
10. Kenny D.A. Measuring Model Fit [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.davidakenny.net/cm/fit.htm> (Accessed 22.08.2020).
11. Mouratidis A., Vansteenkiste M., Michou A., Lens W. Perceived structure and achievement goals as predictors of students' self-regulated learning and affect and the mediating role of competence need satisfaction. *Learning and Individual Differences*, 2013. Vol. 23, pp. 179—186. DOI:10.1016/j.lindif.2012.09.001
12. Reeve J. Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It. W.C. Liu, J.C.K. Wang, R.M. Ryan eds. *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory*. Singapore: Springer, 2016, pp. 129—152.
13. Reeve J., Jang H., Carrell D., Jeon S., Barch J. Enhancing Students' Engagement by Increasing

Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 2004. Vol. 28, no. 2, pp. 147—169. DOI:10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f

14. Reeve J., Vansteenkiste M., Assor A., Ahmad I., Cheon S.H., Jang H., Kaplan H., Moss J.D., Olausson B.S., Wang C.K.J. The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 2014. Vol. 38, no. 1, pp. 93—110. DOI:10.1007/s11031-013-9367-0

15. Reeve J. Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 2009. Vol. 44, no. 3, pp. 159—175. DOI:10.1080/00461520903028990

16. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development,

and wellness. Self-determination theory. Guilford Publications, 2017. 756 p.

17. Sierens E., Vansteenkiste M., Goossens L., Soenens B., Dochy F. The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 2009. Vol. 79, no. 1, pp. 57—68. DOI:10.1348/000709908X304398

18. Soenens B., Sierens E., Vansteenkiste M., Dochy F., Goossens L. Psychologically Controlling Teaching: Examining Outcomes, Antecedents, and Mediators. *Journal of Educational Psychology*, 2012. Vol. 104, no. 1, pp. 108—120. DOI:10.1037/a0025742

19. Wang J., Wang X. Structural equation modeling: Applications using Mplus. Chichester: John Wiley & Sons, 2020. 512 p.

Информация об авторах

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

Сычев Олег Анатольевич, кандидат психологических наук, научный сотрудник, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина» (ФГБОУ ВО АГГПУ), г. Бийск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Information about the authors

Tamara O. Gordeeva, Full Professor, Lomonosov Moscow State University, Leading Researcher, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Oleg A. Sychev, PhD in Psychology, Research Associate, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Получена 15.09.2020

Принята в печать 11.02.2021

Received 15.09.2020

Accepted 11.02.2021

Взаимосвязь волевой регуляции и академической успеваемости студентов вузов

Шляпников В.Н.

НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4301-4229>,
e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com

Приводятся результаты исследования взаимосвязи особенностей волевой регуляции и академической успеваемости у студентов вузов разных курсов и направлений подготовки. Сравнивались студенты 1—4 курсов, обучающиеся по направлениям подготовки «Психология» ($n=133$) и «Государственное и муниципальное управление» ($n=201$). Использовались следующие методы: «Шкала контроля за действием» Ю. Куля (НАКЕМР-90) в адаптации С.А. Шапкина; «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» (Г.С. Никифоров, В.К. Васильева и С.В. Фирсова); формализованная модификация методики самооценки (СО) Дембо-Рубинштейн в адаптации В.А. Иванникова, Е.В. Эйдмана (1990); тест СЖО в адаптации Д.А. Леонтьева. В качестве показателя академической успеваемости использовалось среднее арифметическое от всех экзаменационных оценок, полученных студентом в течение текущего учебного года. Показано, что на младших курсах у студентов-управленцев показатель успеваемости положительно коррелирует с показателями «Шкалы контроля за действием» ($p<0,01$), теста СЖО ($p<0,01$) и поведенческим самоконтролем ($p<0,01$), а у студентов-психологов — с показателями теста СЖО ($p<0,01$) и социальным самоконтролем ($p<0,01$). У студентов старших курсов значимые корреляции отсутствуют. Полученные результаты позволяют сделать вывод о вкладе волевой регуляции в уровень академических достижений студентов.

Ключевые слова: воля, волевая регуляция, самоконтроль, саморегуляция, волевые качества, академическая успеваемость, студенты вузов, высшее образование.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 18-013-01108.

Для цитаты: Шляпников В.Н. Взаимосвязь волевой регуляции и академической успеваемости студентов вузов // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 66—75. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260104>

Relationship Between Volitional Regulation and Academic Achievements in University Students

Vladimir N. Shlyapnikov

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4301-4229>, e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com

The paper presents results of a study on the relationship between the features of volitional regulation and academic performance in university students of different years and areas of training. The study compared students (year 1 to 4) of 'Psychology' (n=133) and 'State and Municipal Administration' (n=201) programmes. The following methods were used: the Action Control Scale by J. Kuhl; the questionnaire for revealing the expression of self-control in the emotional sphere, activity and behavior (developed by G.S. Nikiforov, V.K. Vasilyev and S.V. Virsov); the Dembo-Rubinstein self-esteem scale (modified by V.A. Ivannikov and E.V. Eidman, 1990); the Purpose in Life Test (by D.A. Leontiev). The arithmetic mean of all examination marks received by the student during the current academic year was used as an indicator of academic performance. It is shown that in junior students of the management programme the indicator of academic performance positively correlates with the indicators of the Action Control Scale ($p < 0.01$), the Purpose in Life Test ($p < 0.01$) and behavioral self-control ($p < 0.01$), whereas in students of the psychology programme it positively correlates with indicators of the Purpose in Life Test ($p < 0.01$) and social self-control ($p < 0.01$). No significant correlations were found in senior students. The results obtained in the study allow us to draw some conclusions about the contribution of volitional regulation to the level of academic achievements in students.

Keywords: volition, will, volitional regulation, self-control, self-regulation, volitional qualities, academic achievement, university students, higher education.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 18-013-01108.

For citation: Shlyapnikov V.N. Relationship Between Volitional Regulation and Academic Achievements in University Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 66—75. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260104> (In Russ.).

Введение

Изучение детерминант академической успеваемости было и остается одним из актуальных направлений прикладной психологии, позволяющим не только прогнозировать уровень достижений учащихся, но и проектировать образовательную среду, направленную на максимальную реализацию

потенциала каждого школьника или студента. Традиционно в качестве основной детерминанты академической успеваемости принято рассматривать индивидуальные особенности когнитивной сферы учащегося, в частности, разных видов интеллекта [9; 22]. Наряду с этим большое внимание уделяется изучению личностных детерминант успеваемости: осо-

бенностей учебной мотивации, Я-концепции, самооффективности, имплицитных теорий интеллекта и т.д. [3; 22].

Тем не менее данные метаанализа показывают, что сами по себе ни когнитивные, ни личностные факторы не позволяют делать надежных прогнозов академической успеваемости учащихся и не дают полной картины происходящего [22]. В связи с этим все больше внимания в изучении факторов академической успеваемости уделяется метапсихическим процессам, в частности, особенностям психической саморегуляции [10; 21; 22]. Так, в исследовании В.И. Моросановой и ее коллег показано наличие сложной взаимосвязи индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции, субъективного благополучия и академической успеваемости у школьников [12].

Важное место в системе психической саморегуляции занимает волевая регуляция, представляющая собой самостоятельный, высший уровень психической саморегуляции, обеспечивающий согласованную работу различных функциональных систем в процессе реализации намерений в действие [6; 18; 19]. Исследования показывают, что воля вносит значительный вклад в успешность различных видов деятельности [6; 14; 17; 20]. Вместе с этим вопрос о роли волевой регуляции в учебной деятельности остается недостаточно хорошо изученным. Так, в обзоре Е.П. Ильина отмечается неоднозначная связь между самооценками отдельных волевых качеств, оценками учителей и уровнем объективных достижений в учебе у школьников [7]. Можно предположить, что неоднозначные результаты, полученные в исследованиях на школьниках, связаны с тем, что в этом возрасте волевая регуляция находится в процессе формирования [6]. В связи с этим мы обратились к изучению более старшей возрастной группы, а именно студентов вузов, чей выбор учиться носит более осознанный и добровольный характер и, следовательно, должен предъявлять значительные требования к волевой регуляции субъекта.

Результаты исследований роли воли в регуляции различных видов деятельности

(трудовой, спортивной, досуговой и т.д.) позволяют выдвинуть **гипотезу** о положительной взаимосвязи между академической успеваемостью и состоянием волевой регуляции у студентов вузов.

Вместе с этим исследования показывают, что состояние волевой регуляции студентов по мере их обучения в вузе претерпевает значительную трансформацию: меняются ведущие структуры волевой регуляции, а также их роль в регуляции деятельности [1; 2]. В связи с этим можно предположить, что характер взаимосвязи волевой регуляции и академической успеваемости будет различаться у студентов разных курсов.

Наконец, исследования показывают, что различные виды деятельности предъявляют различные требования к волевой регуляции [4; 14; 17]. Соответственно, можно предположить, что характер взаимосвязи волевой регуляции и академической успеваемости будет различаться у студентов различных направлений подготовки.

Таким образом, **целью** работы было определить характер взаимосвязи между состоянием волевой регуляции и академической успеваемостью у студентов разных курсов разных направлений подготовки.

Метод

Схема проведения исследования. Для проверки выдвинутой гипотезы сравнивались студенты 1—4 курсов ГБОУ ВО «Академия социального управления», обучающиеся по направлениям подготовки 37.03.01 «Психология» и 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» (далее — ГМУ). Исследование проводилось в групповой форме, каждый респондент заполнял свой опросный лист.

Выборка исследования. Всего в исследовании приняли участие 334 человека. Подробно половозрастной состав выборки представлен в табл. 1. Группы были сбалансированы по возрасту, но различались по половому составу. Тем не менее, поскольку данные последних исследований свидетельствуют об отсутствии значимых различий показателей состояния волевой регуляции на российской

выборке, можно предположить, что данный факт не оказал существенного влияния на результаты [16].

Методы исследования. Для диагностики состояния волевой регуляции использовались методики: «Шкала контроля за действием» Ю. Куля (НАКЕМР-90) в адаптации С.А. Шапкина (1997) [13]; «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» (Г.С. Никифоров, В.К. Васильева и С.В. Фирсова) [7]; формализованная модификация методики самооценки (СО) Дембо-Рубинштейн в адаптации В.А. Иванникова, Е.В. Эйдмана (1990) [4]. Также оценивалось состояние мотивационно-смысловой сферы личности респондентов, что было обусловлено ключевой ролью смысловой сферы в волевой регуляции субъекта [5; 11]. С этой целью использовался тест СЖО [8].

Учитывая различия в образовательных программах студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки, в качестве показателя успеваемости использовался средний балл успеваемости, который рассчитывался как среднее арифметическое от всех экзаменационных оценок, полученных студентом в течение текущего учебного года.

В общем средний балл за первый курс складывался из оценок по общенаучным дисциплинам (математика, история, русский язык, иностранный язык и т.д.), за второй курс — из общепрофессиональных дисциплин, за третий и четвертый курсы — из профессиональных дисциплин, связанных непосредственно с профилем подготовки. Данные об успеваемости были предоставлены деканами факультетов.

Для статистической обработки данных использовался статистический пакет IBM SPSS Statistics v.23.

Результаты

Сравнение студентов разных направлений подготовки

Для начала рассмотрим распределение анализируемых показателей в исследуемых группах. Значения описательных статистик, а также результаты теста Манна—Уитни представлены в табл. 2.

Как видно из табл. 2, студенты, обучающиеся по направлению подготовки «ГМУ», значительно превосходят студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психология», по всем измеренным показателям (за исключением теста СЖО), а также по среднему баллу успеваемости. Можно указать

Таблица 1

Половозрастной состав групп сравнения

ГМУ				
Курс	Всего	Муж.	Жен.	Ср. возраст
1	56	26	30	18,5
2	52	18	34	20,5
3	48	19	19	21,0
4	45	19	26	22,5
Всего	201	82	109	
Психология				
Курс	Всего	Муж.	Жен.	Ср. возраст
1	41	7	34	19,0
2	35	5	30	20,5
3	32	5	27	22,0
4	25	4	21	23,0
Всего	133	21	112	

Таблица 2

Сравнение показателей состояния волевой регуляции у студентов факультета психологии и управления (тест Манна—Уитни)

Показатели	ГМУ		Психология		Тест Манна-Уитни	
	М	SD	М	SD	U	P
Шкала контроля за действием	5,82	2,84	5,21	2,56	18587,50	0,05
Эмоциональный самоконтроль	13,17	3,21	12,30	3,19	17527,50	0,01
Поведенческий самоконтроль	16,66	3,87	15,61	4,10	17483,50	0,01
Социальный самоконтроль	17,08	3,70	15,51	3,60	15602,00	0,01
Средний балл волевых качеств	3,84	0,50	3,68	0,53	16772,00	0,01
Тест СЖО	109,55	17,17	108,65	18,04	20108,00	0,74
Средний балл успеваемости	4,32	0,62	4,13	0,64	14930,00	0,01

несколько возможных причин обнаруженных различий. В первую очередь они могут быть связаны с различиями абитуриентов, поступающих на разные направления подготовки. Традиционно в Академии проходные баллы на направление подготовки «ГМУ» выше, чем на направление подготовки «Психология». Соответственно, можно предположить, что студенты ГМУ изначально имеют лучшую академическую подготовку и связанные с ней навыки самоорганизации учебной деятельности, как метакогнитивные, так и метамотивационные [21]. Также различия могут быть обусловлены характером требований будущей профессиональной деятельности, осваиваемой студентами. Как показывают исследования, сфера управления предъявляет повышенные требования к волевой регуляции специалиста [15]. Наконец, различия между группами могут быть связаны с различиями организационной культуры на факультетах управления и психологии, различающихся по размерам, дистанции власти, подходам к организации учебной и воспитательной работы и т.д.

Таким образом, студенты ГМУ, по сравнению со студентами-психологами, обладают более эффективным типом волевой регуляции по Ю. Кулю, более склонны к эмоциональному, поведенческому и социальному самоконтролю, выше оценивают свои качества как субъекта волевой регуляции, а также демонстрируют более высокий уровень академической успеваемости.

Связь волевой регуляции и академической успеваемости

Для оценки значимости связи показателей состояния волевой регуляции и академической успеваемости студентов был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Коэффициенты корреляции рассчитывались отдельно для каждого направления подготовки, по выборкам в целом, а также по каждому курсу отдельно. Результаты этого анализа приведены в табл. 3.

Как можно видеть из табл. 3, характер связей между показателями состояния волевой регуляции и академической успеваемостью у студентов-психологов и студентов-управленцев различается.

У студентов-управленцев в целом академическая успеваемость положительно коррелирует с уровнем поведенческого самоконтроля ($p < 0,01$), средним баллом волевых качеств ($p < 0,05$) и показателями теста СЖО ($p < 0,05$). Наиболее выражена эта тенденция у студентов младших курсов. На первом курсе средний балл коррелирует с показателями методики «Шкала контроля за действием» ($p < 0,01$) и поведенческим самоконтролем ($p < 0,01$); на втором курсе — с поведенческим самоконтролем ($p < 0,01$) и значениями теста СЖО ($p < 0,01$). На старших курсах значимых корреляций между волей и успеваемостью обнаружено не было.

У студентов-психологов в целом академическая успеваемость отрицательно коррелирует с эмоциональным ($p < 0,05$) и социальным самоконтролем ($p < 0,05$). Од-

Таблица 3

Взаимосвязь показателей состояния волевой регуляции и среднего балла за семестр у 1—4 курсов студентов факультетов управления и психологии (коэффициент корреляции Спирмена)

Показатели	Факультет управления				
	Все курсы	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Шкала контроля за действием	0,033	,347**	-0,191	0,079	0,079
Эмоциональный самоконтроль	0,021	0,101	0,147	-0,049	-0,049
Поведенческий самоконтроль	,258**	,289*	,354**	0,161	0,161
Социальный самоконтроль	0,056	0,187	0,094	-0,1	-0,1
Средний балл волевых качеств	,122*	0,147	0,093	0,011	0,011
Тест СЖО	,125*	0,201	,285*	-0,022	-0,022
	Факультет психологии				
Шкала контроля за действием	-0,032	-0,078	0,051	,578**	0,095
Эмоциональный самоконтроль	-,213*	-0,201	-0,253*	0,087	-0,159
Поведенческий самоконтроль	-0,063	0,161	-0,071	-,483**	0,014
Социальный самоконтроль	-,189*	,374**	-0,19	-0,316**	0,016
Средний балл волевых качеств	-0,146	0,206	0,013	0,155	0,139
Тест СЖО	0,069	0,368**	,430**	0,236	-0,017

Условные обозначения. ** — $p < 0,01$; * — $p < 0,05$.

нако на разных курсах картина выглядит по-разному. На первом курсе средний балл положительно коррелирует с социальным самоконтролем ($p < 0,01$) и значениями теста СЖО ($p < 0,01$); на втором курсе — положительно со значениями теста СЖО ($p < 0,01$) и отрицательно с эмоциональным самоконтролем ($p < 0,01$); на третьем курсе — положительно с показателями «Шкалы контроля за действием» ($p < 0,01$) и отрицательно с эмоциональным ($p < 0,01$) и социальным самоконтролем ($p < 0,01$); на четвертом курсе значимые связи отсутствуют.

Таким образом, показатели состояния волевой регуляции преимущественно положительно коррелируют со средним баллом успеваемости, в первую очередь это имеет отношение к поведенческому и социальному самоконтролю. Вместе с этим наиболее выражена эта закономерность у студентов младших курсов обоих направлений подготовки. На старших курсах у студентов-управленцев значимые связи между волей и успеваемостью отсутствуют, а у студентов-психологов показатели самоконтроля отрицательно коррелируют с успеваемостью.

Обсуждение результатов

В целом полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу о положительной связи волевой регуляции и академической успеваемости студентов вузов, но с некоторыми оговорками. Во-первых, эта связь проявляется только у студентов младших курсов. Во-вторых, эта закономерность более отчетливо выражена у студентов факультета управления, а у студентов-психологов на старших курсах показатели самоконтроля отрицательно коррелируют с показателями успеваемости. Как же можно объяснить обнаруженные закономерности?

В первую очередь можно предположить, что эти закономерности связаны с различиями содержания образовательных программ на разных курсах. Студенты младших курсов проходят общенаучные дисциплины, интерес к которым зачастую невысок, многие курсы повторяют предметы школьной программы, например, русский и иностранный языки, математика, история и т.д. Студенты старших курсов, напротив, изучают дисциплины, непосредственно связанные с выбранным профилем и направлением подготовки — интерес к

таким дисциплинам существенно выше [1; 2]. Соответственно, у студентов младших курсов наблюдается дефицит мотивации к изучению конкретных дисциплин, в связи с этим волевая регуляция как один из механизмов восполнения дефицита побуждения к действию приобретает важную роль в регуляции учебной деятельности [6]. В пользу этого предположения говорит наличие положительных связей между показателями успеваемости и теста СЖО. Если студент обладает развитой смысловой сферой, то благодаря механизму намеренного изменения смысла действия ему проще придать дополнительное побуждение к изучению конкретной дисциплины, что, в свою очередь, может обеспечить более высокий уровень академических достижений [6]. В большей степени эта тенденция выражена у студентов-психологов. Вероятно, это связано с различиями мотивации выбора профессии у психологов и управленцев. Отметим еще одну особенность студентов-психологов: на старших курсах у них наблюдаются отрицательные связи между успеваемостью и самоконтролем. Можно предположить, что изучение профессиональных психологических дисциплин предполагает свободу самораскрытия и самовыражения, чему может мешать повышенный самоконтроль.

