

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА  
И ОБРАЗОВАНИЕ**

---

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE  
AND EDUCATION**

№ **2**

**2020**



# **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ**

**2020 • Том 25 • № 2**

# **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

---

---

### *Психология образования*

**Акопова Э.С., Глазунова О.И., Громько Ю.В.**

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СПОСОБНОСТЕЙ  
К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ГРУППОВОЙ РАБОТЕ «ПЕРИМЕТР» ..... 5

**Пуляева В.Н., Неврюев А.Н.**

ВЗАИМОСВЯЗЬ БАЗОВЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ,  
АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ И ОТЧУЖДЕНИЯ ОТ УЧЕБЫ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 19

**Ермолаева М.В., Исаев Е.И., Лубовский Д.В.**

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ  
В МАГИСТРАТУРЕ ..... 33

**Сорокова М.Г.**

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА:  
КОМУ БОЛЕЕ КОМФОРТНО В НЕЙ УЧИТЬСЯ? ..... 44

---

### *Психология развития*

**Фатихова Л.Ф., Сайфутдиярова Е.Ф.**

РОДИТЕЛЬСКАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО, ПОДРОСТКОВОГО  
И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА ..... 59

---

**Educational Psychology**

**Akopova E.S., Glazunova O.I., Gromyko Yu.V.**

“PERIMETER”: MEASURING THE ABILITY TO DESIGN ACTIVITY  
WITH A GROUP ASSESSMENT TOOL ..... 5

**Pulyaeva V.N., Nevryuev A.N.**

THE RELATIONSHIP OF BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS,  
ACADEMIC MOTIVATION AND ALIENATION FROM STUDY OF STUDENTS  
IN HIGHER EDUCATION ..... 19

**Ermolaeva M.V., Isaev E.I., Lubovsky D.V.**

PERSONALITY TRAIT DEVELOPMENT IN PSYCHOLOGY STUDENTS  
DURING THE GRADUATE YEAR ..... 33

**Sorokova M.G.**

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN UNIVERSITY:  
WHO IS MORE COMFORTABLE STUDYING IN IT? ..... 44

---

**Developmental Psychology**

**Fatikhova L.F., Sayfutdiyeva E.F.**

PARENTAL ASSESSMENT OF SAFE BEHAVIOUR IN CHILDREN  
OF PRIMARY SCHOOL, ADOLESCENT AND YOUNG AGE ..... 59

Уважаемые читатели!

Представляем второй выпуск журнала «Психологическая наука и образование» в 2020 году. В выпуске представлена рубрика, посвященная психологии образования.

В рубрике описана методика диагностики способностей к проектированию деятельности при формировании общего замысла проектной работы членами группы. Особенность диагностической методики состоит в использовании разработанных авторами критериев оценки процессов коммуникации и процессов координации действий при групповом решении задач на основе деятельностного подхода.

Представлены результаты исследования связи базовых психологических потребностей, академической мотивации и отчуждения от учебы у студентов. Были выделены три группы студентов: 1. студенты с высоким уровнем потребности в удовлетворении базовых потребностей, с «позитивно-направленными» академическими мотивами и низким уровнем отчуждения от учебы; 2. студенты с менее выраженными базовыми потребностями, академические мотивы которых связаны с внешними факторами, с более высоким уровнем отчуждения. Самые высокие значения отчуждения от учебы были выявлены в третьей группе, для которой характерны также минимальный уровень выраженности базовых потребностей и невысокий уровень академических мотивов.

Обсуждаются результаты исследования развития личностных профессионально важных качеств студентов при обучении в магистратуре психолого-педагогического направления, при этом проанализировано развитие личностной и профессиональной идентичности, эмпатии, коммуникативности.

Преподавателям высших учебных заведений будут интересны результаты сравнительного эмпирического исследования мнений студентов, завершивших обучение в электронных курсах по математическим методам в психолого-педагогических исследованиях в смешанном формате по модели «перевернутый класс». Исследовалось отношение к обучению в цифровой среде университета студентов двух категорий — 1-го курса магистратуры и 3-го курса программ второго высшего образования, с одной стороны, и 3-го курса программ бакалавриата и специалитета первого высшего образования, с другой. У подавляющего большинства студентов существенных трудностей в изучении курса в смешанном формате выявлено не было, курс позволил им отслеживать свою индивидуальную траекторию.

Раскрывается проблема изучения феномена безопасного поведения в психологической науке с точки зрения факторов, оказывающих на него влияние, а также презентуются результаты исследования оценки родителями безопасного поведения детей с ментальными нарушениями и без нарушений развития различного возраста — младшего школьного, подросткового и юношеского.

Мы надеемся, что каждый читатель сможет найти для себя в новом выпуске нашего журнала интересный и полезный материал для своей работы.

*Искренне ваша,  
Редакция журнала «Психологическая наука и образование»*

# Диагностическая методика оценки способностей к проектированию деятельности в групповой работе «Периметр»

## **Акопова Э.С.**

Московский центр развития кадрового потенциала образования (ГАОУ ДПО МЦРКПО), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1676-2408>,  
e-mail: [isemin@mail.ru](mailto:isemin@mail.ru)

## **Глазунова О.И.**

Инновационная компания «Мыследеятельностная педагогика» (ООО «ИКМП»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9882-6107>,  
e-mail: [obrantr@mail.ru](mailto:obrantr@mail.ru)

## **Громыко Ю.В.**

Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса (АНО Институт опережающих исследований), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>,  
e-mail: [yugromyko@gmail.com](mailto:yugromyko@gmail.com)

Описывается методика диагностики способностей к проектированию деятельности при формировании общего замысла проектной работы членами группы. Оригинальный инструмент диагностики способностей проектной деятельности был разработан на основе методик Н. Аха, Л.С. Выготского—Л.С. Сахарова, а также методик Ю.В. Громыко и В.В. Рубцова.

Подчеркивается особенность диагностической методики, которая, по мнению авторов, состоит в использовании разработанных авторами критериев оценки процессов коммуникации и процессов координации действий при групповом решении задач. Методика построена на основе деятельностного подхода. Область применения диагностической методики — оценка результатов проектной деятельности и сформированности проектных компетенций подростков и юношей в процессе школьного (основного и дополнительного), а также вузовского образования. Она применима для оценки уровня сформированности проектных команд как в сфере образования, так и в профессиональной работе. В настоящее время методика находится на стадии апробации.

**Ключевые слова:** деятельность проектирования, деятельностный подход, проектное обучение, проектный замысел, способности, проектные команды, методики Аха и Выготского-Сахарова, организация групповой деятельности.

**Для цитаты:** Акопова Э.С., Глазунова О.И., Громыко Ю.В. Диагностическая методика оценки способностей к проектированию деятельности в групповой работе «Периметр» // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 5—18. DOI:10.17759/pse.2020250201

# “Perimeter”: Measuring the Ability to Design Activity with a Group Assessment Tool

**Elvira S. Akopova**

Moscow Center for Human Resource Development  
in Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1676-2408>,  
e-mail: [isemin@mail.ru](mailto:isemin@mail.ru)

**Olga I. Glazunova**

Innovative company « Mysldeyatelnostnaya Pedagogika»,  
Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9882-6107>,  
e-mail: [obrantr@mail.ru](mailto:obrantr@mail.ru)

**Yury V. Gromyko**

Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>,  
e-mail: [yugromyko@gmail.com](mailto:yugromyko@gmail.com)

The article describes a tool for assessing the ability to design activity in the process of group work when group members must coordinate to produce a scheme for their joint work. This new game-based technique was developed on the basis of N. Ach's and Vygotsky-Sacharov's integrated methods as well as on V. Rubtsov's and Y.Gromyko's methodology. It follows the principles of activity approach. The feature of this technique is that it employs the criteria for assessing communication and coordination in group task solving that were specially developed by us for these purposes. The tool can be applied for assessing the outcomes of design activity and developmental levels of design competencies in adolescents and young people in the course of school and university education. Also, this technique can be used for assessing project teams both in education and in other professional areas. The technique is currently being tested.