Наряду с этим обнаруженные закономерности могут быть связаны с процессом адаптации студентов к формальным требованиям организации образовательного процесса в вузе. По сравнению со средним образованием высшее образование представляет субъекту больше свободы, начиная с выбора вуза и направления подготовки и заканчивая большей самостоятельностью в организации своей учебной деятельности [1; 2]. В отсутствие регулярного контроля со стороны учителей и родителей студенты младших курсов сталкиваются с необходимостью самостоятельно организовывать свою учебную деятельность, что, как показывают исследования, предъявляет повышенные требования к саморегуляции и, в частности, волевой регуляции субъекта [21]. Это может объяснять наличие связей между показателями состояния волевой регуляции и успеваемости у студентов младших курсов

обоих направлений подготовки. К старшим курсам студенты успевают адаптироваться к требованиям, предъявляемым со стороны организации учебного процесса, у них формируются устойчивые способы действия, и роль воли и самоконтроля снижается. Отметим, что обнаруженные нами закономерности хорошо согласуются с результатами исследования особенностей динамики волевой регуляции в процессе обучения в вузе, а также адаптации к профессиональной деятельности у молодых специалистов [1; 2].

Конечно, нельзя исключать влияния на полученные результаты неравномерного отсева студентов. Как правило, с младших курсов отсеиваются в первую очередь студенты, не справившиеся с академической нагрузкой по причине неготовности к обучению, обусловленной различными факторами (когнитивными, мотивационными, личностными и т.д.). Поэтому на старших курсах остаются более мотивированные и подготовленные студенты. В связи с этим можно сделать предположение о роли волевой регуляции в успешности учебной деятельности.

На наш взгляд, предложенные объяснения не исключают, а дополняют друг друга. Определенное сочетание формальных и содержательных особенностей учебной деятельности на младших курсах вузов предъявляет повышенные требования к воле субъекта, в результате чего индивидуальные особенности волевой регуляции становятся важной детерминантой академической успеваемости студентов. Эффективная волевая регуляция обеспечивает лучшую мобилизацию возможностей студентов, оптимальную самоорганизацию учебного процесса, а также восполнение дефицита учебной мотивации [4; 19; 20].

Заключение

Полученные результаты свидетельствуют о наличии положительной связи между состоянием волевой регуляции и академической успеваемостью у студентов вузов. Вместе с этим можно обозначить круг ситуаций и механизмов, благодаря которым воля может влиять на уровень академических достижений студентов.

Во-первых, воля важна в условиях низкой мотивации, например, в отсутствии у студентов интереса к изучению отдельных дисциплин или модулей образовательной программы. В этом случае волевая регуляция, основанная на разветвленной системе смысловых отношений, позволяет восполнить дефицит побуждений и обеспечить высокий уровень исполнения [4]. Какой бы желанной ни была учебная или любая другая деятельность сама по себе, в ее структуре всегда найдутся отдельные звенья, лишённые непосредственной побудительной силы, которая может быть восполнена благодаря волевой регуляции.

Во-вторых, воля нужна в ситуациях, где внешний контроль и организация деятельности сведены к минимуму, в частности, как показывают исследования, в ситуации дистанционного обучения [19; 21]. Чтобы стать полноценным субъектом деятельности, способным не только исполнять, но и самостоятельно планировать и контролировать процесс деятельности, человек должен обладать эффективной волевой регуляцией, которую многие авторы рассматривали как один из механизмов реализации человеком своей свободы (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Р. Мэй, В.А. Иванников и др.).

Наконец, воля важна на начальных этапах освоения новых видов деятельности,

когда у субъекта еще не сформированы новые устойчивые и эффективные способы деятельности, а старые утратили свою эффективность. В процессе адаптации к учебной или профессиональной деятельности наблюдается временный рост показателей волевой регуляции, именно в этот период волевая регуляция вносит наибольший вклад в эффективность реализуемой деятельности [1; 2; 14; 17]. В контексте учебной деятельности в вузе можно сказать, что эффективная волевая регуляция помогает студентам младших курсов преодолеть своеобразный барьер, связанный с особенностями организации учебного процесса в высшем образовании, и максимально реализовать имеющийся у них интеллектуальный и личностный потенциал.

В связи с этим целесообразно говорить о разработке и внедрении программ, направленных на развитие волевой регуляции студентов младших курсов. Говоря шире, вся система образования должна ориентироваться на формирование учащегося как независимого субъекта учебной деятельности, способного и готового самостоятельно планировать и реализовывать процесс непрерывного самообразования в изменяющемся мире, что вполне успешно реализуется в ряде педагогических моделей [21; 22].

Литература

1. *Барабанов Д.Д.* Сравнительный анализ изменений волевой регуляции у студентов первого и второго курса (мониторинг) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 4. С. 119—130.
2. *Барабанов Д.Д.* Сравнительный анализ особенностей волевой регуляции и мотивационно-смысловой сферы личности у студентов разных курсов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. № 3. С. 60—69.
3. *Бухарина А.Ю., Толстых Н.Н.* Временная перспектива и временная компетентность как факторы учебной мотивации [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 36—48. DOI:10.17759/jmfp.2019080204
4. *Иванников В.А., Эйдман Е.В.* Структура волевых качеств по данным самооценки // Психологический журнал. 1990. Том 11. № 3. С. 39—49.
5. *Иванников В.А., Гусев А.Н., Барабанов Д.Д.* Связь осмысленности жизни и способа контроля

за действием с самооценками студентами волевых качеств // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 2. С. 27—44.

6. *Иванников В.А., Барабанов Д.Д., Монроз А.В., Шляпников В.Н., Эйдман Е.В.* Место понятия «воля» в современной психологии // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 15—23.
7. *Ильин Е.П.* Психология воли. СПб.: Питер, 2000. 288 с.
8. *Леонтьев Д.А.* Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
9. *Ржанова И.Е., Алексеева О.С., Бурдукова Ю.А.* Успешность в обучении: взаимосвязь флюидного интеллекта и рабочей памяти // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 1. С. 63—74. DOI:10.17759/pse.2020250106
10. *Савицкая Н.В., Круковская О.А., Иволина Т.В., Дедова О.В.* Психологическая неустойчивость как причина неуспешности школьников [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология.

2018. Том 8. № 1. С. 64—75. DOI:10.17759/jmfp.2019080107
11. Смирнова Е.О. К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 9—15. DOI:10.17759/chrp.2015110302
12. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия и академической успеваемости у младших школьников // Экспериментальная психология. 2019. Том 12. № 3. С. 164—175. DOI:10.17759/exppsy.2019120313
13. Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. М.: Смысл, 1997. 140 с.
14. Шляпников В.Н. Динамика волевой регуляции в процессе профессиональной адаптации молодых специалистов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 4. С. 75—83.
15. Шляпников В.Н. Особенности волевой регуляции менеджеров среднего звена // Наука—образование—профессия: системный личностно-развивающий подход / Под общ. ред. Л.М. Митиной. М.: Издательство «Перо», 2019. С. 542—544.
16. Шляпников В.Н. Половые различия в состоянии волевой регуляции у представителей маскулинных и фемининных национальных культур РФ и СНГ // Экспериментальная психология. 2020. Том 13. № 2. С. 139—152. DOI:10.17759/exppsy.2020130210
17. Шляпников В.Н. Роль волевой регуляции в процессе профессиональной адаптации молодых специалистов // Вопросы психологии. 2010. № 6. С. 78—90.
18. Шляпников В.Н. Уроки зарубежной психологии воли // Актуальные проблемы психологического знания. 2019. № 3—4. С. 83—92.
19. Baumann N., Kazén M., Quirin M., Koole S.L. Why People Do the Things They Do: Building on Julius Kuhl's Contributions to the Psychology of Motivation and Volition. Hogrefe Publishing, 2018. 433 p.
20. Mischel W., Ayduk O., Berman M.G., Casey B.J., Gotlib I.H., Jonides J., Kross E., Teslovich T., Wilson N.L., Zayas V., Shoda Y. Willpower over the life span: decomposing self-regulation // Social Cognitive and Affective Neuroscience. 2011. Vol. 6(2). P. 252—256.
21. Panadero E.A. Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. P. 422. DOI:10.3389/fpsyg.2017.00422
22. Schrader F.-W., Helmke A. School Achievement: Motivational Determinants and Processes // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. 2015. P. 48—54. DOI:10.1016/b978-0-08-097086-8.26055-8

References

- Barabanov D.D. Sravnitel'nyi analiz izmenenii volevoi regulyatsii u studentov pervogo i vtorogo kursa (monitoring) [Comparative analysis of changes in volitional regulation in first and second year students (monitoring)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2013, no. 4, pp. 119—130. (In Russ.).
- Barabanov D.D. Sravnitel'nyi analiz osobennostei volevoi regulyatsii i motivatsionno-smyslovoi sfery lichnosti u studentov raznykh kursov [Comparative analysis of the features of volitional regulation and the motivational-semantic sphere of personality among students of different courses]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2012, no. 3, pp. 60—69. (In Russ.).
- Bukharina A.Yu., Tolstykh N.N. Time Perspective and Temporal Competence as Factors of Learning Motivation [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 2, pp. 36—48. DOI:10.17759/jmfp.2019080204 (In Russ.).
- Ivannikov V.A., Eidman E.V. Struktura volevykh kachestv po dannym samoosnki [Structure of volitional qualities according to self-assessment data]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psikhologicheskii Zhurnal*, 1990. Vol. 11, no. 3, pp. 39—49. (In Russ.).
- Ivannikov V.A., Gusev A.N., Barbanov D.D. Svyaz' osmyslennosti zhizni i sposoba kontrolya za deistviem s samoosnkami studentami volevykh kachestv [Meaningfulness and action orientation as predictors of self-control and willpower traits]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2019, no. 2, pp. 27—44. (In Russ.).
- Ivannikov V.A., Barabanov D.D., Monroz A.V., Shlyapnikov V.N., Eidman E.V. Mesto ponyatiya «volya» v sovremennoi psikhologii [The role of the notion of will in contemporary psychology]. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psikhologii*, 2014, no. 2, pp. 15—23. (In Russ.).
- Il'in E.P. Psikhologiya voli [The Psychology of Volition]. Saint-Peterburg: Publ. Piter, 2000. 288 p.
- Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO) [Purpose-in-life test]. Moscow: Publ. Smysl, 2000. 18 p. (In Russ.).
- Rzhanova I.E., Alekseeva O.S., Burdukova Yu.A. Successful Learning: Relationship Between Fluid Intelligence and Working Memory. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 1, pp. 63—74. DOI:10.17759/pse.2020250106 (In Russ.).
- Savitskaya N.V., Krukovskaya O.A., Ivolina T.V., Dedova O.V. Low psychological resilience as a reason of low academic performance in schoolchildren [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*,

2019. Vol. 8, no. 1, pp. 64—75. DOI:10.17759/jmpf.2019080107 (In Russ.).

11. Smirnova E.O. K probleme voli i proizvol'nosti v kul'turno-istoricheskoy psikhologii [On the Problem of Will and Self-Regulation in Cultural-Historical Psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 9—15. DOI:10.17759/chp.2015110302 (In Russ.).

12. Fomina T.G., Morosanova V.I. Specifics of relationship between conscious self-regulation, subjective well-being, and academic achievement of primary schoolchildren. *Ekspierimetal'naya psikhologiya = Experimental psychology (Russia)*, 2019. Vol. 12, no. 3, pp. 164—175. DOI:10.17759/exppsy.2019120313 (In Russ.).

13. Shapkin S.A. Ekspierimetal'noe izuchenie volevykh protsessov [Experimental study of volitional processes]. Moscow: Publ. Smysl, 1997. 140 p. (In Russ.).

14. Shlyapnikov V.N. Dinamika volevoi regulyatsii v protsesse professional'noi adaptatsii molodykh spetsialistov [The dynamics of volitional regulation in the process of professional adaptation of young specialists]. *Vestnik Moskovskogo universiteta, Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2007, no. 4, pp. 75—83. (In Russ.).

15. Shlyapnikov V.N. Osobennosti volevoi regulyatsii menedzherov srednego zvena [Features of volitional regulation of middle managers]. In L.M. Mitina (Ed.) *Nauka—obrazovanie—professiya: sistemnyi lichnostno-razvivayushchii podkhod [Science-education-profession: systemic personality-developmental approach]*. Moscow: Publ. Pero, 2019. pp. 542—544. (In Russ.).

16. Shlyapnikov V.N. Gender Differences in the State of Volitional Regulation among Various Ethnic Groups of the Russian Federation and the CIS. *Ekspierimetal'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2020. Vol. 13, no. 2, pp. 139—152. DOI:10.17759/exppsy.2020130210 (In Russ.).

17. Shlyapnikov V.N. Rol' volevoi regulyatsii v protsesse professional'noi adaptatsii molodykh spetsialistov [The role of volitional regulation in the process of professional adaptation of young specialists]. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psychologii*, 2010, no. 6, pp. 78—90. (In Russ.).

18. Shlyapnikov V.N. Uroki zarubezhnoi psikhologii voli [Lessons from foreign psychology of volition]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya [Actual problems of psychological knowledge]*, 2019, no. 3—4, pp. 83—92. (In Russ.).

19. Baumann N., Kazén M., Quirin M., Koole S.L. Why People Do the Things They Do: Building on Julius Kuhl's Contributions to the Psychology of Motivation and Volition. Göttingen: Hogrefe Publ., 2018. 433 p.

20. Mischel W. et al. Willpower over the life span: decomposing self-regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2011. Vol. 6(2), pp. 252—256.

21. Panadero E.A. Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 2017. Vol. 8, pp. 422. DOI:10.3389/fpsyg.2017.00422

22. Schrader F.-W., Helmke A. School Achievement: Motivational Determinants and Processes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2015, pp. 48—54. DOI:10.1016/b978-0-08-097086-8.26055-8

Информация об авторах

Шляпников Владимир Николаевич, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии личности и дифференциальной психологии, НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4301-4229>, e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com

Information about the authors

Vladimir N. Shlyapnikov, PhD in Psychology, Head of the Department of Personality and Individual Differences, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4301-4229>, e-mail: shlyapnikov.vladimir@gmail.com

Получена 16.08.2020

Принята в печать 11.02.2021

Received 16.08.2020

Accepted 11.02.2021

Предметные результаты студентов в цифровой среде университета на разных уровнях высшего образования: так кто же более успешен?

Сорокова М.Г.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Отмечается, что проблема эмпирической оценки различных аспектов обучения в цифровом образовательном пространстве приобретает особую актуальность. В то же время подчеркивается, что существует дефицит сравнительных исследований образовательных результатов студентов на разных уровнях высшего образования, завершивших электронные курсы. Представлены результаты исследования, проведенного на выборке объема $N=424$ студентов (обучающиеся в Московском государственном психолого-педагогическом университете). Предметом работы были непосредственные и отдаленные образовательные результаты студентов двух уровней высшего образования, завершивших электронные курсы. Целью проведенного исследования было оценить различия в образовательных результатах студентов магистратуры и программ второго высшего образования, с одной стороны, и студентов бакалавриата и специалитета программ первого высшего образования — с другой. Сравнительный анализ результатов показал следующее: 1) различий между двумя категориями студентов в результатах входного теста, итогового теста и общей оценке за электронный курс не выявлено; 2) обнаружена одна и та же тенденция у студентов обеих категорий: на входе результаты по тесту достижений низкие, на выходе они достоверно и сильно возрастают, а затем через 1,5—4 месяца достоверно снижаются, оставаясь при этом достоверно выше входных результатов. При этом отдаленные результаты сильно рассеяны по сравнению с непосредственными; 3) размер эффекта и индекс улучшения достоверны для итогового теста с учетом результатов входного теста без поправки на кластеризацию, т.е. игнорируя тот факт, что выборка состоит из нескольких студенческих групп. Медианный студент программ магистратуры и второго высшего образования имел бы более высокий результат, чем медианный студент в группе первого высшего. Размер эффекта с коррекцией на кластеризацию статистически не значим. Размер эффекта для общей оценки за электронный курс с учетом входного теста также не достоверен; 4) отдаленные результаты обеих категорий студентов не различаются. Размеры эффекта по отдаленным результатам с учетом как итогового теста, так и с учетом входного теста недостоверны; 5) психометрические характеристики теста достижений в области количественного анализа эмпирических данных можно считать удовлетворительными.

Ключевые слова: смешанное обучение, модель «перевернутый класс», электронный курс, массовый открытый онлайн-курс (MOOC), цифровые

технологии в образовании, цифровая среда университета, образовательные результаты, отдаленные результаты, размер эффекта, индекс улучшения.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» в рамках научно-исследовательского проекта «Цифровые технологии в высшем образовании: разработка технологии индивидуализации обучения средствами электронных учебных курсов».

Для цитаты: Сорокова М.Г. Предметные результаты студентов в цифровой среде университета на разных уровнях высшего образования: так кто же более успешен? // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 76—91. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260105>

Academic Outcomes of Students in University Digital Environment at Different Levels of Higher Education: Who Is More Successful?

Marina G. Sorokova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

The problem of empirical assessment of various aspects of learning in the digital educational environment seems to be of particular relevance. At the same time, it is emphasized that there is a lack of comparative studies of students' educational outcomes at different levels of higher education who have completed e-courses. The study was conducted at the Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), the sample size is $N = 424$ students. Subject of the study is immediate and long-term academic achievements of students in two levels of higher education who completed e-courses. Purpose of the study is to evaluate the differences in the academic achievements and knowledge retention of graduate and undergraduate students. Key findings of students' academic outcomes comparative analysis are the following: (1) No differences were found between graduate and undergraduate students in the pretest, final test and overall e-course grade indicators. (2) The same tendency was revealed in students of both groups: pretest scores are low, post-test scores significantly and strongly increase, and then after 1.5—4 months they significantly decrease, while remaining significantly higher than the input indicators. The knowledge retention scores are very scattered in comparison with the direct ones. (3) The gain score effect size and the improvement index are significant for the final test only without adjusting for clustering, i.e. ignoring the fact that the sample consists of several student groups. A median graduate student would have a higher score than a median undergraduate student. Cluster-level effect size is not statistically significant. Cluster-level effect size for overall e-course grade indicators with difference-in-differences adjustment is also not reliable. (4) The knowledge retention scores in both students' categories do not differ. The gain score effect sizes for knowledge retention, taking into account both the final test and the pretest, are not significant. (5) The psychometric characteristics of the academic achievement test in the field of empirical data quantitative analysis can be considered satisfactory.

Keywords: blended learning, flipped classroom model, e-course, mass open on-line course (MOOC), digital technologies in education, university digital environment, higher education, academic outcomes, knowledge retention, effect size, improvement index.

Funding. The reported study was funded by the Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE) in the framework of the research project "Digital Technologies in Higher Education: Development of Technology for Individualizing Education Using E-Courses".

For citation: Sorokova M.G. Academic Outcomes of Students in University Digital Environment at Different Levels of Higher Education: Who Is More Successful? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 76—91. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260105> (In Russ.).

Введение

В настоящее время процессы цифровизации образования приобрели глобальный характер. Благодаря современным цифровым технологиям университеты всего мира взаимодействуют по сетевой форме, разрабатывают собственные электронные курсы и используют онлайн-курсы других вузов, повышая доступность и качество образования.

Характеризуя современные тенденции в образовании, английский исследователь Б. Уильямсон [22] говорит о влиянии «цифрового капитализма» или «капитализма наблюдения», представленного платформами онлайн-управления образовательными программами, платформами цифрового обучения и интенсивно использующего аналитику данных для реализации своих стратегических бизнес-приоритетов, на ландшафт высшего образования. По его мнению, эти формы цифрового капитализма согласуются с существующими политическими требованиями, предъявляемыми к университетам, чтобы они стали более способными к управлению на основе больших данных (more data-driven), конкурентоспособными и ориентированными на рынок. П. Принслоо [17] в рецензии на книгу Уильямсона приводит его точку зрения на роль больших данных в образовании: они показывают, как «программное обеспечение и цифровые данные становятся неотъемлемой частью способов управления образовательными учреждениями, как осуществляется практика преподавателей, как формируются образовательные политики, как реализуются

преподавание и обучение и как проводятся исследования в образовании» [17, с. 183].

В России онлайн-образование — одно из приоритетных направлений государственной политики. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018—2025 годы включает реализацию федерального проекта «Цифровая образовательная среда». Проект нацелен на «создание условий для внедрения к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней, путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы» [1].

Университеты, которые хотят быть мощными образовательными кластерами, должны готовить интерактивные курсы с элементами дистанционного обучения [7]. Современная парадигма образования предполагает создание смарт-университетов с целью предоставления возможности каждому студенту построить индивидуальный профиль компетенций, с которыми он выйдет на рынок труда в условиях цифровой экономики и будет там востребован [2]. И даже внешние условия, связанные с форс-мажорными обстоятельствами распространения пандемий вирусных инфекций, вынуждают университеты в кратчайшие сроки полностью переходить на дистанционные форматы обучения. Таким образом, пробле-

ма эмпирической оценки различных аспектов обучения в цифровом образовательном пространстве приобретает особую актуальность.

Обзор предшествующих исследований

В зарубежных исследованиях активно обсуждаются различные аспекты цифровизации образования. Одним из важнейших вопросов является оценка влияния смешанного обучения и модели «перевернутый класс» на образовательные результаты студентов. В статье А.А. Марголиса [3] охарактеризованы различные модели смешанного обучения и представлен обзор зарубежных исследований его эффективности в общем образовании по сравнению с традиционно-очным и дистанционным. Результаты неоднозначны: ряд исследований подтверждают его преимущества, другие — не подтверждают, дизайн исследований также подвергается критике. При этом под смешанным обучением понимается сочетание очного обучения с цифровыми и онлайн-форматами.

В настоящее время одним из наиболее популярных подходов в смешанном обучении является модель «перевернутый класс», предполагающая сочетание внеклассной самостоятельной подготовки студентов с помощью видеозаписей лекций и разнообразных онлайн учебных материалов с очными сессиями, направленными на актуализацию самостоятельно изученного контента и развитие желаемых компетенций с помощью интерактивных видов деятельности [3]. Целый ряд эмпирических исследований, главным образом зарубежных, посвящены оценке эффективности ее применения в высшем образовании в различных аспектах при изучении разнообразных курсов, например, английского языка [9], физиотерапии [19], менеджмента [18].

В работе [10] исследовались самооэффективность, автономия и учебная нагрузка, а также отдаленные образовательные результаты студентов, изучавших курс гематологии и онкологии по модели «перевернутый класс», по сравнению с традиционно-очным обучением. Различий в учебной нагрузке и в показателях автономии не выявлено, самооэффективность студентов в «перевернутых классах» была достоверно выше, а время на подготовку к экзамену значимо меньше. Через 10 месяцев

после курса отдаленные результаты и самооэффективность не показали различий.

В исследовании [16] подчеркивается важность категоризации оценочных заданий в соответствии с таксономией Блума для оценки эффекта «перевернутого класса». Было показано, что образовательные результаты студентов, изучающих анатомию в «перевернутом классе», достоверно лучше, чем учащихся в традиционно-очном подходе, при выполнении заданий, требующих более высокого уровня познания — анализа, и нет различий в результатах заданий, требующих более низкого уровня познания — знания или их применения.

В структуру электронных курсов входят разные виды оценивания, и с этой точки зрения интересны результаты исследования [13] мотивов использования студентами формирующих оценочных онлайн-материалов (ФОМ) для подготовки к итоговому оцениванию. Формирующие оценки предназначены для предоставления обратной связи об успеваемости обучающихся для улучшения и ускорения обучения. Выявленные мотивы использования ФОМ — это сбор информации, получение обратной или прямой связи. Основными причинами отказа от использования ФОМ были нехватка времени и выполнение заданий ранее, но они также могут быть связаны с самими студентами, преподавателями или модой.

В аналитическом обзоре преимуществ и недостатков модели «перевернутый класс» [8] показано, что наиболее часто сообщаемым преимуществом этой модели является улучшение успеваемости учащихся. Большинство проблем этой модели связано с внеаудиторной деятельностью, например, неадекватной подготовкой учащихся к очным занятиям.

Весьма интересное исследование эффективности модели «перевернутого обучения» на основе массовых открытых онлайн-курсов (МООК) [21] показывает, что студенты в «перевернутом классе» на основе МООК в среднем показали лучшие образовательные результаты по курсу неорганической химии, чем в традиционном классе. Кроме того, большинство студентов «перевернутого класса» получили благоприятный опыт с точки зрения взаимодействия со студентами группы, до-

ступности учебных материалов и результатов активного обучения. Авторы обсуждают возможности использования общих MOOK в традиционном университетском обучении.

В нашем пилотном эмпирическом исследовании [6] возможности электронной учебно-го курса «Математические методы в психологии» как цифрового образовательного ресурса смешанного обучения по модели «перевернутый класс» подтверждена достоверная связь между положительной оценкой студентами своих образовательных достижений и их позитивным отношением к новому формату. Образовательные результаты студентов после прохождения электронного курса статистически значимо улучшились. Результаты студентов в группе смешанного обучения в формате электронного курса на выходе в среднем достоверно выше, чем в группе традиционно-очного обучения. Сравнительный анализ мнений об опыте обучения в электронном курсе студентов магистратуры и программ второго высшего образования, с одной стороны, и студентов программ первого высшего образования, с другой, проведен нами в [5].

Особый интерес и ценность представляют результаты метаанализа, проведенного авторами статей [11; 12; 14], так как в них анализировались не только научные источники, но также электронные базы данных, предоставленные их авторами или хранящиеся в репозиториях данных.

В метаанализе [11], направленном на проверку эффективности модели «перевернутый класс» по сравнению с традиционным подходом в медицинском образовании, эта модель оценена как многообещающий подход к обучению для повышения мотивации и заинтересованности учащихся. Однако влияние «перевернутого класса» на изменения в знаниях и навыках было менее убедительным, поскольку размеры эффекта варьировались от $d = -0,27$ до $1,21$ с медианой $0,08$. Различное направление и модуль размера эффекта свидетельствовали об отсутствии убедительных доказательств эффективности «перевернутого класса» в отношении приобретенных знаний сверх традиционных методов обучения. Подчеркивается необходимость дальнейших

исследований долгосрочного влияния этой модели в отношении сохранения знаний и передачи знаний в профессиональную практику и уход за пациентами. Другой метаанализ сравнительных исследований, проведенный в [14], показал общий статистически значимый эффект в пользу модели «перевернутый класс» по сравнению с традиционным подходом для обучения профессиям из области медицины и здравоохранения. Акцент был сделан на исследованиях, где студентам предоставлялись видеолекции перед очными сессиями. При этом также рассчитывались размеры эффекта, анализировались возможные модераторы и систематические ошибки публикации.

Метаанализ [12] исследований на выборках студентов, изучающих как науки из области медицины и здравоохранения, так и науки из других областей, показал, что результаты учащихся в «перевернутых классах» были значимо лучше, чем при традиционно-очном подходе, в баллах экзаменов (после вмешательства между группами и как изменения показателей до и после вмешательства) и в оценках курса, но не в объективно структурированных баллах клинических исследований. Анализ подгрупп показал, что преимущество «перевернутых классов» не наблюдалось в рандомизированных контролируемых исследованиях, в странах за пределами США, а также в более ранние годы публикации (2013 и 2014 годы). Кумулятивный анализ и метарегрессия показали тенденцию к постепенному улучшению результатов по годам.

Мы не нашли ни одного сравнительного исследования образовательных результатов студентов на разных уровнях высшего образования, завершивших электронные курсы.

Дизайн исследования

Исследование с квазиэкспериментальным дизайном проведено в Московском государственном психолого-педагогическом университете (ФГБОУ ВО МГППУ) в осеннем семестре 2019 и в весеннем семестре 2020 года в рамках проекта «Цифровые технологии в высшем образовании: разработка технологии индивидуализации обучения средствами электронных учебных курсов», сайт проекта <https://>

dthe.mgppu.ru. Выборка составила N=424 студента психолого-педагогических и психологических направлений и специальностей, из них N1=234 студентов магистратуры и программ второго высшего образования (ЭГ1, «Магистратура и ВВ») и N2=190 студентов 3-го курса бакалавриата и специалитета (ЭГ2, «Первое высшее»), всего 23 академических группы 6-ти факультетов университета. Все студенты прошли обучения в разработанных нами электронных учебных курсах (ЭУК): студенты магистратуры завершили курс «Статистические и математические методы в психолого-педагогических исследованиях», а студенты бакалавриата и специалитета — курс «Математические методы в психологии». Оба курса реализованы на платформе LMS Moodle и размещены на сайте <https://e-learning.mgppu.ru>.

Контекстные данные о выборке мы собирали с помощью анкеты обратной связи, доступ к которой открывался после завершения курса. 28 студентов не заполнили эту анкету, поэтому социо-демографические характеристики испытуемых мы приводим по выборке объема N=396 студентов, из них N1=213 студентов ЭГ1 и N2=183 студента ЭГ2. Гендерных различий между группами нет ($p=0,613$): в ЭГ1 21,1% мужчин и 78,9% женщин, в ЭГ2 18,6% юношей и 81,4% девушек. Обе группы достоверно различаются по возрасту (критерий Хи-квадрат, $p<0,001$). Группа ЭГ1 — это, в основном, взрослые люди: 16,0% в ней составляют студенты 20—24 лет, 12,2% — 25—29 лет, 29,1% — 30—34 года и 42,7% — 35 лет и старше, в то время как в ЭГ2 преобладает молодежь — 16,9% в возрасте до 20 лет, 81,4% — 20-24 года и лишь 1,6% — это респонденты 25 лет и старше. Обе группы также достоверно различаются по характеру занятости (Хи-квадрат, $p<0,001$). В ЭГ1 по сравнению с ЭГ2 работа связана со специальностью, на которой они обучаются у 51,2% vs 5,5%, не связана — у 32,9% vs 41,5%, а 16,0% vs 53,0% в настоящее время вообще не работают.

Оба электронных курса нацелены на развитие компетенций и базовых навыков количественного анализа эмпирических данных в научно-исследовательской и научно-практической деятельности в SPSS и включают 3 одинаковых модуля, посвященных основным

методам математической статистики, а курс для магистратуры — еще и 4-й дополнительный модуль «Многомерные статистические методы», предназначенный для продвинутых студентов. Мы сравнивали мнения и образовательные результаты студентов, завершивших 3 обязательных модуля. Образовательные результаты оценивались с помощью 5 тестов внутри ЭУК — входного теста, 3-х обучающих тестов к модулям, итогового теста и индивидуального кейс-задания (ИКЗ) по вариантам, включающего 6 кейс-задач. Задачи в разных вариантах отличались наборами данных. Студенты выполняли кейс-задания в SPSS, мы оценивали и комментировали их. Студенты, завершившие курс, заполняли анонимную анкету обратной связи. Через 1,5—4 месяца студенты повторно проходили очное тестирование в Отделе мониторинга качества профессионального образования (ОМКПО) в МГППУ для оценки отдаленных результатов. Входной тест, итоговый тест и тест в ОМКПО одинаковы.

Изучение обоих курсов происходило в смешанном формате по модели «перевернутый класс», предполагающем переход от обучения с акцентом на преподавание к акценту на управление обучением с помощью ресурсов платформы LMS Moodle. Лекции преподавателя были записаны на видео и предлагались студентам для самостоятельного просмотра при подготовке к семинарам наряду с презентациями, роликами с демонстрацией работы в SPSS, файлами данных и вывода SPSS, ссылками на литературу в электронной библиотеке МГППУ и статьями из научных журналов портала PsyJournals <https://psyjournals.ru/>, иллюстрирующими применение изученных методов в реальных исследованиях, а семинары проходили очно в полном объеме. На семинарах студенты, индивидуально работая с презентациями как с ориентиром, актуализировали информацию: отвечали на вопросы преподавателя, участвовали в коллективном обсуждении наиболее сложных вопросов, но, самое главное, решали в SPSS аутентичные кейс-задания из области психолого-педагогических исследований, учились выбирать методы анализа данных и интерпретировать результаты. Мы поддерживали взаимодействие

и взаимопомощь студентов: если студент на семинаре испытывал затруднения при работе с SPSS, он поднимал руку и ему помогали однокурсники. При парной работе за компьютером студенты выполняли кейс-задания по очереди, ассистируя друг другу.

Предмет исследования: непосредственные и отдаленные образовательные результаты студентов двух уровней высшего образования, завершивших электронные курсы.

Цель исследования: оценить различия в образовательных результатах студентов магистратуры и программ второго высшего образования, с одной стороны, и студентов бакалавриата и специалитета программ первого высшего образования — с другой.

Задачи: 1. Сравнить непосредственные результаты входного теста, итогового теста и общей оценки за курс у студентов обеих категорий и выявить их сходство и различия; 2. оценить различия между отдаленными результатами студентов обеих категорий; 3. оценить размеры эффекта и индексы улучшения для измеренных параметров; 4. проверить психометрические характеристики теста достижений.

Исследовательский вопрос: как соотносятся образовательные результаты изучения электронных курсов количественного анализа эмпирических данных по модели «перевернутый класс» у студентов психологических и психолого-педагогических направлений и специальностей, имеющих и не имеющих бэкграунда в виде первого высшего образования? Студенты какой категории более успешны?

База данных исследования размещена в открытом доступе в репозитории Mendeley Data [20] и доступна для скачивания. Анализ данных выполнен в SPSS V23 с использованием методов описательной статистики, критерия Манна-Уитни, критерия Уилкоксона, биномиального критерия, коэффициента ранговой корреляции Спирмена [4]. Расчет размеров эффекта и индексов улучшения производился по методике WWC Version 4.1 Procedures Handbook, представленной на портале IES What Works Clearinghouse [15].

Результаты

Сначала мы сравнили образовательные результаты студентов магистратуры и программ второго высшего образования (ЭГ1, «Магистратура и ВВ», N1=234) и студентов 3-го курса бакалавриата и специалитета (ЭГ2, «Первое высшее», N2=190) по 3-м параметрам — по входному тесту, по итоговому тесту и общей оценке за ЭУК. Результаты сравнения по критерию Манна—Уитни приведены в табл. 1.

Табл. 1 показывает, что ни на входе, ни на выходе между студентами обеих групп по тестам различий не выявлено. Студенты магистратуры и программ второго высшего показали достоверно лучшие результаты по общей оценке за ЭУК ($p < 0,05$), однако по абсолютной величине разница в средних невелика ($M1=84,12$ vs $M2=82,93$). Стандартные отклонения ($SD1$ vs $SD2$) по каждому из 3-х параметров в обеих группах примерно одинаковы, следовательно, рассеяние тестовых баллов вокруг

Таблица 1

Сравнение образовательных результатов студентов 2-х категорий по входному тесту, итоговому тесту и общей оценке за ЭУК по критерию Манна—Уитни (N=424)

Параметр	ЭГ1 Магистратура и ВВ		ЭГ2 Первое высшее		Статистика U Манна—Уитни	p-значение
	M1	SD1	M2	SD2		
Тест входной	33,90	10,83	34,78	9,82	20270,5	0,326
	N1=226		N2=190			
Тест итоговый	84,85	10,24	83,44	11,18	20342	0,233
	N1=230		N2=190			
Общая оценка за ЭУК	84,12	9,94	82,93	8,36	19592,5	0,036*
	N1=234		N2=190			

Примечание. * различия статистически значимы на уровне $p < 0,05$.

групповых средних также не различается. Заметим, что в ЭГ1 восемь студентов не прошли входной тест, а четыре студента завершили ЭУК без прохождения итогового теста, поэтому объемы выборки студентов ЭГ1 по этим параметрам составляют 226, 230 и 234 студента соответственно, в то время как объем выборки ЭГ2 не менялся и составил 190 студентов.

Чтобы оценить влияние вмешательства — обучения в ЭУК — в обеих группах на предметные результаты, мы также сопоставили показатели по входному и итоговому тестам друг с другом по критерию Уилкоксона (табл. 2).

Как видно из табл. 2, различия между показателями итогового теста и входного теста высоко достоверны ($p < 0,001$) в обеих группах, причем показатели итогового теста в среднем достоверно выше на 50,95 процентных пунктов в ЭГ1 и на 48,66 в ЭГ2. Стандартное отклонение в ЭГ1 не изменилось, а в ЭГ2 увеличилось лишь немного, что говорит о примерно одинаковом рассеянии тестовых баллов вокруг групповых средних и сопоставимой однородности результатов на входе и на выходе. Объем выборки ЭГ1 сократился до $N_1=222$ (ср. табл. 1) за счет тех 12-ти студентов, которые не проходили какой-либо из этих 2-х тестов.

Однако самым интересным для нас было сравнить отдаленные результаты по прошествии 1,5—4-х месяцев после завершения ЭУК. Если входной и итоговый тесты студенты выполняли самостоятельно внутри ЭУК без внешнего контроля, то тестирование отдаленных результатов проводилось в Отделе мониторинга качества профессионального образования (ОМКПО) очно в присутствии сотрудника этого

отдела, поэтому результаты этого теста можно считать независимой оценкой. Тестирование в ОМКПО проходили не все студенты, завершившие ЭУК, поэтому при анализе отдаленных результатов они отсыялись, а объемы выборки сократились до $N_1=149$ (ЭГ1, «Магистратура и ВВ») и $N_2=139$ (ЭГ2, «Первое высшее»). Поскольку из-за отсева могли появиться различия на входе, мы снова сравнили обе группы между собой по 3-м параметрам (табл. 3), а также показатели входного теста, итогового теста и теста в ОМКПО в каждой группе (табл. 4).