**Keywords:** design activity process, activity approach, project-based learning, design concept, abilities, project teams, Ach's and Vygotsky-Sacharov's combined methods, group activity organization.

---

**For citation:** Akopova E.S., Glazunova O.I., Gromyko Yu.V. “Perimeter”: Measuring the Ability to Design Activity with a Group Assessment Tool. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie= Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 5—18. DOI:10.17759/pse.2020250201 (In Russ.).

## Введение

Актуальность работы определяется тем, что в настоящее время технологии организации проектной деятельности учащихся представляют собой, с нашей точки зрения, одно из основных направлений развития российского образования. В связи с этим очень большое значение имеет разработка эффективных средств оценки результатов проектной деятельности учащихся, которых на сегодняшний день явно недостаточно.

Как правило, диагностика результатов проектной деятельности осуществляется на уровне оценки разработанного проекта или определения индивидуальных характеристик работы участников проектирования. Складывание самой команды как коллективного субъекта проектной деятельности, наращивающего в процессе работы определенные компетенции, практически не оценивается как результат проектного образования. Научная новизна подхода связана с выделением такого специфического предмета оценивания, как уровень сформированности команды.

Освоение общего способа проектного действия и формирование способностей проектирования деятельности, изменяющих организацию учебного сообщества, являются важнейшими результатами выполнения проектов школьниками [5; 6; 7; 8]. Интегративной единицей движения в проекте является проектный замысел, уточняемый и корректируемый по ходу решения задачи. Он складывается за счет соорганизации системы процессов:

- целеполагания участников проектной группы;
- понимания ситуации проекта и намерений действий разных участников проектной команды;
- способности сообщить замысел в коммуникации другим участникам;
- умения схематизировать замысел проекта;
- рефлексии расхождений в понимании общего проектного замысла разными членами группы [3].

Формы индивидуального присвоения участниками проектной работы коллективных процессов целеполагания, схематизации, по-

нимания, коммуникации в группе, рефлексии и стоящих за ними способов действия являются способностями. При этом механизмы индивидуального осуществления рефлексии и понимания предполагают воспроизводство определенных состояний сознания.

В современных зарубежных исследованиях деятельность проектных команд связана со следующим:

— анализом базовых когнитивных процедур, определяющих эффективное выдвижение проектных идей, и действием особой проектной установки сознания (*design mindset*) [21], — действием в условиях неопределенности восприятия информации [19];

— созданием моделей, прототипа проектного решения, более глубоким анализом данных [20].

Диагностика способностей к проектированию деятельности предполагает анализ того, как участники проектной команды вырабатывают проектный замысел формы организации коллективной работы. Он направлен на организацию будущего действия.

В том случае, если участники коллективной работы имеют различные замыслы деятельности команды, возникает аффективно-интеллектуальный конфликт между членами команды, который может быть разрешен за счет специальной организации коммуникации, направленной на достижение взаимопонимания между ее участниками. Связь аффективной и интеллектуальной ориентаций в групповой работе очень важна для формирования общего замысла [17]. С одной стороны, этот конфликт определяется различием мыслительных представлений участников проектной команды о результате будущей проектной деятельности. С другой стороны, команду характеризует способ коллективного действия по разрешению конфликта как социального события, а не только ориентация на предметный результат работы.

Различие замыслов членов проектной команды и способ организации взаимопонимания являются центральными моментами для анализа способностей участников проектной команды к эффективному взаимодействию в ходе проектной работы, а также дееспособно-



сти формирующегося проектного сообщества в целом. Наш опыт показывает, что проектные группы, которые более эффективно выявляют различие замыслов будущего действия у каждого из участников в ходе организации работы и делают расхождения в замыслах предметом специальной коммуникации, направленной на достижение взаимопонимания и изменение способа совместного действия, более эффективно решают проектные задачи. Эта эффективность связана с умениями:

а) понимать замысел другого участника проектной команды;

б) рефлексировать, что он не понимает при сообщении ему замыслов других участников;

в) изменять форму сообщения для достижения взаимопонимания;

г) проектировать форму организации совместной работы как организацию действий участников на основе общего замысла.

Диагностика способностей к проектированию деятельности должна быть направлена на оценку реализации замысла общей коллективной работы в соорганизации действий участников.

### **Методика изучения замысла проектной команды и типов групповой работы**

Игровая методика диагностики способностей проектной деятельности «Периметр» была разработана на основе методик Н. Аха [16], Д.Н. Узнадзе [15], Л.С. Выготского—Л.С. Сахарова [1; 2; 14], а также методики исследования процессов совместной деятельности и взаимопонимания Ю.В. Громыко [4]. Ю.В. Громыко была предложена категориально-операциональная интерпретация действий испытуемых в ситуации выполнения заданий перечисленных выше методик.

Авторы опирались также на оригинальную методику В.В. Рубцова [8; 13], которая позволяет изучать координацию родовых и видовых признаков при решении задачи включения частной совокупности в общий класс. Эти исследования показали, что координация действий приводит к преодолению феноменов Пиаже в ходе групповой работы.

В нашей методике было важно выявить, как испытуемые формируют замысел общей груп-

повой работы и координируют замыслы друг с другом. Это имеет принципиальное значение для проектирования деятельности команды.

В ситуации диагностики испытуемый должен различить, что относится к категории рода, а что к категории вида на данном стимульном материале, заново формируя значимый ориентационный набор признаков. Сложность этого, казалось бы, элементарного категориального различения состоит в том, что видовые характеристики обладают чувственными признаками, а родовые — чувственными признаками не обладают. Желтый, зеленый, красный цвета мы непосредственно видим, но то, что желтый, зеленый, красный — это цвет, в отличие от других родов признаков (формы, материала, размера и т.д.), нигде не сказано и не представлено на самих предметах — вещах. Идеальная характеристика рода удерживается исключительно за счет слова — «цвет».

Переход от видимых и ощущаемых свойств вещи к видовым признакам и родам признаков осуществляется за счет слов, за которыми стоят идеализации родовых признаков. Родовой признак не принадлежит вещи, он «отделен» от реальной вещи и существует сам по себе как идеальная сущность. Реально не существует вещь, которая обладает всего одним свойством, т.е. не существует предмет, который является только круглым. Поскольку в предлагаемом стимульном материале набор родовых-видовых признаков исходно не определен, то задача понять, на какие родовые и видовые признаки мы исходно ориентируемся, а от каких отвлекаемся, представляет значительную трудность и для взрослых людей.

Введение бессмысленных слогов (в методике Н. Аха и Л.С. Выготского—Л.С. Сахарова), которыми обозначается совокупность видовых признаков определенных родов (например, «гацун» — высокий, квадратный, красный), не облегчает исходной задачи, поскольку бессмысленный слог закрепляет видовые характеристики внутри определенных родов. А нужно научиться различать и координировать рода и соответствующие этим родам видовые признаки. Таким образом, для того, чтобы решить нашу игровую задачу, испытуемый должен владеть категорией «род-вид»,

понимать, какие видовые признаки каких родов должны координироваться, и затем связывать конфигурации разных видовых признаков, закрепленных за разными участниками, в определенную пространственную структуру.