В табл. 3 отражено отсутствие различий между студентами ЭГ1 и ЭГ2 по всем 3-м исследуемым параметрам.

Табл. 4 демонстрирует одну и ту же тенденцию в обеих группах: показатели входного теста низкие, на выходе они достоверно повышаются в среднем примерно на 50 процентных пунктов, а отдаленные результаты в ОМКПО в среднем достоверно ниже примерно на 30 процентных пунктов, чем по итоговому тесту, но все же достоверно выше, чем по входному. При всех 3-х сравнениях различия достоверны на уровне значимости $p < 0,001$. Заметим, что отдаленные образовательные результаты сильно рассеяны вокруг групповых средних: стандартное отклонение для теста в ОМКПО почти вдвое выше, чем для результатов входного и итогового тестов.

Размеры эффекта и индексы улучшения

В зарубежных исследованиях для оценки результативности вмешательства принято использовать индексы размера эффекта, коэффициенты улучшения и определять их статисти-

Таблица 2

Сравнение образовательных результатов по входному тесту и итоговому тесту в каждой из 2-х групп студентов по критерию Уилкоксона ($N=412$)

Категория студентов	Тест	Среднее M	Стандартное отклонение SD	Статистика Z Уилкоксона	p-значение
ЭГ1: Магистратура и ВВ ($N_1=222$)	Тест входной	33,90	10,83	-12,918	0,000***
	Тест итоговый	84,85	10,24		
ЭГ2: Первое высшее ($N_2=190$)	Тест входной	34,78	9,82	-11,952	0,000***
	Тест итоговый	83,44	11,18		

Примечание. *** различия статистически значимы на уровне $p < 0,001$.

Таблица 3

Сравнение образовательных результатов студентов 2-х категорий по входному тесту, итоговому тесту и тесту в ОМКПО по критерию Манна—Уитни (N=288)

Параметр	ЭГ1 Магистратура и ВВ (N1=149)		ЭГ2 Первое высшее (N2=139)		Статистика U Манна—Уитни	p-значение
	M1	SD1	M2	SD2		
Тест входной	33,00	9,47	34,12	9,81	10049	0,664
Тест итоговый	85,50	9,85	83,12	11,18	9002	0,082
Тест в ОМКПО	57,16	18,95	55,84	17,85	9945,5	0,561

Таблица 4

Сравнение непосредственных и отдаленных образовательных результатов в каждой из 2-х групп студентов по критерию Уилкоксона (N=288)

Категория студентов	Тест	Среднее M	Стандартное отклонение SD	Min	Max	p-значение
ЭГ1: Магистратура и ВВ (N1=149)	Тест входной	33,00	9,47	1	56	0,000***
	Тест итоговый	85,50	9,85	56	100	
	Тест в ОМКПО	57,16	18,95	16	97	
ЭГ2: Первое высшее (N2=139)	Тест входной	34,12	9,81	1	66	0,000***
	Тест итоговый	83,12	11,18	53	100	
	Тест в ОМКПО	55,84	17,85	22	97	

Примечание. *** различия статистически значимы на уровне $p < 0,001$.

ческую значимость. По сравнению с другими статистическими критериями эти индексы имеют следующие преимущества. Во-первых, они выражены в стандартных единицах, что позволяет сравнивать эффект вмешательств для разных тестов. Во-вторых, они позволяют рассчитать размер эффекта как без учета входного среза в 2-х сравниваемых группах, так и с учетом входных данных, т.е. «размер эффекта для оценки усиления». В-третьих, методика позволяет рассчитать эффект воздействия с учетом квазиэкспериментального дизайна, или «размер эффекта на уровне кластера», т.е. с учетом того, что выборка составлена из нескольких подвыборок — студенческих групп, результаты внутри которых могут быть более однородны. Наконец, перевод размеров эффекта в коэффициенты или индексы улучшения позволяет их ясно интерпретировать. Расчет размеров эффекта и индексов улучшения мы выполнили по методике WWC Version 4.1 Procedures Handbook, представленной на портале IES What Works Clearinghouse [15].

Размер эффекта рассчитывался по формуле g Хеджеса, где в качестве условной

«группы вмешательства» рассматривалась ЭГ1 («Магистратура и ВВ»), а в качестве «группы сравнения» — ЭГ2 («Первое высшее»). Результаты расчета размеров эффекта и индексов улучшения для данных входного теста (претеста), итогового теста (посттеста) и общей оценки за ЭУК для ЭГ1 и ЭГ2 по всей выборке представлены в табл. 5.

Как показывает табл. 5, сначала были рассчитаны размеры эффекта для ЭГ1 по сравнению с ЭГ2 по входному тесту ($g = -0,085$), итоговому тесту ($g = 0,132$) и общей оценке за ЭУК ($g = 0,128$). Они отражают тот факт, что на входе студенты магистратуры и программ второго высшего в среднем имели более низкие баллы, но на выходе — уже более высокие баллы, чем студенты программ первого высшего, однако эффект не значим даже без учета кластеризации ($p = 0,164$ и $p = 0,178$ для выходных показателей).

Далее мы рассчитали размер эффекта и его уровень значимости для итогового теста с учетом результатов входного ($g_1 = 0,214$, $p = 0,030$) без поправки на кластеризацию, т.е. игнорируя тот факт, что объединенная вы-

Таблица 5

Размеры эффекта и индексы улучшения для данных входного теста, итогового теста и общей оценки за ЭУК в ЭГ1 и ЭГ2 по всей выборке (N=424)

Группа, Индекс	Статистика	Тест			Примечания
		Тест входной	Тест итоговый	Общая оценка за ЭУК	
ЭГ1 Магистратура и второе высшее	Среднее M1	33,90	84,85	84,12	ЭГ1 взята в качестве «группы вмешательства»
	Стд. Откл. SD1	10,83	10,24	9,94	
	N1	226	230	234	
ЭГ2 Первое высшее	Среднее M2	34,78	83,44	82,93	ЭГ2 взята в качестве «группы сравнения»
	Стд. Откл. SD2	9,81	11,18	8,36	
	N2	190	190	190	
Размер эффекта	g Хеджеса	-0,085	0,132	0,128	Рассчитаны по формуле g Хеджеса и SE(g) без учета Теста входного
Стандартная ошибка размера эффекта	SE(g)	0,098	0,098	0,097	
t-статистика	t		1,391	1,349	Без учета кластеризации
p-значение	p		0,164	0,178	
Размер эффекта	g1	0,214			Сравнивались показатели теста итогового в 2-х группах с учетом теста входного
Стандартная ошибка размера эффекта	SE(g1)	0,129			
Индекс улучшения 1	U3 — 50%	58,47%-50%=8,47%			Рассчитан размер эффекта для оценки усиления
t-статистика	t	2,172			Без учета кластеризации
p-значение	p	0,030*			
t-статистика с коррекцией на кластеризацию	t _a	1,023			Коррекция на кластеризацию рассчитана, так как размер эффекта без учета кластеризации статистически значим
p-значение с коррекцией на кластеризацию	p	0,307			
Размер эффекта	g2			0,143	Сравнивались показатели общей оценки за ЭУК в 2-х группах с учетом теста входного
Стандартная ошибка размера эффекта	SE(g2)			0,125	
Индекс улучшения 2	U3 — 50%			55,68%-50%=5,68%	Рассчитан размер эффекта для оценки усиления
t-статистика	t			1,456	Без учета кластеризации
p-значение	p			0,146	

борка состоит из нескольких подвыборок — студенческих групп. Поскольку эффект достоверен, для лучшей интерпретации мы рассчитали для него индекс улучшения: 8,47%. Индекс улучшения представляет собой разность в процентильном ранге между средним членом «группы вмешательства» и средним членом «группы сравнения» в распределении «группы сравнения». В нашем случае

индекс улучшения означает, что медианный студент «Магистратуры и ВВ» оказался бы на 8,47 процентных пункта правее медианного студента «Первого высшего» (который, по определению, имеет 50-й перцентиль), т.е. он имел бы в этой группе ранг 58,47, отражающий более высокий результат. Так как эффект достоверен, согласно методике WWC далее мы рассчитали размер эффекта с кор-

рекция на кластеризацию, который называется «размер эффекта на уровне кластера», и его р-значение ($p=0,307$), и он оказался в этом случае статистически не значим. Размер эффекта для общей оценки за ЭУК с учетом входного теста также оказался статистически не значимым ($g_2=0,143$, $p=0,146$).

После этих комментариев становится достаточно понятно содержание табл. 6, в которой представлены размеры эффекта и индексы улучшения для данных входного, выходного тестов и теста в ОМКПО с отсевом тех студентов, кто не проходил тестирования отдаленных результатов.

Таблица 6

Размеры эффекта и индексы улучшения для данных входного теста, итогового теста и теста в ОМКПО в ЭГ1 и ЭГ2 с отсевом (N=288)

Группа, Индекс	Статистика	Тест			Примечание
		Тест входной	Тест итоговый	Тест ОМКПО	
ЭГ1 Магистратура и второе высшее	Среднее M1	33,00	85,50	57,16	ЭГ1 взята в качестве «группы вмешательства»
	Стд. Откл. SD1	9,47	9,85	18,95	
	N1	149	149	149	
ЭГ2 Первое высшее	Среднее M2	34,12	83,12	55,84	ЭГ2 взята в качестве «группы сравнения»
	Стд. Откл. SD2	9,81	11,18	17,85	
	N2	139	139	139	
Размер эффекта	g_1	0,332			Сравнивались показатели теста итогового в 2-х группах с учетом теста входного. Рассчитан размер эффекта для оценки усиления
Стандартная ошибка размера эффекта	SE(g_1)	0,157			
Индекс улучшения 1	U3 — 50%	63,00%-50%=13,00%			
t-статистика	t	2,796			Без учета кластеризации
p-значение	p	0,006 **			
t-статистика с коррекцией на кластеризацию	t_a	1,444			Коррекция на кластеризацию рассчитана, так как размер эффекта без учета кластеризации статистически значим
p-значение с коррекцией на кластеризацию	p	0,150			
Размер эффекта	g_2	-0,057			Сравнивались показатели теста в ОМКПО в 2-х группах с учетом теста итогового. Рассчитан размер эффекта для оценки усиления
Стандартная ошибка размера эффекта	SE(g_2)	0,157			
Индекс улучшения 2	U3 — 50%	47,72%-50%=-2,28%			
t-статистика	t	-0,483			Без учета кластеризации
p-значение	p	0,629			
Размер эффекта	g_3	0,132			Сравнивались показатели теста в ОМКПО в 2-х группах с учетом теста входного. Рассчитан размер эффекта для оценки усиления
Стандартная ошибка размера эффекта	SE(g_3)	0,140			
Индекс улучшения 3	U3 — 50%	55,25%-50%=5,25%			
t-статистика	t	1,118			Без учета кластеризации
p-значение	p	0,264			

Как видно из табл. 6, студенты «Магистратуры и ВВ» показывают достоверно лучшие результаты по сравнению с группой «Первое высшее» по итоговому тесту с учетом входного теста (размер эффекта $g_1=0,332$, $p=0,006$). Индекс улучшения равен 13%. Величина эффекта, равная 0,332, означает, что ранг среднего учащегося группы «Магистратуры и ВВ» будет соответствовать 63-му перцентилю в группе «Первое высшее», или, эквивалентно, медианный студент магистратуры и программ второго высшего образования имел бы ранг на 13 процентных пунктов выше, чем средний учащийся программ первого высшего образования, которому, по определению, соответствует 50-й перцентиль. Однако коррекция на кластеризацию дает $p=0,150$, и эффект становится недостоверным. Размер эффекта для группы «Магистратура и ВВ» по сравнению с группой «Первое высшее» по тесту в ОМКПО с учетом результатов итогового теста не значим ($g_2=-0,057$, $p=0,629$), как и по тесту в ОМКПО с учетом входного теста ($g_3=0,132$, $p=0,264$). Таким образом, отдаленные результаты обеих категорий студентов не различаются.

Психометрические характеристики теста достижений, разработанного нами, были проверены при тестировании в ОМКПО и рассчитаны с помощью программного обеспечения лаборатории HT-Line. Тест состоял из 32-х вопросов с 4-мя вариантами ответов, один из которых правильный. Согласно биномиальному критерию для серии из 32 испытаний с вероятностью успеха $P=0,25$, если студент набирал 40,6 и более процентных пунктов, то с вероятностью 95% можно считать, что это не случайный выбор ответов, а если 46,8 и более, то вероятность увеличивается до 99%.

Коэффициенты дискриминативности у 31 вопроса теста превышают 3, что благоприятно. Эмпирически рассчитанная трудность вопросов теста дает 3% легких, 60% средних и 37% трудных вопросов. Для проверки конструктивной валидности в группе «Магистратура и ВВ» рассчитан коэффициент ранговой корреляции Спирмена с результатами теста по предмету «Исследования и прогнозирование в образовании» ($\rho=0,273$, $p<0,01$) и общей оценкой за ЭУК ($\rho=0,507$, $p<0,01$), а в группе

«Первое высшее» — с оценками по тесту по английскому языку ($\rho=0,283$, $p<0,01$) и также с общей оценкой за ЭУК ($\rho=0,346$, $p<0,01$). Во всех случаях получена слабая или средняя прямая связь: лучшие показатели по одним тестам ассоциированы с лучшими показателями по другим. Вероятно, это объясняется тем, что успешные студенты имеют тенденцию показывать высокие академические достижения по разным предметам независимо от их специфики.

Обсуждение

Полученные результаты сравнения академических достижений студентов магистратуры и программ второго высшего образования, с одной стороны, и студентов программ первого высшего образования, с другой, представляют интерес по нескольким причинам.

Во-первых, это представители 2-х разных поколений. Считается, что «поколение миллениум» лучше адаптируется к обучению в цифровой среде, и можно было бы ожидать, что студенты 3-го курса бакалавриата и специалитета покажут более высокие образовательные результаты, но эксперимент не выявил различий: размеры эффекта во всех случаях недостоверны. Более взрослые и зрелые люди, занятые профессиональной деятельностью и имеющие семейные обязанности, по окончании изучения электронного курса показывают такие же высокие образовательные результаты, как и студенческая молодежь. Возможно, это объясняется их более осознанным отношением к обучению и более высокой мотивацией к развитию компетенций по выбранному профилю. Возможно также, им помогают навыки самоорганизации и умения учиться, приобретенные ранее в бакалавриате и специалитете. Определенную роль могли сыграть также чувство ответственности или же тревожность некоторых студентов более зрелого возраста. Кроме того, профессиональная деятельность и повседневная жизнь большинства людей непосредственно связана с компьютером и интернетом, поэтому трудности овладения цифровыми компетенциями у зрелых людей могут быть преувеличены, и это всего лишь стереотип.

Во-вторых, мы констатировали у студентов обеих категорий одну и ту же тенденцию: на входе результаты по тесту достижений низкие, на выходе они достоверно и сильно возрастают, а затем через 1,5—4 месяца достоверно снижаются, оставаясь при этом достоверно выше входных результатов. При этом отдаленные результаты сильно рассеяны по сравнению с непосредственными: стандартное отклонение возрастает почти вдвое. Как это можно интерпретировать? Причин может быть несколько, и одна из них — использование нечестных стратегий при тестировании и выполнении кейс-заданий. В статье [5] мы уже писали, что более 70% студентов магистратуры и второго высшего образования и более 85% студентов первого высшего образования считают, что неизбежно будут студенты, использующие нечестные стратегии при тестировании, хотя это и не означает, что все они сами их используют. Заметим, что итоговый тест входил в структуру электронного курса и, в принципе, допускал возможность использования нечестных стратегий, в то время как отдаленные результаты тестировались очно при внешнем контроле, поэтому оценка может считаться независимой, а результаты — достаточно объективными и надежными.

Другими причинами снижения отдаленных результатов по сравнению с непосредственными могли быть отсутствие планомерности изучения курса и привычка к штурмовщине некоторых студентов, а также их недостаточная мотивация. Еще одна важнейшая причина — недостаточная сформированность компетенций и практических навыков решения кейсов в SPSS: из-за этого информация лишь ненадолго остается в памяти, а компетенции, необходимые для самостоятельной научно-исследовательской и научно-практической деятельности, не развиваются. Кроме того, навыки количественного анализа данных должны поддерживаться, прежде всего, при обработке данных собственного эмпирического исследования. Все это определяет направления дальнейшей деятельности преподавателя по мотивированию студентов, совершенствованию электронных курсов с

использованием интерактивных компонентов и индивидуализации методики обучения.

Выводы

Различий между студентами обеих категорий в образовательных результатах входного теста, итогового теста и общей оценке за ЭУК не выявлено. На входе студенты магистратуры и программ второго высшего в среднем имели более низкие баллы, но на выходе — уже более высокие баллы, чем студенты программ первого высшего образования, однако размер эффекта без учета входных результатов не значим.

Выявлена одна и та же тенденция у студентов обеих категорий: на входе результаты по тесту достижений низкие, на выходе они достоверно и сильно возрастают, а затем через 1,5—4 месяца достоверно снижаются, оставаясь при этом достоверно выше входных результатов. При этом отдаленные результаты сильно рассеяны по сравнению с непосредственными: стандартное отклонение возрастает почти вдвое.

Размер эффекта достоверен для итогового теста с учетом результатов входного теста без поправки на кластеризацию, т.е. игнорируя тот факт, что объединенная выборка состоит из нескольких подвыборок — студенческих групп. Индекс улучшения означает, что медианный студент программ магистратуры и второго высшего образования оказался бы на 8,47 процентных пункта правее медианного студента первого высшего образования, т.е. он имел бы в этой группе более высокий результат. Размер эффекта с коррекцией на кластеризацию статистически не значим. Размер эффекта для общей оценки за электронный курс с учетом входного теста также статистически не значим.

После отсева студентов, не проходивших тестирование отдаленных результатов, получены достоверные размер эффекта и индекс улучшения по итоговому тесту с учетом входного теста только без коррекции на кластеризацию. Студенты магистратуры и второго высшего образования показывают значимо лучшие результаты по сравнению с группой первого высшего образования. Однако при коррекции

на кластеризацию эффект становится недостоверным. Размер эффекта по отдаленным результатам с учетом как итогового теста, так и с учетом входного теста тоже недостоверен. Таким образом, отдаленные результаты обеих категорий студентов не различаются.

Психометрические характеристики теста достижений в области количественного анализа эмпирических данных можно считать удовлетворительными. В обеих группах получена слабая и средняя прямая связь между результатами этого теста, общей оценкой за

электронный курс и двумя тестами по нематематическим предметам: лучшие показатели по одним тестам ассоциированы с лучшими показателями по другим тестам.

Дальнейшие исследования предполагают совершенствование электронных курсов в плане мотивирования студентов, использования активных и интерактивных компонентов, а также индивидуализации методики обучения. Весьма интересно было бы сравнить различные аспекты смешанного и онлайн высшего образования.

Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс] // Банк документов. Министерство просвещения Российской Федерации URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/> (дата обращения: 05.06.2020).
2. Дмитриевская Н.А., Горемыкина Г.И. Моделирование системы управления по результатам деятельности смарт-университета в условиях цифровизации экономики и общества // Материалы международной конференции «E-Learning Stakeholders and Researchers Summit» (г. Москва, 5—6 декабря 2018 г.). Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 39—46.
3. Марголис А.А. Что смешивает смешанное обучение? // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 3. С. 5—19. DOI:10.17759/pse.2018230301
4. Сорокова М.Г. Математические методы в психолого-педагогических исследованиях: Учебное пособие. М.: Неолит, 2020. 216 с. DOI:10.17759/psychlib/978-5-6043562-0-3
5. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 44—58. DOI:10.17759/pse.2020250204
6. Сорокова М.Г. Электронный курс как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения в условиях высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 1. С. 36—50. DOI:10.17759/pse.2020250104
7. Чхутиашвили Л.В. Государственная политика в сфере онлайн-образования // Материалы международной конференции «E-Learning Stakeholders and Researchers Summit» (г. Москва, 5—6 декабря 2018 г.). Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 18—21.
8. Аксар Г., Аксар М. The flipped classroom: A review of its advantages and challenges // Computers & Education. 2018. Vol. 126. P. 334—345. DOI:10.1016/j.compedu.2018.07.021
9. Arif S., Omar I. Effectiveness of Flipped Classroom in Teaching Basic English Courses // Yükseköğretim Dergisi. 2019. Vol. 9. № 3. P. 279—289. DOI:10.2399/yod.19.003
10. Bouwmeester R.A.M., de Kleijn R.A.M., van den Berg I.E.T., ten Cate O.Th.J., van Rijena H.V.M., Westervelde H.E. Flipping the medical classroom: Effect on workload, interactivity, motivation and retention of knowledge // Computers & Education. 2019. Vol. 139. P. 118—128. DOI:10.1016/j.compedu.2019.05.002
11. Chen F., Lui A.M., Martinelli S.M. A systematic review of the effectiveness of flipped classrooms in medical education // Medical Education. 2017. Vol. 51. № 6. P. 585—597. DOI:10.1111/medu.13272
12. Chen K.S., Monrouxe L., Lu Y.H., Jenq C.C., Chang Y.J., Chang Y.C. et al. Academic outcomes of flipped classroom learning: A meta-analysis // Medical Education. 2018. Vol. 52. № 9. P. 910—924. DOI:10.1111/medu.13616
13. De Kleijn R.A.M., Bouwmeester R.A.M., Ritzen M.M.J., Ramaekers S.P.J., Van Rijen H.V.M. Students' motives for using online formative assessments when preparing for summative assessments // Medical Teacher. 2013. Vol. 35. № 12. P. 1—7. DOI:10.3109/0142159X.2013.826794
14. Hew K.F., Lo C.K. Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis // BMC Med Educ. 2018. Vol. 18. 38. DOI:10.1186/s12909-018-1144-z
15. IES What Works Clearinghouse. Handbooks and other resources. Available at: <https://ies.ed.gov/ncee/www/Handbooks> (Accessed 05.06.2020).
16. Morton D.A., Colbert-Getz J.M. Measuring the impact of the flipped anatomy classroom: The importance of categorizing an assessment by Bloom's taxonomy // Anatomical Sciences Education. 2017. Vol. 10. № 2. P. 170—175. DOI:10.1002/ase.1635
17. Prinsloo P. Big data in education. The digital future of learning, policy and practice // International Studies

in *Sociology of Education*. 2020. Vol. 29. № 1—2. P. 183—186. DOI:10.1080/09620214.2019.1690546

18. Rajaram K. Flipped classrooms: Scaffolding support system with real-time learning interventions // *Asian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2019. Vol. 9. № 1. P. 30—58. Available at: <http://www.nus.edu.sg/cdt/engagement/publications/ajsotl-home/archive-of-past-issues/v9n1/flipped-classrooms-providing-a-scaffolding-support-system-with-real-time-learning-interventions> (Accessed 05.06.2020).

19. Røe Y., Rowe M., Ødegaard N.B. et al. Learning with technology in physiotherapy education: design, implementation and evaluation of a flipped classroom teaching approach // *BMC Med Educ*. 2019. Vol. 19, 291. DOI:10.1186/s12909-019-1728-2

References

1. Gosudarstvennaya programma Rossiiskoi Federatsii «Razvitie obrazovaniya» [The state program of the Russian Federation "Development of education"]. Bank dokumentov. Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii [Bank of documents. Ministry of Education of the Russian Federation]. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/3a928e13b4d292f8f71513a2c02086a3/> (Accessed: 05.06.2020). (In Russ.).

2. Dmitrievskaya N.A., Goremykina G.I. Modelirovanie sistemy upravleniya po rezul'tatam deyatel'nosti smart-universiteta v usloviyakh tsifrovizatsii ekonomiki i obshchestva [Modeling a management system based on the results of a smart university in the context of digitalization of the economy and society]. Materialy mezhdunarodnoi konferentsii "E-Learning Stakeholders and Researchers Summit" (g. Moskva, 5—6 dekabrya 2018 g.) [Materials of the international conference "E-Learning Stakeholders and Researchers Summit"]. Moscow: Publ. izd. dom Vyshei shkoly ekonomiki, 2018, pp. 39—46. (In Russ.).

3. Margolis A.A. Chto smeshivaet smeshannoe obuchenie? [What Kind of Blending Makes Blended Learning?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 3, pp. 5—19. DOI:10.17759/pse.2018230301 (In Russ.).

4. Sorokova M.G. Matematicheskie metody v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh: Uchebnoe posobie [Mathematical methods in psycho-educational researches]. Moscow: Publ. Neolit, 2020. 216 p. DOI:10.17759/psychlib/978-5-6043562-0-3 (In Russ.).

5. Sorokova M.G. Digital Educational Environment in University: Who is More Comfortable Studying in It? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 44—58. DOI:10.17759/pse.2020250204 (In Russ.).

20. Sorokova M. (2020) "Educational outcomes of graduate and undergraduate students who completed e-courses in mathematical methods in psychological and educational researches", Mendeley Data, v1 <http://dx.doi.org/10.17632/hvfkdpfwnr.1>

21. Wang K., Zhu C. MOOC-based flipped learning in higher education: students' participation, experience and learning performance // *Int J Educ Technol High Educ*. 2019. Vol. 16, 33. DOI:10.1186/s41239-019-0163-0

22. Williamson B. Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e)valuation of higher education // *Critical Studies in Education*. 2020. DOI:10.1080/17508487.2020.1737556

6. Sorokova M.G. Elektronnyi kurs kak tsifrovoy obrazovatel'nyi resurs smeshannogo obucheniya v usloviyakh vysshego obrazovaniya [E-Course as Blended Learning Digital Educational Resource in University]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 1, pp. 36—50. DOI:10.17759/pse.2020250104 (In Russ.).

7. Chkhutiashvili L.V. Gosudarstvennaya politika v sfere onlain-obrazovaniya [State policy in the field of online-education]. Materialy mezhdunarodnoi konferentsii "E-Learning Stakeholders and Researchers Summit" (g. Moskva, 5—6 dekabrya 2018 g.) [Materials of the international conference "E-Learning Stakeholders and Researchers Summit"]. Moscow: Publ. izd. dom Vyshei shkoly ekonomiki, 2018, pp. 18—21. (In Russ.).

8. Akcayır G., Akcayır M. The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 2018. Vol. 126, pp. 334—345. DOI:10.1016/j.compedu.2018.07.021

9. Arif S., Omar İ. Effectiveness of Flipped Classroom in Teaching Basic English Courses. *Yükseköğretim Dergisi*, 2019. Vol. 9, no. 3, pp. 279—289. DOI:10.2399/yod.19.003

10. Bouwmeester R.A.M., de Kleijn R.A.M., van den Berg I.E.T., ten Cated O.Th.J., van Rijena H.V.M., Westervelde H.E. Flipping the medical classroom: Effect on workload, interactivity, motivation and retention of knowledge. *Computers & Education*, 2019. Vol. 139, pp. 118—128. DOI:10.1016/j.compedu.2019.05.002

11. Chen F., Lui A.M., Martinelli S.M. A systematic review of the effectiveness of flipped classrooms in medical education. *Medical Education*, 2017. Vol. 51, no. 6, pp. 585—597. DOI:10.1111/medu.13272

12. Chen K.S., Monrouxe L., Lu Y.H., Jenq C.C., Chang Y.J., Chang Y.C. et al. Academic outcomes of flipped classroom learning: A meta-analysis. *Medical Education*, 2018. Vol. 52, no. 9, pp. 910—924. DOI:10.1111/medu.13616

13. De Kleijn R.A.M., Bouwmeester R.A.M., Ritzen M.M.J., Ramaekers S.P.J., Van Rijen H.V.M. Students' motives for using online formative assessments when preparing for summative assessments. *Medical Teacher*, 2013. Vol. 35, no. 12, pp. 1—7. DOI:10.3109/0142159X.2013.826794
14. Hew K.F., Lo C.K. Flipped classroom improves student learning in health professions education: a meta-analysis. *BMC Med Educ*, 2018. Vol. 18, 38. DOI:10.1186/s12909-018-1144-z
15. IES What Works Clearinghouse. Handbooks and other resources. Available at: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Handbooks> (Accessed 05.06.2020).
16. Morton D.A., Colbert-Getz J.M. Measuring the impact of the flipped anatomy classroom: The importance of categorizing an assessment by Bloom's taxonomy. *Anatomical Sciences Education*, 2017. Vol. 10, no. 2, pp. 170—175. DOI:10.1002/ase.1635
17. Prinsloo P. Big data in education. The digital future of learning, policy and practice. *International Studies in Sociology of Education*, 2020. Vol. 29, no. 1—2, pp. 183—186. DOI:10.1080/09620214.2019.1690546
18. Rajaram K. Flipped classrooms: Scaffolding support system with real-time learning interventions. *Asian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2019. Vol. 9, no. 1, pp. 30—58. Available at: <http://www.nus.edu.sg/cdtl/engagement/publications/ajsotl-home/archive-of-past-issues/v9n1/flipped-classrooms-providing-a-scaffolding-support-system-with-real-time-learning-interventions> (Accessed 02.04.2020).
19. Røe Y., Rowe M., Ødegaard N.B. et al. Learning with technology in physiotherapy education: design, implementation and evaluation of a flipped classroom teaching approach. *BMC Med Educ*, 2019. Vol. 19, 291. DOI:10.1186/s12909-019-1728-2
20. Sorokova M. (2020) "Educational outcomes of graduate and undergraduate students who completed e-courses in mathematical methods in psychological and educational researches", *Mendeley Data*, v1 <http://dx.doi.org/10.17632/hvfkdpfwnr.1>
21. Wang K., Zhu C. MOOC-based flipped learning in higher education: students' participation, experience and learning performance. *Int J Educ Technol High Educ*, 2019. Vol. 16, 33. DOI:10.1186/s41239-019-0163-0
22. Williamson B. Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e)valuation of higher education. *Critical Studies in Education*, 2020. DOI:10.1080/17508487.2020.1737556

Информация об авторах

Сорокова Марина Геннадьевна, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, руководитель Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, профессор кафедры Прикладной математики факультета Информационных технологий, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Information about the authors

Marina G. Sorokova, Doctor of Education, PhD in Physics and Mathematics, Head of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research «PsyDATA», Professor, Chair of Applied Mathematics, Faculty of Information Technology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Получена 09.06.2020

Received 09.06.2020

Принята в печать 11.02.2021

Accepted 11.02.2021

Представления студентов об успешности обучения: темы, ориентиры и противоречия

Ярошевская С.В.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1906-3725>, e-mail: yaroshevskaya@yandex.ru

Сысоева Т.А.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1909-3537>, e-mail: tatiana.sysoeva@mail.ru

Исследования, оценивающие успешность обучения, очень популярны, но обычно предметом оказываются влияющие на нее факторы или же связанные с нею переменные. Вопрос о том, что же такое успешность обучения, остается открытым, а зачастую даже не ставится. При этом чаще всего она операционализируется очень упрощенно — как успеваемость, а взгляд самих студентов игнорируется. Цель данной работы — проанализировать и описать представления студентов об успешности обучения. Проведен качественный анализ глубинных интервью об опыте обучения. В исследовании участвовали 20 студентов различных московских вузов, окончившие первый курс по разным специальностям (возраст 17—42 лет). Применялась техника рефлексивного тематического анализа. В качестве основных тем выделены «Успеваемость» (обучение считается успешным при наличии высоких оценок и отсутствии пересдач), «Знания» (обучение считается успешным, если происходит усвоение учебной программы, прирост профессиональных знаний, расширение кругозора), «Ощущение себя» (обучение считается успешным при наличии интереса к дисциплинам, увлеченности процессом, а также внутреннего комфорта и/или саморазвития). Темы перечислены в последовательности перехода в оценивании успешности от внешних критериев к внутренним. В раскрытии проблемы успешности информантами обнаруживаются противоречия. В континууме тем разные понимания успешности атрибутируются разным инстанциям (вуз, профессия, другие виды деятельности, Я) и позволяют увидеть многообразие и противоречивость смыслов высшего образования, объясняющие наблюдаемые парадоксы.

Ключевые слова: успешность обучения, академическая успешность, успеваемость, высшее образование.

Для цитаты: Ярошевская С.В., Сысоева Т.А. Представления студентов об успешности обучения: темы, ориентиры и противоречия // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 92—101. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260106>

Students' Conceptions of Academic Success: Themes, Guiding Lines and Contradictions

Svetlana V. Yaroshevskaya

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1906-3725>, e-mail: yaroshevskaya@yandex.ru

Tatiana A. Sysoeva

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1909-3537>, e-mail: tatiana.sysoeva@mail.ru

Academic success is a popular topic of psychological and pedagogical studies, but such studies usually emphasize factors that affect academic success or variables associated with it. What constitutes academic success remains an open question if at all posited. Researchers tend to use simplified operationalizations, mainly the academic performance, and ignore the students' point of view. The purpose of this study is to clarify students' perceptions of academic success. A qualitative analysis of in-depth interviews about learning experience was conducted. The study involved 20 students from various Moscow universities who completed their first academic year (aged 17—42). The technique of reflective thematic analysis was applied. Main themes are the following: "Performance" (learning is considered successful if grades are high and there are no academic troubles), "Knowledge" (learning is successful if the curriculum is being assimilated, or professional knowledge increasing, of one's horizons are expanding), "Sense of self" (learning is considered successful if there is interest in studying, enthusiasm, as well as internal comfort and/or self-development). Themes are arranged in a sequence, moving from external criteria to internal ones. A number of contradictions are found in the informants' perceptions of success. In the continuum of themes, different understandings of success are attributed to different instances (university, profession, life activities, Self) and allow us to see the diversity and inconsistency of higher education meanings that explain the observed paradoxes.

Keywords: academic success, higher education, academic achievement, educational performance, educational success.

For citation: Yaroshevskaya S.V., Sysoeva T.A. Students' Conceptions of Academic Success: Themes, Guiding Lines and Contradictions. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 92—101. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260106> (In Russ.).

Введение

Вопросы успешности обучения и влияющих на нее индивидуально-психологических, средовых, социальных и др. факторов исследуются давно и на разных ступенях образования. Такие исследования важны как для самих обучающихся, так и для обучающих организаций. Однако вопрос о том, что понимается под успешностью обучения

(академической успешностью), до сих пор остается открытым. Авторы посвященных этому теоретических и обзорных работ подчеркивают неоднозначность и размытость этого термина [10; 16], а предлагаемые обобщающие определения представляют собой перечень довольно разнородных элементов. Так, в одной из работ авторы включают в успешность обучения (academic

success) шесть основных составляющих: «успеваемость (academic achievement), достижение целей обучения (attainment of learning objectives), приобретение необходимых навыков и компетенций (acquisition of desired skills and competencies), удовлетворенность (satisfaction), приверженность (persistence), эффективность после обучения (post-college performance)» [16, с. 5]. При этом такую важную характеристику, как вовлеченность в обучение, авторы считают не элементом, а фактором успешности.

Заметим, что наиболее часто используемой операционализацией успешности обучения оказывается успеваемость (средний балл, GPA) либо аналогичные важные для учебных заведений показатели (например, процент студентов, продолжающих обучение). С одной стороны, это не удивительно, т.к. инициаторами исследований факторов, связанных с академической успешностью, являются учебные заведения, а не сами студенты. С другой же стороны, неправильно игнорировать тот факт, что успешность обучения может по-разному пониматься разными участниками образовательного процесса, и если «понимание» учебных заведений представлено в исследованиях достаточно хорошо, то понимание второй стороны — самих учащих — практически полностью игнорируется.

В последние несколько лет стали появляться работы с применением качественной методологии (интервью, фокус-группы), где изучаются представления студентов о том, что для них значит успешность обучения (академическая успешность) и какие факторы на нее влияют. Иногда такие исследования даже проводятся самими студентами [9]. Показано, что для студентов процесс обучения является не менее важным, чем результат, а в их ответах звучит важность для успешности обучения и внутренних (индивидуальные особенности студентов), и внешних (от помощи со стороны учебного заведения до финансовой стабильности) факторов [6]; в качестве маркеров успешности студенты упоминают не только оценки, но и собственную вовлеченность в обучение, и переживание позитивных эмоций в процессе [12; 13], а также затраченные усилия и стрессовость обучения

[11]. Важность в понимании своей успешности оценок как таковых не отрицается студентами, но успешными могут считаться как высшие, так и просто проходные баллы [11; 14]. Само по себе становление собственного представления об успешности обучения также является продуктом образования, и это собственное понимание может ограничиваться тем, как понимает успешность учебное заведение, либо оказаться глубоко индивидуализированным представлением [8]. Несмотря на то, что разные авторы акцентируют свое внимание на различных аспектах обучения в связи с его успешностью и анализируют данные с разных содержательных позиций, общим для этих работ является то, что анализу подлежит реальный опыт студентов, получающих высшее образование, во всей его многоаспектности. В результате становится понятно, что студенческий взгляд на успешность обучения расходится с тем, что считается важным для учебных заведений.

Мы также полагаем, что качественное исследование опыта студенческого обучения, в том числе и вопроса успешности, позволит выделить по-настоящему релевантные для исследований конструкты и аспекты, после чего можно будет проработать способы их операционализации и измерения и проводить количественный анализ.

Цель данной работы — проанализировать и описать представления студентов об успешности обучения.

Методика

Работа проведена в рамках качественной методологии, материалом для анализа выступили глубинные интервью. В исследовании участвовали 20 студентов в возрасте 17—42 лет ($M=21,5$, $SD=6,2$; 35% мужского пола), закончивших первый курс по разным специальностям (психология, биология, международные отношения, востоковедение, социология, маркетинг) в разных московских вузах (МГУ, РГГУ, ВШЭ, РАНХиГС, РГСУ, «Синергия»), а также по разным формам обучения (дневное и очно-заочное). Предварительно эти студенты принимали участие в количественной части исследования, проводившейся онлайн (результаты которой описаны в

[15]), и при желании могли оставить контакты для дальнейшего участия в очном интервью об опыте их обучения.