Использоваться может любой материал, который подчиняется родо-видовым отношениям. В методике «Периметр» — это геометрические фигуры, разные по форме, размеру, цвету, наличию знаков на поверхности. Команда имеет единое задание — выкладывание геометрических фигур согласно заданной закономерности. За каждым участником работы закрепляются один род и видовая последовательность. Каждый из участников должен выкладывать фигуры, чередуя в определенной последовательности их виды. Например, красная, черная, зеленая, красная, черная, зеленая или треугольная, круглая, квадратная, треугольная, круглая, квадратная. Для построения конкретной структуры из согласованных элементов необходимо координировать действия и выкладывать последовательность фигурок, учитывая несколько родов свойств. Если предполагается участие трех человек, то значимыми будут три рода, для четверых — четыре и т.д. В задание включено требование к каждому члену команды начинать свои действия из определенной точки игрового поля. Отсутствие координации при выработке общего замысла и соотношения индивидуальных задач с процессом осуществления общей работы не позволит решить задачу выстраивания последовательности фигурок, согласованной по всем родам.

Данная методика возвращает нас к традиции методики Н. Аха, Д.Н. Узнадзе и Л.С. Выготского—Л.С. Сахарова, но в новой форме. За счет значительного количества родовых и видовых признаков она представляет значительную трудность даже для взрослых испытуемых.

Перечисленные выше методики предназначались для изучения понятий. В нашей методике понятийной характеристикой является формирование категориального различения «род-вид» на представленном стимульном материале. А проектным замыслом общей

коллективной работы является способ координации признаков предметов в ходе их выкладывания между участниками группы. Необходимость понимания того, что делают другие члены команды, согласования индивидуальных задач в коммуникативном плане и, что само по себе сложно, согласования индивидуальных задач в действии является вектором развития классических методик «двойной стимуляции», а также работ В.В. Рубцова [13] и Ю.В. Громько [4] в данном направлении.

Можно также сказать, что родовые признаки, закрепленные за участниками, являются своеобразными «маркерами» замыслов действий каждого участника. То, как участники команды начинают выделять значимые для общей работы родовые признаки и их координируют, позволяет выявить, как они работают с общим замыслом групповой работы.

Увеличение количества членов команды и, соответственно, характеристик стимульного материала увеличивает сложность в определении родовых характеристики, за которую отвечает каждый член команды. Задание разной числовой закономерности для каждого члена команды в последовательности видовых характеристик создает сложность в определении конкретной требуемой вещи (фигурки).

Интересным моментом данной задачи является то, что в ней четко могут быть выделены: пространство мышления — понимание того, сколько значимых родовых и видовых признаков удерживать, как связывать и конфигурировать друг с другом видовые и родовые признаки каждого из участников; пространство действия — выкладывание фигурок на поле, координируя их последовательность; пространство коммуникации — переговоры по поводу замысла коллективной работы и выяснение того, понимают ли другие участники коллективной работы, какие родовые и видовые признаки надо координировать и как это делать.

Такое устройство методики позволяет выявить, начинают ли участники групповой работы в определенный момент выстраивать общий замысел их коллективного действия, как они это делают, вступают ли они друг с другом во взаимодействие по поводу этого общего замысла, начинают ли организовывать кол-

лективную работу. Но для того, чтобы это делать успешно, участники коллективной работы должны интегрировать и связывать мышление (видовые и родовые признаки), коммуникацию и действие (координацию выкладывания предметов в одной замкнутой цепочке).

### Описание процедуры проведения методики «Периметр»

Четыре члена команды получают общую инструкцию. Им предлагается выложить геометрическими фигурами периметр прямоугольника. Легенда: «Команде необходимо создать защитный контур на агрессивной к человеку планете, сделать надо все очень быстро и начать из четырех точек будущего защитного периметра, связь временно отсутствует». Каждый из четырех членов команды получает также свою индивидуальную задачу, о которой не знают другие члены группы, и которую он не может им сообщить. Коммуникация между участниками затруднена, но они могут общаться без устной и письменной речи. У всех членов команды искусственно создается впечатление, что они решают одну задачу, задаются лимит времени и необходимость строить периметр из четырех разных точек прямоугольника. Как только команда решит, что задание выполнено, нужно посылать флажок. Далее команде сообщается результат — установлен защитный периметр, или она не смогла это сделать («защитный периметр не сработал»).

### Индивидуальные инструкции:

1. Заполните, пожалуйста, весь периметр поля фигурами в следующем порядке: красная, желтая, зеленая, синяя, черная, серая и далее в той же последовательности. Начинайте работу с позиции № 1.

2. Заполните, пожалуйста, весь периметр поля фигурами в следующем порядке: треугольник, прямоугольник, квадрат, трапеция и далее в той же последовательности. Начинайте работу с позиции № 2.

3. Заполните, пожалуйста, весь периметр поля фигурами в следующем порядке: фигура без знака, фигура с крестом и далее в той же последовательности. Начинайте работу с позиции № 3.

4. Заполните, пожалуйста, весь периметр поля фигурами в следующем порядке: большая, средняя, маленькая и далее в той же последовательности. Начинайте работу с позиции № 4.

Набор фигур общий и их в избытке. Приведем для примера (рис. 1—2) то, как выглядит защитный периметр (выполненная задача) для 2 членов команды.

Объективно карта периметра с реализацией четырех задач выглядит следующим образом (рис. 3).

Диагностика начинается с того момента, когда партнеры «поворачивают за угол», т.е. от места своего старта дошли до зоны работы партнера (рис. 4).

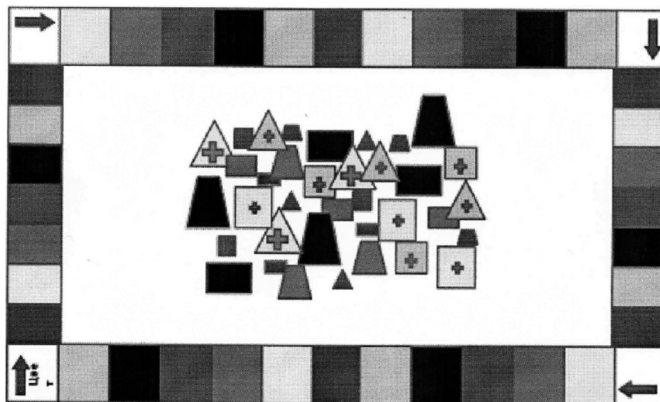


Рис. 1. Вид защитного периметра Игрока 1

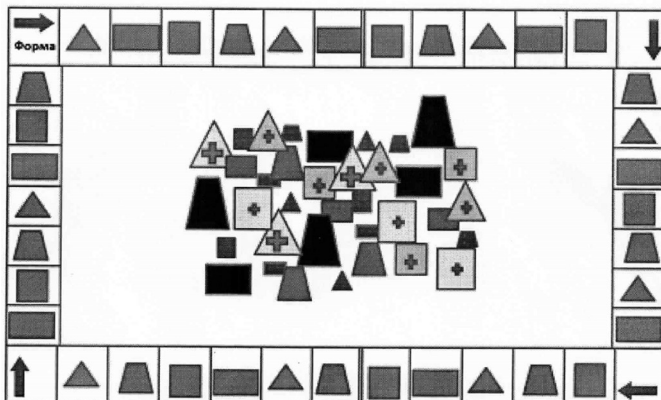


Рис. 2. Вид защитного периметра Игрока 2

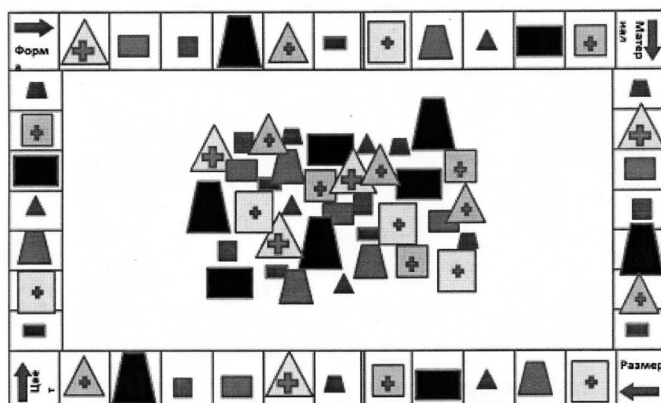


Рис. 3. Вид карты периметра с реализацией четырех задач

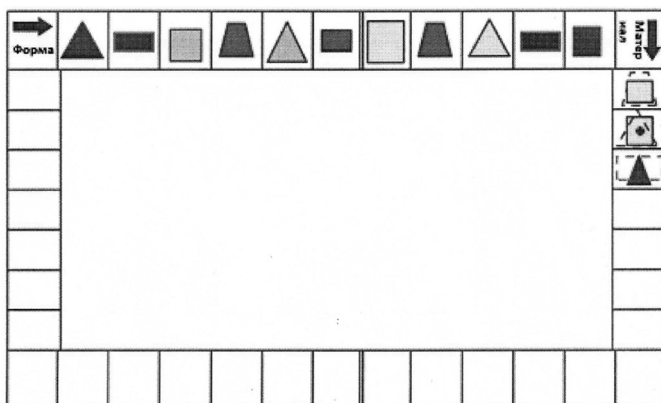


Рис. 4. «Зона» диагностической работы

Здесь реакция игроков может быть разной:

- останавливается, работа закончена;
- удивлен, так как там не та, ожидаемая им фигура, и начинает переделывать чужое;
- удивлен, но пытается понять, что происходит с полем у других;
- понял, что происходит что-то неправильное, и пытается вызвать других на коммуникацию.

Дальше члены команды либо догадаются предъявить друг другу индивидуальные задачи, не используя устную и письменную речь, либо нет.

Но даже если выявлены индивидуальные задачи, есть еще этап согласования действий. Как заполнить периметр, учитывая четыре параметра, если отсчет порядка видовых характеристик начинается из разных мест?

После завершения первой попытки игрокам дается новая попытка с разрешенной полной коммуникацией. Им предстоит выяснить, какие индивидуальные задачи получил каждый член команды, и решить, какой способ отбора общих фигур выбрать. Собственно, проектная работа состоит в порождении замысла организации работы команды. Один участник не может выполнить работу за всех, так как это предполагает «высчитывание» четырех видовых характеристик каждой фигуры, а последовательность видовых характеристик начинается из четырех разных мест. Команды, которые выбирают согласование каждой фигуры, должны просчитать логику последовательности фигур до одной «нулевой» для всех точки. Возможно удержание каждым членом команды всех четырех характеристик фигуры, что требует достаточной подготовленности каждого участника (сначала вычислить нормативное заполнение и потом запомнить закономерность по четырем параметрам). Есть команды, которые согласуют свои действия по ходу заполнения периметра, то есть, объединившись в пары и согласуя два признака, они вторично проходят периметр, отбраковывая «неправильные» фигуры и заменяя их фигурами, которые устраивают всех. Но все эти варианты согласования способа коллективного действия возможны толь-

ко после выявления каждым членом команды индивидуальных задач.

Нормативный способ успешного выполнения задания заключается в следующем:

- удержание общей генеральной задачи, выявление задач партнера и предъявление своих задач;
- согласование видения продукта совместной деятельности и критериев оценки его выполнения (в данном случае — реализация всех четырех индивидуальных задач);
- конструирование способов организации выполнения коллективной работы;
- согласование плана совместной работы;
- контроль реализации плана и внесение изменений в план при возникновении такой необходимости;
- совместное принятие промежуточных и конечного результатов.

Основываясь на основных характеристиках, определяющих эффективность выполнения задания (понимание отличий своего видения конечного продукта и видений других членов команды, а также способность построить скоординированное действие, отвечающее требованиям всех членов команды), мы предложили оценочную шкалу для определения уровня командной работы. Шкала включает в себя 4 уровня состояния команды.

**Уровень 0.** Никто не понимает задач партнеров и не видит параметров фигур, которые выделяют другие.

**Уровень 1.** Один человек в группе понимает, что задачи разные, и надо понимать 4 параметра, но он не управляет коммуникацией и предъявить задачи не может.

**Уровень 2.** Все в группе понимают 4 параметра и осознают необходимость их понимания, но не могут скоординировать действия и построить периметр прямоугольника.

**Уровень 3.** Все вместе могут построить периметр прямоугольника. Здесь следует выделить некоторые дополнительные подуровни:

**3а.** Команда выполняет работу с обучением некоторых членов. Умеют вместе довести непонимающего члена группа до понимания и действия.

**3б.** Команда выполняет работу без обучения. В этом случае сама ситуация может

оказаться не диагностичной, т.е. предложенная ситуация не является проектной для этой команды. Команда уже работала с такой формой организации коллективной работы.

**3в.** Члены команды пробуют разные способы координации действий.

Уровни **3а** и **3в** характеризуют высокий уровень проектной работы группы и позволяють считать ее проектной командой.

Для валидизации шкалы оценки команд по методике «Периметр» нами было проведено сопоставление групп, выделяемых на ее основе, с группами, выделяемыми в диагностике проектных команд в работе Кружкового движения. Для диагностики сформированности проектных команд, участвующих в мероприятиях Кружкового движения, нами была разработана соответствующая анкета, основанная на представлениях о детско-взрослой образовательной общности.

Мы рассматривали Кружковое движение как одну из форм деятельности проектной ДВОО. Олимпиада НТИ, на финалах которой проводилась опросная диагностика, является одной из форм работы Кружкового движения, в которой проявляется уклад проектной ДВОО.

Была проведена опросная диагностика всех участников двух финалов ОНТИ 2019 — «Композитные материалы» и «Автономные транспортные системы». Опросные анкеты заполнялись участниками дважды — перед началом командной работы и непосредственно после ее окончания.

Результаты опроса оценивались следующим образом.

1. Функционализация в команде:
  - 0 (нет);
  - 1 (есть функционализация у большинства);
  - 2 (перифункционализация у большинства).
2. Характер реагирования на трудности:
  - 0 (конфликт);
  - 1 (упростили или недоделали задачу/игнорирование/договорились);
  - 2 (новая задача у одного и более участников группы).

3. Хотят ли работать в этом составе в дальнейшем:

- 0 (нет);
- 1 (большинство хотят);
- 2 (все хотят).

4. Наличие образцов проектной общности:

- 0 (нет ни у кого);
- 1 (есть образцы у одного и более);
- 2 (у всех есть образцы (индивидуально 1,5—2 балла)).

Функционализация и реагирование на трудности характеризуют работу команды и являются определяющими для квалификации группы. Невозможность функционализации и изменения функций в процессе работы, уход в коммуналный конфликт вместо разрешения конфликта в содержательной плоскости характеризуют низкий уровень организации деятельности. Наличие в команде участников, имеющих образцы проектной деятельности и желание им следовать, повышает ее уровень, если носителям этих образцов удалось организовать работу всей команды. Желание членов группы продолжить работу в данном составе указывает на потенциальную силу получившейся команды.

Суммарный профиль позволяет выделить следующие типы групп:

Аморфная группа — члены команды не смогли функционализироваться и построить взаимодействие, в работе возникали конфликты, часть членов команды выпали из работы.

Организованная группа — участники команды распределили функции, при встрече с трудностями возникает конфликт.

Коллектив — участники команды ввели распределение функций, при столкновении с трудностями договариваются об изменении замысла (упрощение или смена предмета разработки), распределяют функции с учетом возможностей. Коллектив хорошо сработал на задание, но не обязательно направлен на проекты.