Интервью строились как свободные, в качестве стартового вопроса использовался методический прием обсуждения шкал из количественной части исследования (самооценки успешности обучения и самоэффективности), что позволяло перейти к обсуждению того, что означает и как понимается студентом эта оцененная успешность. В план также входили темы выбора специальности и вуза, содержания реального опыта обучения, сравнения со школьным опытом, образы утопически идеального вуза и др. Беседа с каждым участником длилась 1—2 часа.

С разрешения респондентов интервью записывались на диктофон и в дальнейшем расшифровывались. Для работы с расшифровками мы прибегли к тематическому анализу [4]. Тематический анализ опирается на последовательное многоступенчатое кодирование: процедуру движения от первичных кодов, которые очень близки к небольшим фрагментам самого текста, через коды более высокого порядка (и уровня обобщения) к собственно темам, организующим и раскрывающим полученные данные [1].

Результаты

С помощью тематического анализа мы проанализировали понимание успешности студентами, пытаясь найти тематическую организацию, которая достаточно полно и емко описывала бы услышанное нами и раскрывала представления студентов. Мы начали с первичного кодирования смысловых фрагментов высказываний информантов, и от них через коды второго уровня пришли к первой версии, предварительному набору тем, или темам-кандидатам, как их называют Кларк и Браун [4; 5; 7]. Примеры первичных кодов для всех категорий представлены в табл. 1.

1. Успешность и успеваемость. Сюда вошли коды, относящиеся к высказываниям информантов об успеваемости, причем они поделились на две противоречивые категории.

2. Успешность как получение знаний. Здесь собраны разные понимания знаний, приобретение которых и означает успешность

обучения. Это и освоение вузовской программы, и просто расширение кругозора, узнавание нового, и получение профессионально важных знаний.

3. Успешность как развитие. В эту тему сгруппированы коды, описывающие фрагменты, в которых студенты рассуждают о собственных позитивных изменениях, связанных с обучением и сигнализирующих для них его успешность или же приводящих в итоге к успешности.

4. Успешность и профессиональная деятельность. Эта тема обобщает представления о том, что успешность обучения связана (или, напротив, никак не связана) с профессионализацией. Соответственно, обучение либо может быть успешным вне связи с работой по специальности, либо, напротив, именно работа покажет, было ли успешным обучение.

5. Успешность как интерес. Эта тема подчеркивает важность интереса к обучению, успешное обучение — интересное обучение. Это может быть интерес к получаемой специальности как профессии или области знаний; интерес к обучению как таковому.

Предварительная тематическая организация высветила некоторые любопытные моменты, но в целом не выглядела удачной. Некоторые из тем значительно пересекались. Так, и «успешность как получение знаний», и «успешность как развитие» затрагивали знания, разница главным образом в типе знаний (в теме «успешность как развитие» это знания «для себя», или «относительно себя», а в «получении знаний» такого акцента нет). «Успешность и профессиональная деятельность» также содержит много отсылок к знаниям, но уже в контексте их применения, прагматического использования. Также отчасти перекрываются темы «Успешность как развитие» и «Успешность как интерес» — обе акцентируют внутренние состояния, самоощущение, личные и личностные трансформации. Также обращает на себя внимание, что «Успешность и профессиональная деятельность» несколько выделяется на фоне остальных тем, поскольку акцентирует прикладной смысл обучения, подчеркивает (или оспаривает), что смысл обучения в высшей школе — профессионализация.

Примеры первичных кодов

Категория	Примеры первичных кодов
Успешность как успеваемость	<i>Успешность равна успеваемости</i> <ul style="list-style-type: none"> • Все пришли сюда учиться, а учиться — это получать знания, знания выражаются в оценках; у одногруппников оценки выше — значит, они успешнее. • Фактическая успешность — означает, что нет пересдач, нет троек. <i>Успешность не равна успеваемости</i> <ul style="list-style-type: none"> • Хорошие оценки — не всегда показатель «успеваемости в учебе». • Если оценки отличные, это еще не означает, что обучение успешное.
Успешность как получение знаний	<ul style="list-style-type: none"> • Во время учебы успешность можно оценить по тому, что остается. Не по оценкам, а по тому, что запомнила и что для себя отметила. • Успешность — насколько справляешься с программой, которую дают; насколько вникаешь в материал, усваиваешь его.
Успешность как развитие	<ul style="list-style-type: none"> • Более успешные студенты ближе к своим целям, они получают то, что им нужно. Они хорошо это усваивают, и в дальнейшем могут применить вообще в любой сфере... • Нужно больше над собой работать, читать книги, ходить на курсы, не обязательно по специальности, можно в разных сферах себя развивать, это поможет.
Успешность и профессиональная деятельность	<i>Профессиональная деятельность как показатель успешности обучения</i> <ul style="list-style-type: none"> • Успешность всего обучения можно оценить по работе в профессии. Критерием успешности обучения можно считать применение знаний в той специальности, на которую учишься. • Успешность обучения — заниматься тем, чему учишься, или использовать это, работая в какой-то другой сфере. <i>Успешность обучения не связана с профессиональной деятельностью</i> <ul style="list-style-type: none"> • Процесс образования не очень сильно связан с успешностью профессиональной деятельности. В процессе обучения можно потерять «всякое желание» к профессии или в нем может не быть никакой связи с профессией. • Можно быть успешным в обучении, не собираясь работать по специальности.
Успешность как интерес	<ul style="list-style-type: none"> • Отчасти в успешности может играть роль интерес к материалу и его подаче. • Один из ключевых моментов — это заинтересованность. Обучение по другой специальности проходило без заинтересованности, поэтому самооценка успешности там была бы ниже.

Все это можно объяснить семантическим характером обобщений, группировкой по предмету высказывания. Противоположные по смыслу утверждения (например: «успешность — это оценки» и «оценки — это не успешность») оказываются соединены в одной теме.

В более поздних работах по тематическому анализу В. Браун и В. Кларк рассматривают разные виды тематического анализа и уточняют свой подход, называя его рефлексивным тематическим анализом (*reflexive thematic analysis*). Отличие от остальных вариантов этого метода — более интерпретативный (а не семантический) подход к обобщениям [4; 5; 7]. Пересмотр вариантов тем, вошедших в них кодов и соответствующих фрагментов интервью, а также связей тем

друг с другом в перспективе рефлексивного тематического анализа позволил прийти к новому варианту организации (рис. 1).

В новой схеме выделены три больших темы:

1. Успеваемость. Сюда вошли оценки и отсутствие пересдач как выражение, как показатели успешности обучения.

Респондент (Р) 7: «Ну как. Мы же пришли учиться, получать знания, соответственно, знания выражаются в наших оценках, как бы вот так вот у нас. Соответственно, они успешнее, чем я, потому что у них выше оценки. Вот и все».

Р2: «И поэтому, ну я себе поставила выше, потому что по сравнению с ними я учусь лучше. Вот и все. (Интервьюер: А учиться лучше — вы имеете в виду тут что именно?) Показатель успеваемости, именно по оценкам».



Рис. 1. Тематическая организация данных интервью

2. Знания. Это и усвоение заданных извне нормативов (учебной программы специальности и отдельных ее курсов; знаний, умений и навыков, обладания которыми требует будущая профессия), и знания как развитие, когда студент оценивает свои приобретения, изменение своих знаний вследствие обучения (расширение кругозора, понимание специальности и отдельных предметов, прогрессирующее как узнавание нового).

P4: «Насколько я справляюсь с программой, которую нам дают. Насколько я вникаю в этот материал и усваиваю его <...> То есть не просто там закрываю сессию, а именно, ну как-то, ну в голове что-то откладывается».

P11: «Одна часть, она, конечно, более субъективная, и эта часть связана с практикой, у нас же есть всякие практические задания, довольно в большом количестве, и там надо свободно применять какие-то знания, которые вот есть на данном моменте. И я смотрела, насколько я могу в отрыве вот от темы, типа достань билет, дай ответ, а просто вот свободно применить какие-то знания, которые есть на данном этапе».

P17: «И вот когда я какие-то вот академические, зазубренные из учебника знания могу применить, ну возможно там в будущем на работе, ну или хотя бы понимаю, о чем речь. Допустим, смотрю сейчас на какой-то состав продукта: о, это я знаю, это то-то, то-то, оттуда-то. Вот это, по-моему, полезно. То есть это ну не набор каких-то сухих фактов, которые я донесла до экзаменатора радостно и забыла потом об этом».

P19: «Думаю, что это значит хорошо усваивать информацию, то есть запоминать ее. И возможность в дальнейшем применять ее. То есть не просто зазубрил и забыл, а... как бы возможность это сделать в дальнейшем, то есть как бы не просто так. Вот».

3. Ощущение себя. В эту тему мы объединили все трактовки успешности, отсылающие к различным психологическим состояниям, самоощущениям. Эта тема полностью включила тему «Интереса» из первой версии, а также рассуждения об успешности как внутреннем комфорте, спокойствии, личностном развитии и т.д.

P17: «По-моему, именно: получает ли человек удовольствие от процесса и комфортно ли ему это все, интересно. Ну вот это можно оценивать, а вот просто смотреть на наш табель и говорить, кто успешен, кто не успешен... ну...».

P6: «Ну вот как я воспринимаю обучение — для меня это возможность получить там необходимую информацию, с которой я до этого не контактировал, и как-то интегрировать ее в себя. То есть меняется представление, меняется мышление само в какой-то степени. И это как бы моя цель, то, что для меня важно, то есть то, что я хочу от этого получить, и соответственно, цель...».

Эти три темы представляют собой три обобщенных способа понимания успешности, и их можно выстроить вдоль континуума от внешних определений к внутренним. «Успеваемость» в таком случае представляет собой полностью внешне заданное определение

успешности. Часть темы «Знания» — безусловно, также внешнее определение (через учебные программы или заданные профессией требования); другая часть «Знаний» — скорее внутреннее, то есть определяемое самим студентом. «Ощущение себя» — понимание успешности, полностью ориентированное внутрь, на собственные представления и критерии, на соотнесение с собой.

Важно подчеркнуть, что, если вернуться к индивидуальным нарративам студентов о своем обучении, на основании которых удалось построить такую схему, в них нет «выбора» какого-то одного из способов понимания успешности. Как бы студенты ни отвечали на сам вопрос о том, что именно оценивали, оценивая свою успешность, во всем разговоре обычно присутствуют как минимум две, а чаще все три темы, различаются формы их раскрытия, разыгрывания и отношения друг с другом. При этом часто возникают противоречия, в особенности это касается роли и места оценок. Например, даже при активном отрицании понимания успешности как успеваемости в какой-то момент некоторые информанты говорят о себе или других студентах как «отличниках», имея в виду успешность, а также не критикуют саму идею оценивания и не хотят исключить оценки. Однако при «сталкивании» интервьюерами успеваемости и других высказанных способов понимания успешности оценки проигрывают обычно даже у тех, кто называет успеваемость содержанием успешности.

Некоторый свет на эти противоречия проливает другая линия анализа: выделенные темы можно соотнести с разными инстанциями, которые оказываются источниками истины об успешности (рис. 2). Тема «Успеваемость» может быть

соотнесена с такой инстанцией, как вуз; тема «Знания» в зависимости от того, о каких знаниях идет речь, будет связана с тремя инстанциями: с вузом (знания как усвоение программы), с профессией (знания, связанные с дальнейшей профессиональной деятельностью), с другими видами деятельности (знания, применимые «в жизни»). Три перечисленные инстанции являются внешними. Последняя инстанция внутренняя — Я; здесь истина о том, является ли обучение успешным, принадлежит самому студенту.

Эти инстанции не просто обозначают выход за пределы вуза в представлениях студентов об успешности (он был довольно очевиден уже в описании результатов тематического анализа). Их разнообразие указывает на разные дискурсы успешности обучения и разные смыслы, которые могут придаваться всему процессу. Вуз как инстанция-ориентир предполагает, что обучение — прежде всего институционализируемая практика, поэтому ее успешность выражается через оценки и усвоение предлагаемой программы. Профессия как инстанция подразумевает, что обучение — это профессионализация, поэтому успешность студента связана с тем, в какой мере в процессе обучения он становится профессионально пригоден и состоятелен. Ориентация на другие жизненные занятия, в которых могут пригодиться получаемые в вузе знания, подразумевает дискурс пользы, и обучение в высшей школе становится одной из форм жизненного опыта, а студент может занимать, например, позицию человека, тратящего время и силы не напрасно, пусть и без четко очерченной цели. Наконец, ориентация на себя в оценке успешности отсылает к дискурсу самореализации и самораскрытия: обучение оказывается фор-



Рис. 2. Инстанции-ориентиры успешности

мой реализации интереса или даже призвания и во многом отражает успешность предшествующих попыток понять себя.

Как мы уже отмечали, студенты используют сразу несколько пониманий успешности. Поскольку за ними стоят разные инстанции, эта дискурсивная множественность, по всей видимости, и обуславливает те противоречия и даже парадоксальные рассуждения, с которыми мы встретились у наших информантов. Как нам представляется, для продуктивного продолжения разработки проблематики успешности обучения следует обратиться к тем смыслам, зачастую явно конфликтным, которые студенты ему придают. Реконструкция смыслов обучения возможна и по нашим данным: подходы, предполагающие подробный анализ отдельных случаев и реконструкцию смыслов в разных перспективах, могут оказаться крайне продуктивными в этом отношении [2; 3].

Обсуждение

Описанное исследование позволило поособому подойти к рассмотрению представлений студентов об успешности их обучения. Качественный анализ 20 глубинных интервью со студентами-первокурсниками, обучающимися в разных вузах и разным профессиям, реализованный в методологии рефлексивного тематического анализа В. Кларк и В. Браун [5], позволил выделить три основных обобщенных способа понимания успешности обучения, свойственных студентам на начальных этапах обучения в вузе. Эти темы — успешность как успеваемость, успешность как приобретение знаний, успешность как ощущение себя — могут быть расположены вдоль континуума перехода от ориентации на внешние критерии к ориентации на критерии внутренние. Помимо различий критериев в темах заметны и разные инстанции, на которые осознанно или невольно ориентируется студент, выстраивая разные понимания успешности (вуз, профессия, другие виды деятельности, Я).

В общем виде наши результаты согласуются с картиной, полученной в исследованиях с зарубежными студентами: институциональные представления об успешности обучения (оценки, рейтинги и т.п.) важны при оценке студентами собственной успешности обучения, однако

представления о ней далеко не ограничиваются только этим [12; 13]. Понимание успешности включает большой компонент, связанный с внутренними состояниями, субъективными ощущениями, которые не ухватываются стандартными процедурами включения успешности студентов — сюда включаются не только показатели удовлетворенности обучением и учебным заведением, но и эмоциональный фон, вложенные в обучение усилия, стрессовость обучения и т.д. [11; 13] — тот блок, который в предложенной нами схеме назван «Ощущение себя». Такие внутренние ощущения могут влиять на мнение об успешности обучения гораздо сильнее и, например, приводить к ощущению неуспешности даже при высоких оценках. Заложенная в нашу схему идея перехода от внешних к внутренним пониманиям успешности обучения созвучна также выводам исследования, где выработка в процессе обучения собственного понимания успешности была описана как один из доступных вариантов представлений об успешности, одной из альтернатив которому рассматривалось полное принятие институциональных представлений об успешности [8].

То, что представления студентов об успешности обучения оказываются шире, чем успеваемость, не так удивительно, гораздо более существенна некоторая парадоксальность, принципиальная противоречивость роли самой успеваемости. С одной стороны, успешность обучения нельзя свести к ней; но в то же время успеваемость невозможно исключить из разговора об успешности. Это подчеркивает узость и излишние упрощения в часто используемых операционализациях успешности.

Мы полагаем, что изучение того, чем является обучение и его успешность непосредственно для тех, кто обучается, позволит соотнести перспективы всех участников процесса. Кроме того, проведенная работа дает повод для дальнейших размышлений относительно корректных и адекватных способов измерения успешности обучения.

Выводы

1. Понимание успешности студентами не укладывается в представление о том, что адекватным ее отражением является успева-

емость или ее ближайшие институциональные корреляты (бесп проблемное закрытие сессий/модулей, позиции в рейтинге, «быть на хорошем счету» у преподавателей и т.д.).

2. Среди основных тем в понимании успешности обучения выделены «Успеваемость» (высокие оценки, отсутствие передач), «Знания» (усвоение учебной программы, прирост профессиональных знаний, расширение кругозора), «Ощущение себя» (интерес к изучаемым дисциплинам, увле-

ченность процессом и внутренний комфорт и/или личностный рост).

3. Выделенные темы могут быть организованы в последовательность перехода от внешних критериев к внутренним в оценке своей собственной успешности. При этом разные элементы понимания успешности соответствуют разным инстанциям (вуз, профессия, другие виды деятельности, Я) и поднимают вопрос о различных смыслах, придаваемых обучению студентами.

Литература

1. Бусыгина Н.П. Качественные и количественные методы исследований в психологии. М.: Юрайт, 2019. 423 с.
2. Бусыгина Н.П. Ракурсы интерпретации в качественных исследованиях // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 121—133.
3. Бусыгина Н.П., Ярошевская С.В. Культурно-историческая психология как теория субъективности в работах Ф. Гонсалеса Рея // Культурно-историческая психология. 2020. № 1. С. 68—77. DOI:10.17759/chp.2020160107
4. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // Qualitative Research in Psychology. 2006. Vol. 3(2). P. 77—101. DOI:10.1191/1478088706qp063oa
5. Braun V., Clarke V., Hayfield N., Terry G. Thematic Analysis // Handbook of Research Methods in Health Social Sciences / Liamputtong P. (ed.). Singapore: Springer, 2019. P. 843—860. DOI:10.1007/978-981-10-2779-6_103-1
6. Cachia M., Lynam S., Stock R. Academic success: Is it just about the grades? // Higher Education Pedagogies. 2018. Vol. 3(1). P. 434—439. DOI:10.1080/23752696.2018.1462096
7. Clarke V., Braun V. Using thematic analysis in counselling and psychotherapy research: A critical reflection // Counselling and Psychotherapy Research. 2018. Vol. 18(2). P. 107—110. DOI:10.1002/capr.12165
8. Cloete N., Duncan C. Shifting from Disorientation to Orientation: Reading Student Discourses of Success // Perspectives in Education. 2016. Vol. 34 (2). P. 33—42. DOI:10.18820/0258-2236/pie.v34i2.3
9. Hannon O., Smith L., Lā G. Success at University: The Student Perspective // Success in Higher Education: Transitions to, within and from University / Wood L.N., Breyer Y.A. (eds.). Singapore: Springer, 2017. P. 257—268.
10. Kuh G.D., Kinzie J., Buckley J.A., Bridges B.K., Hayek J.C. What matters to student success: A review

- of the literature. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success. 2006. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative. URL: https://nces.ed.gov/ipeds/pdf/Kuh_Team_Report.pdf (дата обращения: 01.06.2020).
11. Nyström A.-S., Jackson C., Salminen Karlsson M. What counts as success? Constructions of achievement in prestigious higher education programmes // Research Papers in Education. 2019. Vol. 34 (4). P. 465—482. DOI:10.1080/02671522.2018.1452964
12. Picton C., Kahu E.R., Nelson K. 'Hardworking, determined and happy': first-year students' understanding and experience of success // Higher Education Research & Development. 2018. Vol. 37 (1). P. 1—14. DOI:10.1080/07294360.2018.1478803
13. Sá M.J. 'The secret to success'. Becoming a successful student in a fast-changing higher education environment // European Journal of Higher Education. 2020. in press. DOI:10.1080/21568235.2020.1777445
14. Xulu-Gama N., Nhari S.R., Alcock A., Cavanagh M. A student-centred approach: a qualitative exploration of how students experience access and success in a South African University of Technology // Higher Education Research & Development. 2018. Vol. 37(6). P. 1302—1314. DOI:10.1080/07294360.2018.1473844
15. Yaroshevskaya S.V., Sysoeva T.A. Academic performance and educational success: relation to personality and students' representations // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2018. Vol. XLIX. P. 794—802. DOI:10.15405/epsbs.2018.11.02.91
16. York T.T., Gibson C., Rankin S. Defining and Measuring Academic Success // Practical Assessment, Research, and Evaluation. 2015. Vol. 20(5). P. 1—20. DOI:10.7275/hz5x-tx03

References

1. Busygina N.P. Kachestvennye i kolichestvennye metody issledovaniy v psikhologii [Qualitative and quantitative research methods in psychology]. Moscow: Yurait, 2019. 423 p. (In Russ.).