Проектный коллектив — участники команды ввели распределение функций, при столкновении с трудностями договариваются о новых задачах и перифункционализируются, распределяют задачи с учетом возможностей, ориентируются на получение продукта.



Проектная команда проектной общности — участники команды ввели распределение функций, при столкновении с трудностями выясняют тип проблемы, перефункционализируются, распределяют функции с учетом индивидуальных интересов профессионального роста, ориентируются на дальнейшую встречу с проектными ситуациями как необходимым качеством жизни.

В соответствии с описанными критериями были определены типы общностей работавших команд. В таблице слева представлены типы команд в соответствии с диагностическими критериями. В правой части таблицы представлены рейтинговые места команд в соответствии с их официальным рейтингом на финальном туре ОНТИ (Композитные материалы).

Сравнительный анализ показывает, что соответствие между оценкой уровня команды двумя методами практически отсутствует. Так, команда, официально занявшая 1 место, имеет весьма низкий уровень общности — организованная группа. Команды, имеющие наиболее высокий уровень общности — проектная команда проектной общности, — заняли 3 и 4 места; команды, имеющие весьма высокий уровень общности — проектный коллектив, — заняли 8 и 11 места. Причины этого

несоответствия должны специально анализироваться. В то же время можно определенно сказать, что успешной на финальном туре олимпиады команду сделал не уровень ее командной общности, а что-то другое. Вполне вероятно, что для выполнения задания того типа, который был представлен на олимпиаде, нужна просто операционализированная группа, а не общность, глубинно объединенная едиными ценностями.

В процессе апробации методики «Периметр» были выявлены следующие типы групп по типу действия участников:

0 — Группы, в которых участники стремятся выполнять задания изолированно от других участников. Когда игроки понимают, что надо согласовывать работу, между ними начинается конфликт, они вырывают друг у друга предметы. Согласовать свою работу они не могут.

1 — Соглашательство с потерей своей задачи. Участник произвольно переключается на выполнение задания другого участника, теряя предметные характеристики своего задания.

2 — Согласуют свои задачи в коммуникации, выходя в рефлексивную позицию с перестройкой участия в коллективной работе.

3 — Могут функционализироваться — обсуждают способы коллективного действия и

Таблица

**Типы общностей команд на финальном туре Олимпиады Национальной технологической инициативы (Композитные материалы)**

№ п/п	Название группы	Тип группы	Рейтинговое место на финале ОНТИ (КМ)
1	2	3	4
1.	ChemBrains	Аморфная группа	7
2.	DDOS-Team	Организованная группа	1
3.	Преформа	Организованная группа	5
4.	Великолепная команда	Коллектив	9
5.	Компаз	Коллектив	2
6.	Композитные Новаторы	Коллектив	10
7.	Stark	Проектный коллектив	8
8.	Гуд ЛАК	Проектный коллектив	11
9.	Композиты СКП	Проектный коллектив Проектной общности	4
10.	ФиЗиКуМ	Проектный коллектив Проектной общности	3

закреплением друг за другом различных отслеживаемых параметров.

4 — Могут выходить в коммуникацию с внешними для команды людьми и обсуждать с ними условия задания, возвращаясь затем к функционализации работы группы.

Типы общностей проектных команд, заданные на основе опросной методики, были соотнесены с типами групп, выявленными на основе апробации методики «Периметр». При соотнесении использовались совокупности критериев первой и второй методик, по которым оценивался уровень проектной группы. Проведенное соотнесение позволило предположить определенное соответствие уровней команд, выделяемых на основе первой и второй методик.

Группа нулевого уровня — это аморфная группа. Группа первого уровня — это формально организованная группа, где принципы формального учреждения группы не переносятся на предметно-смысловую уровень решения задачи. Второй уровень — это уровень коллектива, когда участники могут согласовывать закрепленные за ними функции. Третий уровень — это проектный коллектив, где участники на основе коммуникации внутри группы могут менять тип функционализации группы в зависимости от конкретного проектного замысла. Четвертый возможный уровень (не был выделен при помощи разработанной методики) — это проектная команда, когда участники в равной степени ведут обсуждение и внутри группы, и вне ее, например, с внешним держателем задания по поводу изменения распределения функций коллективной работы.

Возможность установить соответствие уровней команд, выделяемых в разных алфавитах критериев, валидизирует изучаемый объект — проектную команду на этапах порождения замысла и его реализации.

Проведенное сопоставление позволяет обогатить характеристику проектных команд и более дифференцированно понять процесс их функционирования. Так, критерии, основанные на представлениях о детско-взрослой образовательной общности (функционализация, умение справляться с трудностями,

наличие культурных образцов), дополняются критериями, основанными на понимании процессов коллективного мышления, коммуникации и координации действия.

### **Выводы**

Уровни организации команд, определяемые по методике «Периметр», согласуются с исследованиями, полученными в работах В.В. Рубцова и его школы социально-генетической психологии. В последних выделены и различены конфликтные группы; группы формально договаривающиеся, но не перестраивающие способа действия и не меняющие своих функций в коллективном действии; группы, изменяющие форму организации совместного действия и функциональное распределение индивидуальных действий в общей коллективной работе (В.В. Рубцов [4; 5; 9], В.В. Агеев [10], Ю.В. Громыко [4], А.А. Марголис [11], В.К. Мульдаров [12] и др.).

Следует еще раз отметить, что выявленная с помощью анкетирования эффективность проектных команд не совпадает с объективно оцениваемыми результатами проектных хакатонов, сессий и Олимпиады НТИ.

Данный факт может быть объяснен следующим образом. Существующие задания проектных хакатонов, проектных сессий и Олимпиады НТИ в настоящий момент имеют предметно-специализированную специфику и связаны в том числе с деятельностью монтажа, «работой руками», выполнением предметных заданий, которые оценивают преподаватели вуза. Они не направлены на решение задач соорганизации участников команды, то есть на проектирование собственно деятельности. Деятельность команд не связана с постановкой и решением объективной проблемы, когда нужно просмотреть несколько разных подходов к решению, что может быть достигнуто только за счет распределения и соорганизации деятельности участников команд в условиях ограниченного времени.

Школьникам специально не разъясняют, что такое проектирование, у них не формируют способности к проектированию деятельности. Вместе с тем ориентация на формирование проектных команд и коллективов, которые



осуществляют выработку замысла совместного действия, весьма перспективна и потребует преобразования предметных заданий на мероприятиях Кружкового движения.

Для передачи участникам нормы проектной деятельности и представлений о перспек-

тивных формах ее организации необходимо проводить формирующий эксперимент, посвященный анализу повышения уровня взаимопонимания и способности координации действий в процессе коллективного выполнения проектной задачи.

### Литература

1. *Выготский Л.С., Сахаров Л.С.* Исследование образования понятий: методика двойной стимуляции // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. Гл. 5. / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М., 1981
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
3. *Глазунова О.И., Громыко Ю.В.* О двух подходах к диагностике взаимодействий в совместной работе: от оценки взаимодействий в мониторинговых исследованиях PISA к деятельностному анализу сотрудничества в проектных командах // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 5. С. 58—70. DOI:10.17759/pse.2019240506
4. *Громыко Ю.В.* Роль взаимопонимания при решении учебных задач в совместной деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1985. 168 с.
5. *Громыко Ю.В.* К проблеме создания общенародной школы будущего: синтез предметного и проектного образования // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 93—105. DOI:10.17759/pse.2018230108
6. *Громыко Ю.В.* Российская система образования сегодня. Решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология. М.: ЛЕНАНД, 2019. 368 с.
7. *Громыко Ю.В.* Реанимация Российской системы образования. Проблемы и возможности: другая система координат и навигатор живого субъекта образования // Стратегия развития компьютерной реальности / Под ред. Г.Г. Малинецкого, П.А. Верника, В.В. Иванова. М.: Техносфера, 2020. С. 316—336.
8. От совместного действия — к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа (Круглый стол методологического семинара под руководством В.В. Рубцова, Б.Д. Эльконина) / В.В. Рубцов [и др.] // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 3. С. 5—30. DOI:10.17759/chp.2018140302
9. *Рубцов В.В.* Роль кооперации в развитии интеллекта детей // Вопросы психологии. 1980. № 4. С. 79—89.
10. *Рубцов В.В.* Социогенез совместного действия: взаимопонимание людей как условие понимания вещей. Интервью (беседу вел В.Т. Кудрявцев) // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 4. С. 106—121. DOI: 10.17759/chp.2018140413
11. *Рубцов В.В., Агеев В.В., Давыдов В.В.* Опробование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. 1985. № 4. С. 120—129.
12. *Рубцов В.В., Марголис А.А.* Компьютер как средство моделирования предметных учебных сред // Информатика и народное образование. 1987. № 5. С. 8—13.
13. *Рубцов В.В., Мульдаров В.К.* Метод нормативной диагностики учебно-познавательных действий у школьников // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 147—153.
14. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
15. *Сахаров Л.С.* О методах исследования понятий (1930) // Культурно-историческая психология. 2006. № 2. С. 32—47.
16. *Узнадзе Д.Н.* Выработка понятий в дошкольном возрасте // В кн.: Психологические исследования. М., 1966. С. 76—134.
17. *Ach Narziss.* Über die Begriffsbildung [About the formation of terms]. Bamberg, 1921, 343 p.
18. *Berninger A.* Group Emotions and Group Epistemology / In Candiotto L. (ed.) // The Value of Emotions for Knowledge. Palgrave Macmillan, Cham, 2019. P. 261—279. DOI:10.1007/978-3-030-15667-1\_12
19. *Cash P., Kreye M.E.* Exploring Uncertainty Perception as a Driver of Design Activity // Design Studies. 2017. Vol. 54(January). P. 50—79. DOI: 10.1016/j.destud.2017.10.004
20. *Woods R.* A Design Thinking Mindset for Data Science. 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://towardsdatascience.com/a-design-thinking-mindset-for-data-science-f94f1e27f90> (дата обращения: 06.02.2020).
21. *Heidi Weber H., Ganchob S., Mateus A., Rodrigues A.C.* Varying Mindsets in Design Thinking. Why they change during the process and how to nudge them // Proceedings of the 6th Design Doctoral Conference | DDC'19: Transgression, IADE — Universidade Europeia, Lisbon, Portugal, 22-24 May 2019. P. 45—52.

## References

1. Vygotskii L.S. Sakharov L.S. Issledovanie obrazovaniya ponyatii: metodika dvoinoi stimulyatsii [Concept Education: Double Stimulation Technique]. In Gippenreiter Yu.B. (eds.), *Khrestomatiya po obshchei psikhologii. Psikhologiya myshleniya = A reader in general psychology. Psychology of thinking*. Moscow, 1981.
2. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and Speech]. Moscow: Publ. Labirint, 1999, part. 5. 352 p. (In Russ.).
3. Glazunova O.I., Gromyko Yu.V. O dvukh podkhodakh k diagnostike vzaimodeistvii v sovместnoi rabote: ot otsenki vzaimodeistvii v monitoringovykh issledovaniyakh PISA k deyatel'nostnomu analizu sotrudnichestva v proektnykh komandakh [Two Approaches to Assessing Interactions in Cooperative Work: From PISA Monitoring Studies to Activity-Based Analysis of Collaboration in Project Teams]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 58—70. DOI:10.17759/pse.2019240506. (In Russ.).
4. Gromyko Yu.V. Rol' vzaimoponimaniya pri reshenii uchebnykh zadach v sovместnoi deyatel'nosti: diss. kand. psikhol. nauk [The role of understanding in solving educational problems in joint activities. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1985. 168 p. (In Russ.).
5. Gromyko Yu.V. On the Issue of Establishing Public Schools of the Future: A Synthesis of Subject- and Project-Based Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 93—105. DOI:10.17759/pse.2018230108 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Gromyko Yu.V. Rossiiskaya sistema obrazovaniya segodnya. Reshayushchii faktor razvitiya ili put' v bezdnu? Obrazovanie kak politicheskaya tekhnologiya [The Russian education system today. The decisive factor of development or the path to the abyss? Education as a political technology] Moscow: LENAND, 2019. 368 p. (In Russ.).
7. Gromyko Yu.V. Reanimatsiya Rossiiskoi sistemy obrazovaniya. Problemy i vozmozhnosti: drugaya sistema koordinat i navigator zhivogo sub'ekta obrazovaniya [Resuscitation of the Russian education system. Problems and opportunities: another coordinate system and navigator of a living subject of education]. In Malinetskii G.G. (eds.), *Strategiya razvitiya komp'yuternoi real'nosti [Computer reality development strategy]*. Moscow: Publ. Tekhnosfera, 2020, pp. 316—336. (In Russ.).
8. Rubtsov V.V. et al. Ot sovместnogo deistviya — k konstruirovaniyu novykh sotsial'nykh obshchnostei: Sovместnost'. Tvorchestvo. Obrazovanie. Shkola (Kruglyi stol metodologicheskogo seminaru pod rukovodstvom V.V. Rubtsova, B.D. El'konina) [From joint action to the construction of new social communities: Togetherness. Creativity. Education. School (round table methodological seminar led By V.V. Rubtsov, B.D. Elkonin)] *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 3, pp. 5—30. DOI: 10.17759/chp.2018140302 (In Russ.).
9. Rubtsov V.V. Rol' kooperatsii v razvitii intellekta detei [The role of cooperation in the development of children's intelligence]. *Voprosy psikhologii = Psychology issues*, 1980, no.4, pp. 79—89. (In Russ.).
10. Rubtsov V.V. Sotsiogenez sovместnogo deistviya: vzaimoponimaniya lyudei kak uslovie ponimaniya veshchei. Interv'y u (besedu vel. Kudryavtsev V.T) [Sociogenesis of Joint Action: Mutual Understanding between Individuals as a Precondition for Understanding Things. Interview (Carried out by Kudryavtsev V.T.)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*. 2018. Vol.14, no. 4, pp. 106—121. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: 10.17759/chp.2018140413 (In Russ.).
11. Rubtsov V.V., Ageev V.V., Davydov V.V. Oprobovanie kak mekhanizm postroeniya sovместnykh deistvii [Testing as a mechanism for building joint actions]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*. 1985, no. 4, pp.120—129. (In Russ.).
12. Rubtsov V.V., Margolis A.A. Komp'yuter kak sredstvo modelirovaniya predmetnykh uchebnykh sred [Computer as a tool for modeling subject-based learning environments]. *Informatika i narodnoe obrazovanie [Computer science and public education]*. 1987, no. 5, pp. 8—13. (In Russ.).
13. Rubtsov V.V., Mul'darov V.K. Metod normativnoi diagnostiki uchebno-poznavatel'nykh deistvii u shkol'nikov [The method of normative diagnosis of educational and cognitive actions in schoolchildren]. *Voprosy psikhologii = Psychology Issues*. 1987, no. 5, pp. 147—153. (In Russ.).
14. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod [Socio-genetic psychology of developing education: an activity approach]. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p. (In Russ.).
15. Sakharov L.S. O metodakh issledovaniya ponyatii (1930) [On the methods of the study of concepts (1930)] *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*. 2006, no.2, pp. 32—47. (In Russ.).
16. Uznadze D.N. Vyrabotka ponyatii v doshkol'nom vozraste [The development of concepts in preschool age]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological research*. Moscow, 1966, pp. 76—134. (In Russ.).
17. Ach Narziss. Über die Begriffsbildung [About the formation of terms]. Bamberg, 1921, 343 p. (In Russ.).
18. Berninger A. Group Emotions and Group Epistemology. In: Candiotti L. (eds.), *The Value of Emotions for Knowledge*. Palgrave Macmillan, Cham, 2019, pp. 261—279. DOI:10.1007/978-3-030-15667-1\_12