2. Busygina N.P. Rakursy interpretatsii v kachestvennykh issledovaniyakh [Aspects of interpretation in quality studies]. *Voprosy psikhologii*, 2017, no. 2, pp. 121—133. (In Russ.).
3. Busygina N.P., Jaroshevskaya S.V. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya kak teoriya sub'ektivnosti

- v rabotah F. Gonsalesa Reja [Cultural-Historical Psychology as a Theory of Subjectivity in the Works of F. González Rey]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija = Cultural-Historical Psychology*, 2020, no. 1, pp. 68—77. DOI:10.17759/chp.2020160107. (In Russ.).
4. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2006. Vol. 3, no. 2, pp. 77—101. DOI:10.1191/1478088706qp063oa
5. Braun V., Clarke V., Hayfield N., Terry G. Thematic Analysis. In Liamputtong P. (ed.). *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*. Singapore: Springer, 2019, pp. 843—860. DOI:10.1007/978-981-10-2779-6_103-1
6. Cachia M., Lynam S., Stock R. Academic success: Is it just about the grades? *Higher Education Pedagogies*, 2018. Vol. 3, no. 1, pp. 434—439. DOI:10.1080/23752696.2018.1462096
7. Clarke V., Braun V. Using thematic analysis in counselling and psychotherapy research: A critical reflection. *Counselling and Psychotherapy Research*, 2018. Vol. 18, no. 2, pp. 107—110. DOI:10.1002/capr.12165
8. Cloete N., Duncan C. Shifting from Disorientation to Orientation: Reading Student Discourses of Success. *Perspectives in Education*, 2016. Vol. 34, no. 2, pp. 33—42. DOI:10.18820/0258-2236/pie.v34i2.3
9. Hannon O., Smith L., La G. Success at University: The Student Perspective. In Wood L.N., Breyer Y.A. (eds.). *Success in Higher Education: Transitions to, within and from University*. Singapore: Springer, 2017, pp. 257—268.
10. Kuh G.D., Kinzie J., Buckley J.A., Bridges B.K., Hayek J.C. What matters to student success: A review of the literature. *Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success*. 2006. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative. URL: https://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh_Team_Report.pdf (Accessed 01.06.2020).
11. Nyström A.-S., Jackson C., Salminen Karlsson M. What counts as success? Constructions of achievement in prestigious higher education programmes. *Research Papers in Education*, 2019. Vol. 34, no. 4, pp. 465—482. DOI:10.1080/02671522.2018.1452964
12. Picton C., Kahu E.R., Nelson K. 'Hardworking, determined and happy': first-year students' understanding and experience of success. *Higher Education Research & Development*, 2018. Vol. 37, no. 1, pp. 1—14. DOI:10.1080/07294360.2018.1478803
13. Sá M.J. 'The secret to success'. Becoming a successful student in a fast-changing higher education environment. *European Journal of Higher Education*, 2020. in press. DOI:10.1080/21568235.2020.1777445
14. Xulu-Gama N., Nhari S.R., Alcock A., Cavanagh M. A student-centred approach: a qualitative exploration of how students experience access and success in a South African University of Technology. *Higher Education Research & Development*, 2018. Vol. 37, no. 6, pp. 1302—1314. DOI:10.1080/07294360.2018.1473844
15. Yaroshevskaya S.V., Sysoeva T.A. Academic performance and educational success: relation to personality and students' representations. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 2018. Vol. XLIX, pp. 794—802. DOI:10.15405/epsbs.2018.11.02.91
16. York T.T., Gibson C., Rankin S. Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 1—20. DOI:10.7275/hz5x-tx03

Информация об авторах

Ярошевская Светлана Викторовна, младший научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1906-3725>, e-mail: yaroshevskaya@yandex.ru

Сысоева Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1909-3537>, e-mail: tatiana.sysoeva@mail.ru

Information about the authors

Svetlana V. Yaroshevskaya, Junior Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1906-3725>, e-mail: yaroshevskaya@yandex.ru

Tatiana A. Sysoeva, PhD in Psychology, Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1909-3537>, e-mail: tatiana.sysoeva@mail.ru

Получена 01.09.2020

Принята в печать 11.02.2021

Received 01.09.2020

Accepted 11.02.2021

Развитие структурных компонентов экологического сознания для формирования гражданской идентичности личности

Сорокумова Е.А.

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2060-7657>, e-mail: ea.sorokoumova@mpgu.su

Чердымова Е.И.

ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (ФГАОУ ВО СНИУ),
г. Самара, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0392-8483>, e-mail: cheiv77@mail.ru

Рассматривается развитие структурных компонентов экологического сознания для формирования гражданской идентичности личности. Подчеркивается, что новизна исследования заключается в выделении в структуре гражданской идентичности личности экологической составляющей. Выборкой для психодиагностического исследования выступили студенты с первого по четвертый курсы. Всего в исследовании приняли участие 130 студентов различных направлений обучения: гуманитарного, естественно-научного, технического. Исследование проводилось с помощью авторских методик и методики С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина «ЭЗОП». Проверка взаимосвязи экологической установки и гражданской идентичности личности осуществлялась на платформе SPSS. Предполагалось, что гражданская идентичность, отражая принадлежность личности к гражданскому сообществу определенного государства, имеет сложную многокомпонентную структуру и включает, в том числе, и структурные компоненты экологического сознания личности; развивая структурные компоненты экологического сознания, можно тем самым формировать и гражданскую идентичность. Результаты исследования приводят авторов к выводу о том, что экологическое сознание и его структурные компоненты (в частности, экологическая установка) взаимосвязаны с гражданской идентичностью личности. Подчеркивается важность результатов, свидетельствующих о том, что существует прямая взаимосвязь между развитием экологической установки и такими структурными компонентами гражданской идентичности, как отношение студентов к людям, семье, Родине, природе.

Ключевые слова: развитие экологической установки, формирование гражданской идентичности, экологическое сознание, компоненты экологического сознания, студенты.

Для цитаты: Сорokoумова Е.А., Чердымова Е.И. Развитие структурных компонентов экологического сознания для формирования гражданской идентичности личности // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 102—112. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260107>

Developing Structural Components of Ecological Consciousness to Promote Civic Identity Formation

Elena A. Sorokoumova

Moscow Pedagogical State University (MPGU), Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2060-7657>, e-mail: ea.sorokoumova@mpgu.su

Elena I. Cherdymova

Samara University, Samara, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0392-8483>, e-mail: cheiv77@mail.ru

The article deals with the development of structural components of environmental consciousness for the formation of an individual's civic identity. The psychodiagnostic research was conducted using the data collected from the first- to fourth-year students. In total, 130 students from various fields of study participated in this study, including students in the Humanities, Natural Sciences, and Technology departments. The study was carried out using the techniques developed by the authors and the technique by S.D. Deryabo and V.A. Yasvin 'EZOP'. To check the relationship between the ecological attitude and the civic identity of the individual, we used mathematical methods. We hypothesized that the civic identity, which reflects the affiliation of an individual to the civil society of a particular state, has a complex multi-component structure and includes the structural components of the ecological consciousness; therefore, by promoting the development of the structural components of the ecological consciousness, we can contribute to the formation of the civic identity as well. Based on the obtained results, we conclude that the ecological consciousness and its structural components (in particular, the ecological attitude) are closely related to the civic identity of the individual. We show that developing environmental attitudes in students has a positive impact on the formation of their civic identity. This study concludes that there is a direct relationship between the development of environmental attitudes and such structural components of the civic identity as the attitude towards other, people, family, homeland, and nature.

Keywords: development of ecological attitude, formation of civic identity, ecological consciousness, components of ecological consciousness, students.

For citation: Sorokoumova E.A., Cherdymova E.I. Developing Structural Components of Ecological Consciousness to Promote Civic Identity Formation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 102—112. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260107> (In Russ.).

Введение

В настоящее время в России происходят достаточно радикальные изменения, ведущие к трансформации в различных сферах нашего общества: экономической, политической, экологической, духовной. Соответственно, за этими изменениями последуют и изменения в индивидуальном и общественном сознании: в отношениях, социальных установках, намерениях и как следствие — в поведении. Молодежь как социальная группа, отличающаяся большей мобильностью, реактивностью и формирующимися мировоззренческими позициями, подвержена данным изменениям в большей степени. Как известно, именно данный возрастной период является значимым для становления гражданской идентичности личности. Именно в юношеском возрасте важно самоопределение в обществе, идет интенсивный поиск смысложизненных ориентаций и гражданской позиции. Как следствие происходящих трансформаций в обществе происходят значимые изменения в экологическом сознании, его структурных компонентах (экологические знания, экологическое отношение, экологические установки, экологическое намерение) и гражданской идентичности современных студентов. Однако вопрос о том, как именно ценностная трансформация общества отражена в экологическом сознании студентов, как меняются их экологические установки, их представления о том, что является гражданской идентичностью и взаимодействием между человеком-гражданином своей страны и природой, представляется нам недостаточно изученным. В своем исследовании мы рассматриваем взаимосвязь экологических установок студентов с их гражданской идентичностью. Экологические установки нами взяты как «предвестник» экологического намерения личности, содержащий в своей структуре когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, тем самым вбирающий в себя и «знания», и «отношение», и «поведение». Между тем можно встретить точку зрения о том, что установки, напротив, являются базой в порядке формирования систем личностных смыслов, таким образом, установки формируются в опреде-

ленных социально-психологических условиях, конкретных ситуациях, которые определяют поведение человека и создают в его сознании некий горизонт видения, и являются важной характеристикой его личности, так как определяют его взаимосвязи и взаимодействия с другими людьми, в том числе диктуют и регулируют поведение человека и природы. Следовательно, можно утверждать, что одной из составляющих гражданской идентичности являются установки личности, в частности экологические установки, ее экологические потребности и намерения. Понятие «гражданская идентичность» относительно недавно вошло в научный лексикон. В настоящее время существование российской гражданской нации рассматривается в качестве актуальной проблемы и вопроса. Феномен гражданской идентичности разрабатывается в целом ряде научных направлений: в психолого-педагогическом (Андреева Г.М., Баклушинский С.А., Зорина Т., Безгина Н.В., Данилова Е.Н., Митина Е.В., Мазилова Г.Б., Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П., Эрикссон. Э. и др.); в социологическом (Арутюнова Е.М., Баклушинский С.А., Федотова Н.Н., Заковоротная М.С.), политологическом (Айвазян А.А., Конода И.В., Тишков В.А.) и других.

Между тем анализ научной литературы показывает, что у ученых отсутствует однозначная точка зрения относительно понимания данного явления. Гражданская идентичность по-разному рассматривается учеными, так как в качестве определяющих выбирают различные аспекты ее изучения. Асмолов А.Г. рассматривает гражданскую идентичность как осознание своей принадлежности к государству на общекультурной основе и принадлежности к данному сообществу граждан [1]. Гражданская идентичность характеризует личность в качестве коллективного субъекта и является феноменом на индивидуального сознания, признаком гражданской общности. Она определяется личностным смыслом и неотделима от гражданства. В то же время Водолажская Т.В. определяет гражданскую идентичность как реализующую базисные потребности личности в принадлежности к группе [5]. Безгина Н.В. под гражданской

идентичностью понимает систематизацию полученного опыта, обретение смысла и нахождение стабильного места в социальной структуре [3]. Гражданская идентичность включает следующие характеристики: участие в общественной и политической жизни страны; межэтническую терпимость; собственное мнение и позицию к общественным и политическим событиям, происходящим в стране; нежелание принимать антиобщественные действия; намерение сопротивляться антиобщественным действиям и ответственность за собственную деятельность. Кроме этого, в гражданскую идентичность включены знания: правовых законов, этнических групп, проживающих в стране, о народах, ее населяющих, истории страны. Гражданская идентичность отражает как патриотическую позицию, так и любовь к природе своей Родины. Гражданская идентичность включает уважение к: истории, законам, культуре, семье, многонациональному обществу, мировому сообществу, своему этносу [4]. Конода И.В. под гражданской идентичностью понимает критерии, параметры и результат соотношения себя как индивида и общества. Это соотношение касается всех социальных и культурных измерений и формирования социальных установок [7]. Гражданская идентичность с позиции Фофановой М.И. включает такие качества личности, как: патриотическая позиция, гражданская позиция, социально-критическое мышление. Это обеспечивает когнитивную основу мировоззренческой позиции личности [13].

Таким образом, по мнению большинства ученых, гражданская идентичность — динамичное образование. Личность конструирует ее, пересматривая свои ценности, взгляды, позиции, находясь в поиске своего места в социуме [2; 11; 18]. Важно отметить, что в структуру гражданской идентичности личности включены: когнитивный (знание о социальной общности, в которую включен индивид), эмоциональный (негативное, позитивное и амбивалентное отношение к этой включенности), установочный (личность принимает или не принимает свою принадлежность к данному сообществу) и поведенческий компоненты; реализация представлений о при-

надлежности к данной общности в социально значимых действиях [8; 12; 16]. Значительная трансформация, произошедшая в российском обществе, в различных сферах социальной, экономической и культурной жизни, привела к стремительной трансформации общественных групп и институтов, что, в свою очередь, приводит к размежеванию личностной идентификации с прежними социальными структурами. Отмечается расшатанность нормативных и ценностных систем сознания, сформированного ранее, под влиянием новых идей и подходов нового политического мышления.

Гражданская идентичность отождествляется не только с гражданством, но с желанием участвовать в политической, экологической, экономической, культурной жизни нации; приверженностью к общим ценностям и общей гражданской культуре. В настоящем наблюдается рост промышленного производства с имеющимися техногенными ошибками, достигающими предельных критических форм и размеров, что, в свою очередь, приводит к возникновению экологических проблем, которые должны решаться не только исключительно техническими средствами, но и путем переориентации ценностей, взглядов и поведения отдельных лиц и групп населения по отношению к окружающей среде, тем самым формируя активную гражданскую позицию по охране природы окружающего края. Человечество осознает необходимость формирования гражданской идентичности, связанной со взглядами на экологически безопасное и устойчивое развитие общества. Экологическое сознание, а также его структурные компоненты (как средство социального воздействия) обеспечивают работу всех механизмов социального контроля [14; 15; 17; 19]. Для поддержания благоприятного состояния окружающей среды люди должны задаваться вопросами экологического образования и воспитания личности, а в дальнейшем — формирования гражданской идентичности.

Последствия неразвитости экологического сознания и его структурных компонентов, в частности экологической установки, в структуре гражданской идентичности привели к тому, что сегодня мы находимся на грани

экологической катастрофы. Установки регулируют реализацию потребностей человека при разных социальных ситуациях. Уровень диспозиционной системы установок задействован в разных сферах, в соответствующих ситуациях общения как внутри ближайшего семейного окружения, внутри малой контактной группы, конкретной области работы, так и в отношениях между человеком и объектами природы. Экологические установки в виде высшего уровня диспозиционных систем полностью зависят от социальных общностей, с которыми идентифицирует себя личность. Очевидно, уровни диспозиционных систем личности отличаются также степенями осознанности. Экологические установки, определяющие экологические цели индивида, выражают то, что представляется для этого человека наиболее важным, а также обладает для него личностным смыслом. Итак, процессы формирования гражданской идентичности путем развития экологических установок личности представляют собой процессы перевода объективной ценности в субъективную, лично значимую.

Экологическая проблема сегодня заключается не только в сохранении окружающей среды от разрушающего влияния человека и его деятельности, но также и необходимости преобразования (перехода) воздействия человека на природу на их взаимодействие. «Необходимо, чтобы человек изменил свое понимание взаимоотношения с природой, то есть изменил свой способ мышления и, соответственно, свое сознание. Однако такое возможно только в том случае, если человек обладает (по своей природе) способностью к самоизменению. Другими словами, если он осознает себя таким же носителем общеприродных закономерностей саморазвития (или самоосуществления), как и сама природа, включая планету как природное явление (форму природного бытия)» [9; 10].

Такое взаимодействие возможно при наличии в гражданской идентичности достаточного уровня развитости экологического сознания и его структурных компонентов, формирование которых должно начинаться с детства и продолжаться всю жизнь.

Методы и методики

Исследование было разбито на несколько этапов. На первом этапе (начало сентября 2019 года) проводились замеры среди студентов с первого по четвертый курсы. В них приняли участие 130 человек различных направлений обучения: гуманитарного, естественно-научного, технического, обучающихся по следующим образовательным программам: психология (37.03.01.), социология (39.03.01.), биология (06.03.01.), прикладные математика и физика (03.03.01.).

На втором этапе была разработана авторская программа по развитию экологических установок студентов на основе обобщения полученных на первом этапе данных.

На третьем этапе был проведен повторный замер развитости экологических установок, а также проведена последующая математическая корреляция результатов с полученными ранее данными.

В основе исследования лежало предположение о том, что гражданская идентичность, отражая принадлежность личности к гражданскому сообществу определенного государства, имеет сложную многокомпонентную структуру и включает, в том числе, и структурные компоненты экологического сознания личности; развивая структурные компоненты экологического сознания, можно тем самым формировать и гражданскую идентичность. Статистическая обработка данных проводилась на платформе SPSS.