19. Cash P., Kreye M.E. Exploring Uncertainty Perception as a Driver of Design Activity. *Design Studies*, 2017, 54 (January), pp. 50—79. DOI: 10.1016/j.destud.2017.10.004
20. Woods R. A Design Thinking Mindset for Data Science, 2019 [Electronic recurs]. URL: <https://towardsdatascience.com/a-design-thinking-mindset-for-data-science-f94f1e27f90> (Accessed 06.02.2020).
21. Heidi Weber H., Ganchob S., Mateus A., Rodrigues A.C. Varying Mindsets in Design Thinking. Why they change during the process and how to nudge them. In: Proceedings of the 6th Design Doctoral Conference | DDC'19: Transgression, IADE — Universidade Europeia, Lisbon, Portugal, 22-24 May 2019, pp. 45—52.

### **Информация об авторах**

*Акопова Эльвира Сергеевна*, кандидат психологических наук, аналитик Московского центра развития кадрового потенциала образования (ГАОУ ДПО МЦРКПО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1676-2408>, e-mail: [isemin@mail.ru](mailto:isemin@mail.ru)

*Глазунова Ольга Игоревна*, кандидат психологических наук, генеральный директор Инновационной компании «Мыследеятельностная педагогика» (ООО «ИКМП»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9882-6107>, e-mail: [obrantr@mail.ru](mailto:obrantr@mail.ru)

*Громыко Юрий Вячеславович*, доктор психологических наук, профессор, директор Института опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» имени Е.Л. Шифферса (АНО Институт опережающих исследований), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: [yugromyko@gmail.com](mailto:yugromyko@gmail.com)

### **Information about the authors**

*Elvira S. Akopova*, PhD in Psychology, Analyst of the Moscow Center for Human Resource Development in Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1676-2408>, e-mail: [isemin@mail.ru](mailto:isemin@mail.ru)

*Olga I. Glazunova*, PhD in Psychology, Head of the Innovative Company «Mysledeyatelnostnaya Pedagogika», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9882-6107>, e-mail [obrantr@mail.ru](mailto:obrantr@mail.ru)

*Yury V. Gromyko*, Doctor of Psychology, Professor, Director of the Shiffers Institute of Advanced Studies, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: [yugromyko@gmail.com](mailto:yugromyko@gmail.com)

Получена 04.01.2020

Received 04.01.2020

Принята в печать 20.04.2020

Accepted 20.04.2020

# Взаимосвязь базовых психологических потребностей, академической мотивации и отчуждения от учебы обучающихся в системе высшего образования

**Пуляева В.Н.**

ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (ФГОБУ ВО Финансовый университет),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8012-0368>,  
e-mail: [vnpuulyaeva@fa.ru](mailto:vnpuulyaeva@fa.ru)

**Неврюев А.Н.**

ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (ФГОБУ ВО Финансовый университет),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8640-9717>,  
e-mail: [annevryuev@fa.ru](mailto:annevryuev@fa.ru)

Авторы исходят из того, что академическая мотивация представляет собой один из важнейших аспектов, связанных с процессом обучения в университете, поскольку во многом определяет дальнейшие перспективы саморазвития и самореализации молодых специалистов. По их мнению, этот вопрос важен и для образовательных организаций, так как, зная особенности учебной мотивации своих студентов, они смогут корректировать образовательный процесс. Приводятся данные исследования (N=1326) трех основных компонентов, которые связаны с успешностью обучения: базовые психологические потребности, академическая мотивация и отчуждение от учебы. Объектом внимания выступают различия, связанные с данными компонентами у студентов, которые обучаются на бакалаврских и магистерских программах университета. На первом этапе обработки данных было проведено сравнение указанных компонентов у студентов бакалавриата и магистратуры. Установлено, что уровень удовлетворения базовых психологических потребностей и вид академической мотивации связаны с различными уровнями отчуждения от учебы. Кластерный анализ позволил выделить три основных группы студентов, обучающихся в университете. Было выявлено, что данные группы отличаются по уровню выраженности базовых психологических потребностей, типу академической мотивации и степени ощущения отчуждения от учебы.

**Ключевые слова:** академическая мотивация, студенты, базовые психологические потребности, отчуждение от учебы, кластерный анализ.

**Финансирование:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Научного фонда Финансового университета.

**Для цитаты:** Пуляева В.Н., Неврюев А.Н. Взаимосвязь базовых психологических потребностей, академической мотивации и отчуждения от учебы обучающихся в системе высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 19—32. DOI:10.17759/pse.2020250202

# The Relationship of Basic Psychological Needs, Academic Motivation and Alienation from Study of Students in Higher Education

**Valentina N. Pulyaeva**

Financial University, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8012-0368>,  
e-mail: vnpulyaeva@fa.ru

**Andrey N. Nevryuev**

Financial University, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8640-9717>,  
e-mail: annevryuev@fa.ru

Academic motivation is one of the most important aspects related to the learning process at the university, as it largely determines the future prospects of self-development and self-realization of young specialists. This issue is also important for educational organizations, because, knowing the specifics of the educational motivation of their students, they will be able to adjust the educational process. The article examines three main components that are associated with the success of studying: basic psychological needs, academic motivation and alienation from study. In the study (N = 1326) there are also differences associated with these components among students who study at the university's bachelor and master programs. At the first stage of data processing, a comparison was made of these components among undergraduate and graduate students. As a result, it was found that the level of satisfaction of basic psychological needs and the type of academic motivation is associated with a different level of alienation from study. Based on the data obtained, a cluster analysis was carried out, which allowed us to distinguish three main groups of students studying at the university. It was found that these groups differ in the level of expression of basic psychological needs, the type of academic motivation and the degree of feeling of alienation from study.

**Keywords:** academic motivation, students, basic psychological needs, alienation from studies, cluster analysis.

---

**Funding:** The reported study was funded by the Science Foundation of the Financial University.

**For citation:** Pulyaeva V.N., Nevryuev A.N. The Relationship of Basic Psychological Needs, Academic Motivation and Alienation from Study of Students in Higher Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 19—32. DOI:10.17759/pse.2020250202 (In Russ.).

## **Введение**

В настоящее время российские университеты переживают период затянувшегося реформирования и перехода к рыночноподобной системе оказания образовательных услуг. Как утверждают исследователи Ш. Слотер, Л. Лесли [35], Б. Кларк, Нефедова А.И. [4] и др., современные университеты вовлечены в «войну за таланты» как среди профессорско-преподавательского состава, так и среди абитуриентов. В данных условиях одним из приоритетов образовательной организации становится повышение удовлетворенности качеством образования обучающихся и выпускников. Университеты предлагают различные условия обучения, материально-технического обеспечения и финансирования. Вместе с тем, как подчеркивает Меламед Д.А., важнейшими факторами успешности и удовлетворенности студентов являются социально-психологические характеристики личности и группы, которые определяют академическую мотивацию обучающихся [3].

Проведенное авторами исследование было посвящено изучению данных психологических особенностей: удовлетворению базовых психологических потребностей, академической мотивации и отчуждению от обучения, а также взаимосвязи между ними у студентов.