Для исследования экологической установки как структурного компонента экологического сознания в структуре гражданской идентичности студентов нами была использована предложенная С.Д. Дерябо и В.А. Ясвиным методика «ЭЗОП», позволяющая не только выявить преобладающий тип установки по отношению к природе, но также и определить уровень развитости экологической установки [6]. Данная методика позволяет выделить четыре ведущих типа экологической установки: эстетический, как восприятие природы как объекта красоты; этический, направленный на охрану природы; когнитивный, как нацеленность на изучение природы; прагматический, как восприятие природы в

качестве объекта пользы для себя. Признак уровня развитости экологических установок студентов измерялся с помощью порядковой шкалы со следующими значениями: низкий уровень; средний уровень; высокий уровень.

Для исследования уровня развитости гражданской идентичности нами был разработан опросник, который включал в себя следующие блоки: отношение студентов к другим людям, семье, Родине, природе. В данной статье на обсуждение выносятся отношение студентов к Родине (как ведущему компоненту гражданской идентичности) и семье (как малой родине, так как именно в семье формируется отношение и к природе, и к другим людям, и к Родине в целом).

Студентам предлагались 32 утверждения, на которые возможны 5 вариантов ответа в диапазоне от «+3» — согласен (всегда) до «-3» — не согласен (никогда). Каждый обследуемый соотносит свой ответ с одним из возможных вариантов. На основании полученных данных выявляется характер отношений студентов к семье; Родине; человеку, как другому; природе, который может выражаться в виде: устойчиво-позитивного, ситуативно-позитивного, ситуативно-негативного и устойчиво-негативного отношения. Ответы студентов распределяются по следующему шкалам. Результаты получаются путем сложения баллов по каждой шкале: отношение студентов к семье; отношение студентов к Родине; отношение студентов к культуре; отношение студентов к другим людям; отношение к родному городу; отношение студентов к своему духовному «Я». Стандартизация методики проведена в 2019 году, результаты доложены на заседании кафедры психологии труда и психологического консультирования МПГУ.

Корреляция проводилась по нескольким критериям: U-критерий Манна—Уитни — применялся для выявления различия среди исследуемых групп; φ — угловое преобразование Фишера — применялся для изучения наличия или отсутствия значимых изменений среди исследуемых групп; T-критерий Вилкоксона — использовался для изучения зон значимости и незначимости для исследуемых групп до и после проведения занятий, другими

словами, мы выявляли, значимы ли различия в результатах до и после отдельно для каждой из групп. Проведение второго замера проводилось во второй половине декабря 2019 года среди участников эксперимента. В качестве зависимой переменной выступали экологические установки студентов (их измерение осуществлялось посредством методики «ЭЗОП» С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина) [6].

Результаты

Исследуя уровень развитости экологической установки студентов, следует отметить, что при первом замере более трети студентов имели низкий уровень (38,7%), чуть меньше — средний (38,1%) и лишь 23,2% — высокий. Можно предположить, что столь низкий процент опрошенных с высоким уровнем развитости экологической установки в рамках данной группы говорит о достаточно низком уровне экологической культуры.

При повторном замере были выявлены существенные отличия в уровне развитости экологической установки после введения независимой переменной по развитию экологической установки студентов. Так, более половины опрошенных характеризуются средним уровнем развитости (55,9%), имеют высокий уровень развитости — 41,2% и лишь 2,9% имеют низкий уровень. Таким образом, заметны существенные изменения в среднем уровне развитости экологических установок. Разница составляет 17,8%, в высоком уровне развитости экологических установок разница составляет 2,5%. В среднем уровне развитости экологических установок разница составляет 20,3%. То есть проведенная коррекционно-развивающая работа достаточно эффективна.

Сравнение результатов исследования по авторскому опроснику выявило следующие результаты по шкале «Отношение к Родине» (см. табл. 1).

До проведения коррекционно-развивающей работы наблюдалось ситуативно-позитивное отношение по шкале «отношение к Родине» у большей половины студентов (51%), тогда как после проведенной работы значительно выросло устойчиво-позитивное

отношение на 19%, устойчиво-негативное отношение свелось к нулю, то есть снизилось на 2%. Ситуативно-негативное отношение по шкале «Отношение к Родине» также снизилось на 3%.

Анализируя полученные результаты по шкале «Отношение к семье», мы увидели, что также имеются положительные изменения (см. табл. 2): увеличился процент устойчиво-позитивного отношения на 7%, ситуативно-негативное отношение снизилось на 3%. Положительная динамика наблюдается и по критерию «ситуативно-позитивное отношение», снижение наблюдается в 3% случаев.

До проведения коррекционно-развивающей работы наблюдалось ситуативно-позитивное отношение по шкале «Отношение к природе» у большей половины студентов (51%) (см. табл. 3), тогда как после проведенной работы значительно выросло устойчиво-позитивное отношение (на 17%), ситуативно-негативное отношение снизилось на 13%.

Анализируя полученные результаты по шкале «Отношение к человеку как к другому», мы увидели, что также имеются положительные изменения: увеличился процент устойчиво-позитивного отношения на 13%, ситуативно-негативное отношение снизилось на 7%. Положительная динамика наблюдается и по критерию «ситуативно-позитивное отношение», снижение наблюдается в 5% случаев.

Обсуждение результатов

В рамках исследования предполагался расчет ряда критериев для выявления эффективности программы эксперимента по развитию экологической установки. U-критерий Манна—Уитни составил 346,5, что соответствует зоне значимости для изучаемых групп. Это говорит о том, что различия в расположении двух выборок достоверны. Таким образом, значение данного критерия доказывает, что различия в контрольной группе и экспе-

Таблица 1

Результаты опроса студентов по шкале «Отношение к Родине»

Отношение к Родине	До	После
Отношение как устойчивое и позитивное	39%	58%
Отношение как ситуативное и позитивное	51%	37%
Отношение как ситуативное и негативное	8%	5%
Отношение как устойчивое и негативное	2%	0%

Таблица 2

Результаты опроса студентов по шкале «Отношение к семье»

Отношение к семье	До	После
Отношение как устойчивое и позитивное	71%	78%
Отношение как ситуативное и позитивное	20%	17%
Отношение как ситуативное и негативное	9%	5%
Отношение как устойчивое и негативное	0%	0%

Таблица 3

Результаты опроса студентов по шкале «Отношение к природе»

Отношение к природе	До	После
Отношение как устойчивое и позитивное	31%	58%
Отношение как ситуативное и позитивное	51%	37%
Отношение как ситуативное и негативное	18%	5%
Отношение как устойчивое и негативное	0%	0%

риментальной, куда вводилась программа эксперимента по развитию экологической установки, достоверны, а значит можно предположить, что взаимосвязь между развитием экологических установок и формированием гражданской идентичности значима.

Критерий φ — угловое преобразование Фишера=3,764 для уровней статистической значимости $\varphi \leq 0,05$ и $\varphi \leq 0,01$, что соответствует зоне значимости и говорит о том, что специально разработанная экспериментальная программа, направленная на развитие экологической установки студентов, является эффективной. Это позволяет сделать вывод о том, что различия в уровне развитости экологической установки в изучаемых группах достоверны. Следовательно, можно заключить, что определенный эффект от программы по развитию экологических установок был достигнут.

T-критерий Вилкоксона для студенческих групп составил 24 для уровней статистической значимости $T \leq 0,05$ и $T \leq 0,01$, что соответствует зоне значимости. Эти данные свидетельствуют о том, что различия в студенческих группах при сравнении двух измерений уровня развитости экологической установки значимы (см. табл. 4).

При сравнении измерений до и после включения независимой переменной в группах бы-

ли замечены существенные отличия: разница составила +0,735, что доказывает эффективность программы эксперимента по развитию экологической установки. А разница между значениями индексов у групп равна 0,588, то есть не равно 0, что еще раз доказывает наличие причинно-следственной связи между переменными: экологической установкой и гражданской идентичностью (см. табл. 5).

Полученные результаты доказывают эффективность воздействия программы эксперимента в студенческой группе по развитию экологической установки и ее взаимосвязь с гражданской идентичностью личности. При сравнении измерений до и после включения независимой переменной в группах были замечены существенные отличия. Так, разница двух индексов составила +0,147, что доказывает эффективность программы. А разница между значениями индексов у контрольной и экспериментальной групп равна 0,588, что еще раз доказывает наличие причинно-следственной связи между переменными.

Выводы

На основании полученных результатов можно утверждать следующее.

Экологическое сознание и его структурные компоненты (в частности, экологическая установка) имеют взаимосвязь с гражданской

Таблица 4

Сравнение показателей до и после включения независимой переменной (экологическая установка)

Показатели	До	После
Диагностика отношения к другим людям	0,4103	0,4615
Природа	0,2692	0,4759
Родина	0,2556	0,3846
Я сам	0,2573	0,3846
Семья	0,4587	0,6923

Таблица 5

Индекс до и после включения независимой переменной (экологическая установка)

Переменная	Коэффициент
До включения независимой переменной	-0,353
После включения независимой переменной	+0,382
Изменение	+0,735

идентичностью личности. Мы исходим из того, что гражданская идентичность отождествляется не только с гражданством, а с желанием участвовать в политической, экологической, экономической, культурной жизни нации, с приверженностью общим ценностям и общей гражданской культуре. Особо значимо, чтобы гражданское общество состояло из людей, которые хотят жить рядом друг с другом на единой территории, сохраняя и оберегая ее. В связи с этим аналогичную структуру мы наблюдаем, рассматривая структуру экологического сознания.

Познавательная, аккумулятивная функции личности представлены в когнитивном компоненте. Он включает: диаду «человек-природа», знание о природе, ее явлениях и объектах, ситуацию в техносфере. Отражает рефлексивную и порождающую функции ценностно-мотивационного компонента. Он включает экологические ценности, отражающиеся в дальнейшем экологическом поведении личности. Важно получать, искать и перерабатывать информацию для снижения негативных последствий на окружающую среду и в дальнейшем прогнозировать влияние человеческой деятельности на техносферу. За это отвечает ориентационный компонент экологического сознания. Следующий компонент — конативный. Включает экологическое намерение личности, желание поступать экологически сообразно и использовать экологические знания в конкретных условиях. Мы видим, что данные структурные компоненты гражданской иден-

тичности и экологического сознания являются взаимосвязанными между собой.

Гражданская идентичность тесно связана с потребностью и намерением в установлении связей с окружающей средой и другими людьми; включает в себя не только осознание индивидом своей принадлежности к гражданской общности, но и к окружающей среде в целом, восприятие значимости себя в этой общности, знание общей культуры (политической, экологической, экономической и т.д.), построенной на определенном опыте совместной жизни; принятие поведенческой модели гражданина, осознание целей и мотивов деятельности в различных сферах; представление о характере взаимоотношений человека с окружающей средой и граждан между собой.

Доказано, что, развивая экологические установки студентов, мы оказываем позитивное влияние на формирование их гражданской идентичности.

Для дальнейшего исследования важен вывод о том, что существует прямая взаимосвязь между развитием экологической установки и такими структурными компонентами гражданской идентичности, как: отношение студентов к людям, семье, Родине, природе. Планируется провести сравнительный анализ соотношения выделенных структурных компонентов у студентов различных курсов и направленности обучения для более эффективного формирования гражданской идентичности личности посредством развития структурных компонентов экологического сознания.

Литература

1. Асмолов А.Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики // Лидеры образования. 2007. № 6. С. 4—10.
2. Баклушинский С.А. Развитие представлений о понятии социальная идентичность // Этнос. Идентичность. Образование: труды по социологии образования / Под ред. В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования РАО, 1998. С. 64—84.
3. Безгина Н.В. Психологическая структура гражданской идентичности // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 3—1. С. 241—249.
4. Бугайчук Т.В., Коряковцева О.А. Становление гражданской идентичности в условиях социально-политической реальности // Социально-политические исследования. 2019. № 1. С. 5—15.
5. Водолажская Т.В. Идентичность гражданская // Образовательная политика. 2010. № 5—6. С. 140—142.
6. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Методики диагностики и коррекции отношения к природе. М.: ЦКФЛ РАО, 1995. 147 с.
7. Конода И.В. Становление гражданской идентичности россиян в процессе политической социализации: дис. ... канд. полит. наук. М., 2007. 206 с.
8. Сорокоумова Е.А. Самопознание в процессе обогащения сознания // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. 2009. № 3. С. 89—94.

9. Панов В.И. Экологическая ответственность в контексте разных смыслов понятия «природа» // Российский научный журнал. 2009. № 6 (13). С. 267—278.
10. Панов В.И. Экологическое сознание в парадигмальном контексте понятия «природа» // Ноосферные исследования. 2017. Вып. 2 (18). С. 17—30.
11. Тишков В.А. Очерки теории и политики этничности в России. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 1997. 120 с.
12. Федотова Н.Н. Толерантность как мировоззренческая и инструментальная ценность // Философские науки. 2004. № 4. С. 5—28.
13. Фофанова М.И., Симонова Г.И. Формирование гражданской идентичности младших школьников [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 28. С. 215—217. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56521.htm> (дата обращения: 13.02.2020).
14. Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М.: Центр общечеловеческих ценностей: Республика, 1993. 43 с.
15. Feldman R.S. The social psychology of education: Current research and theory. Cambridge, 1996. 381 p.
16. Homans G.C. Social Behavior. Its elementary forms. New York, 1991. 404 p.
17. Osbaldiston R., Schott J.P. Environmental sustainability and behavioral science: Meta-analysis of proenvironmental behavior experiments // Environment and Behavior. 2012. № 44 (2). P. 257—299. DOI:10.1177/0013916511402673
18. Schultz P.W. The structure of environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere // Journal of environmental psychology. 2001. № 21 (4). P. 327—339. DOI:10.1006/jevp.2001.0227
19. Stokols D. Handbook of environmental psychology. New York: Wiley, 1987. Vol. 2.

References

1. Asmolv A.G. Kak budem zhit' dal'she? Sotsial'nye efekty obrazovatel'noi politiki [How are we going to live? Social effects of educational policy]. *Lidery obrazovaniya = Education leaders*, 2007, no. 6, pp. 4—10. (In Russ.).
2. Baklushinskii S.A. Razvitie predstavlenii o ponyatii sotsial'naya identichnost' [Development of ideas about the concept of social identity]. *Etnos. Identichnost'. Obrazovanie: trudy po sotsiologii obrazovaniya = Ethnos. Identity. Education: works on the sociology of education*. Moscow, 1998, pp. 64—84. (In Russ.).
3. Bezgina N.V. Psihologicheskaya struktura grazhdanskoy identichnosti [Psychological structure of civil identity]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki = Izvestiya Tula State University. Humanitarian science*, 2013, no. 3—1, pp. 241—249. (In Russ.).
4. Bugaichuk T.V., Koryakovtseva O.A. Stanovlenie grazhdanskoi identichnosti v usloviyakh sotsial'no-politicheskoi real'nosti [Formation of civil identity in the conditions of socio-political reality]. *Sotsial'no-politicheskie issledovaniya = Socio-political research*, 2019, pp. 5—15. (In Russ.).
5. Vodolazhskaya T.V. Identichnost' grazhdanskaya [The identity of civil]. *Obrazovatel'naya politika = Educational policy*, 2010, no. 5—6, pp. 140—142. (In Russ.).
6. Deryabo S.D., Yasvin V.A. Methods for diagnostics and correction of attitude to nature. Moscow: RAO, 1995. 147 p. (In Russ.).
7. Konoda I.V. Stanovlenie grazhdanskoi identichnosti rossiyan v protsesse politicheskoi sotsializatsii: dissertatsiya kandidata politicheskikh nauk [Formation of civil identity of Russians in the process of political socialization: dissertation of the candidate of political science.]. Moscow, 2007. 206 p.
8. Sorokoumova E.A. Samopoznanie v processe obogashcheniya soznaniya [Self-knowledge in the process of enrichment of consciousness]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova = Bulletin of the M.A. Sholokhov Moscow State University for the Humanities*, 2009, no. 3, pp. 89—94. (In Russ.).
9. Panov V.I. Ekologicheskaya otvetstvennost' v kontekste raznykh smyslov ponyatiya «priroda» [Environmental responsibility in the context of different meanings of the concept of «Nature»]. *Rossiiskij nauchnyj zhurnal = Russian Scientific Journal*, 2009, no. 6 (13), pp. 267—278. (In Russ.).
10. Panov V.I. Ekologicheskoe soznanie v paradigmat'nom kontekste ponyatiya «Priroda» [Environmental consciousness in the paradigmatic context of the concept of «Nature»]. *Noosfernye issledovaniya = Noosphere research*, 2017, no. 2 (18), pp. 17—30. (In Russ.).
11. Tishkov V.A. Ocherki teorii i politiki etnichnosti v Rossii [Essays on the theory and policy of ethnicity in Russia]. Moscow: The Institut Ethnology and Anthropology RAS, 1997. 120 p. (In Russ.).
12. Fedotova N.N. Tolerantnost' kak mirovozzrencheskaya i instrumental'naya tsennost' [Tolerance as a worldview and instrumental value]. *Filosofskie nauki = Philosophical Sciences*, 2004, no. 4, pp. 5—28. (In Russ.).
13. Fofanova M.I., Simonova G.I. Formirovanie grazhdanskoi identichnosti mladshikh shkol'nikov [Formation of civil identity of primary school children]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept» = Scientific and Methodological Electronic*

- Journal «Koncept»*, 2016. Vol. 28, pp. 215—217. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/56521.htm> (Accessed 13.02.2020). (In Russ.).
14. Fleik-Khobson K., Robinson B.E., Skin P. Razvitiie rebenka i ego otnoshenii s okruzhayushchimi [Development of a child and his relationships with others]. Moscow, 1993. 43 p. (In Russ.).
15. Feldman R.S. The social psychology of education: Current research and theory. Cambridge, 1996. 381 p.
16. Homans G.C. Social Behavior. Its elementary forms. New York, 1991, p. 143.
17. Osbaldiston R., Schott J.P. Environmental sustainability and behavioral science: Meta-analysis of proenvironmental behavior experiments. *Environment and Behavior*, 2012, no. 44 (2), pp. 257—299. DOI:10.1177/0013916511402673
18. Schultz P.W. The structure of environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of environmental psychology*, 2001, no. 21 (4), pp. 327—339. DOI:10.1006/jevp.2001.0227
19. Stokols D. Handbook of environmental psychology. New York: Wiley, 1987. Vol. 2, p. 124.

Информация об авторах

Сорокоумова Елена Александровна, доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2060-7657>, e-mail: ea.sorokoumova@mpgu.su

Чердымова Елена Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (ФГАОУ ВО СНИУ), г. Самара, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0392-8483>, e-mail: cheiv77@mail.ru

Information about the authors

Elena A. Sorokoumova, Doctor of Psychology, Full Professor, Moscow Pedagogical State University (MPGU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2060-7657>, e-mail: ea.sorokoumova@mpgu.su

Elena I. Cherdymova, PhD in Psychology, Associate Professor, Samara National Research University named after academician S.P.Korolev (SSAU), Samara, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0392-8483>, e-mail: cheiv77@mail.ru

Получена 19.05.2020

Принята в печать 11.02.2021

Received 19.05.2020

Accepted 11.02.2021