**Базовые психологические потребности.** Теория базовых психологических потребностей возникла в рамках теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. В соответствии с данной теорией у каждого человека есть три основных потребности: в автономии, компетентности и связанности [17]. Удовлетворение базовых психологических потребностей имеет большое значение и в процессе обучения в университете. Так, студенты, у которых были удовлетворены базовые психологические потребности, чаще хотели участвовать в различных проектах во время учебы [25] и демонстрировали заинтересованность в том, чтобы изучать более сложные и продвинутое курсы [36]. В то же время неудовлетворенные базовые психологические потребности связаны с тем, что студенты чаще ощущают стресс (например, в период сдачи экзаменов) [11] и тревогу в период обучения в старшей школе [14].

**Академическая мотивация.** Академическая мотивация определяется как стремление человека к достижению успехов в области обучения [38]. Современный подход к изучению академической мотивации также связан с применением теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Сторонники данной теории выделили три типа мотивации: внутреннюю (связанную с собственным желанием), внешнюю мотивацию (связанную с желанием других) и амотивацию (отсутствие желания) [16]. Ранее исследователями изучались связь академической мотивации и успешности в процессе обучения в университете [19], возможности предсказания с помощью академической мотивации среднего балла в процессе обучения [12], рассматривались проблемы связи внешней и внутренней мотивации [8], а также преобладание внешней мотивации над внутренней (в связи с политическими, экономическими, социальными условиями) у студентов [37]. Достаточно часто изучались гендерные особенности академической мотивации [34]. Кроме того, в последнее время исследователи занимаются изучением связи применения современных технологий с академической мотивацией [26].

**Отчуждение от обучения.** Исследователи при рассмотрении данного феномена опираются в основном на две точки зрения. Первая касается связи марксистской теории и отчуждения. В соответствии с теорией К. Маркса, рабочие, получая оплату за труд, испытывали отчуждение от своих желаний, стремлений, продукта, который производили. Эта теория опиралась на экономические показатели, классы и имела экономическую и философскую направленность [15]. Второй подход был предложен социологом М. Сименом [33]. Он полагал, что существуют различные формы отчуждения, которые связаны как с социально-психологическими, так и с индивидуально-психологическими особенностями личности. Современные исследователи в области психологии придерживаются позиции, что отчуждение связано с понятием «смысл» и отсутствием у человека возможности дать себе ответ на вопрос «В чем смысл моей деятельности?» [6]. Особенно актуальным этот



вопрос становится для студентов, которые через некоторое время после начала обучения спрашивают себя: «В чем смысл моего обучения?» Результаты уже проведенных исследований продемонстрировали, что отчуждение в процессе обучения зависит от: гражданства студента [28], использования виртуальной среды в процессе обучения [22], профиля предмета, который изучает студент [29].

**Связь между базовыми психологическими потребностями, академической мотивацией и отчуждением от обучения.** Проведенные ранее исследования установили связь между отчуждением и академической мотивацией в процессе обучения в школе [21]. Исследователи также обнаружили значимый негативный эффект в отсутствии удовлетворения базовых психологических потребностей и отчуждения от учебы [27]. Таким образом, было продемонстрировано, что базовые психологические потребности являются предикторами по отношению к академической мотивации [20].

**Ограничения существующих исследований.** Несмотря на то, что исследований, посвященных связи академической мотивации, базовых психологических потребностей и отчуждения от учебы, достаточно много, в них существует ряд ограничений:

1) Большинство описанных исследований было проведено на выборке школьников. После школы молодые люди поступают в университет по разным причинам и демонстрируют различную академическую мотивацию, уровни отчуждения и удовлетворения базовых психологических потребностей. Например, ранее исследователями было установлено, что выбор специальности зависит от оценки собственных способностей и интересов [23], поступление в университет и академическая успеваемость связаны с самоуверенностью [18], знания в области предмета и предыдущий опыт, обусловленный его изучением (до поступления), повышают академическую мотивацию [32].

2) В проведенных исследованиях были использованы различные методики измерения отчуждения от учебы. В одних исследованиях [28] используются шкалы с прямыми и обрат-

ными утверждениями, которые соответствуют теоретической модели отчуждения М. Симена. В других [30] — исследователи полагали отчуждение единым конструктом, не выделяя в нем субшкал. Уже проведенные в России исследования [5] показали эффективность изучения отчуждения как единой шкалы, поэтому в нашем исследовании будет применен этот подход.

3) Исследователи не изучали особенности в группах бакалавров и магистров. Молодые люди, поступающие в магистратуру, как правило, принимают решение о своем поступлении самостоятельно и взвешенно. Было установлено, что студенты, которые поступают в магистратуру, имеют более высокий уровень внутренней мотивации [7], и их отличают желание учиться и получать новые знания и навыки, а также настойчивость в данном желании [10]. Следовательно, эти группы студентов имеют различную мотивацию к обучению и уровень базовых психологических потребностей.

В целом результаты уже проведенных исследований позволили выдвинуть следующие гипотезы:

Гипотеза 1. Отчуждение от учебы связано с академической мотивацией: низкий уровень отчуждения от учебы положительно взаимосвязан с высоким уровнем внешней мотивации и амотивации.

Гипотеза 2. Академическая мотивация связана с базовыми психологическими потребностями: высокий уровень внешней академической мотивации положительно взаимосвязан с низким уровнем удовлетворенности базовых психологических потребностей.

Гипотеза 3. Базовые психологические потребности связаны с отчуждением от учебы: низкий уровень удовлетворения базовых психологических потребностей положительно взаимосвязан с высоким уровнем отчуждения от учебы.

Цель настоящего исследования заключалась в установлении характера взаимосвязи между академической мотивацией, базовыми психологическими потребностями и отчуждением от учебы студентов бакалавриата и магистратуры.

## Методы исследования

**Участники исследования.** В исследовании приняли участие 1326 студентов очной и заочной форм обучения, обучающихся на всех факультетах Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Больше всего в выборке оказалось студентов 1-го курса бакалавриата (27,7%), меньше всего — студентов магистратуры 1-го и 2-го года обучения (10,7 и 10,6% соответственно).

**Инструментарий исследования.** В исследовании использовались следующие методики: Шкала «Отчуждение от учебы» Е.Н. Осина [5], Диагностика базовых психологических потребностей В.В. Гижицкого [1] и Шкала академической мотивации (ШАМ, от англ. The Academic Motivation Scale, AMS) в адаптации Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева и Е.Н. Осина [2].

Респондентам предлагалось ответить на вопросы анкеты, которая, помимо указанных

опросников, устанавливала форму обучения (очную, очно-заочную, заочную), факультет, курс и самооценку успешности обучения студентов (от 1 — «низкий» до 5 — «высокий»).

**Обработка данных.** Для обработки полученных данных использовалась программа «SPSS for Windows ver. 23.0».

## Результаты исследования

**Описательная статистика.** Для начала были рассчитаны описательные статистики — среднее значение и среднеквадратическое отклонение. Более подробная информация представлена в табл. 1.

Был проведен анализ на характер распределения выборки (с помощью критерия Колмогорова—Смирнова), который продемонстрировал, что распределение отличается от нормального. Поэтому для сравнения результатов в группах бакалавров и магистров использовался U критерий Манна—Уитни.

Таблица 1

Описательные статистики для переменных исследования

Название методики/ шкалы	Название шкалы [номера утверждений]	Значения		По выборке		Бакалавры		Магистры	
		Min	Max	M	SD	M	SD	M	SD
Методика «Опросник базовых потребностей» (В.В. Гижицкий [1]).	Автономия [2, 5, 9, 12, 13]	5	35	24,36	6,13	24,17	6,07	25,05	6,32
	Компетентность [3, 4, 8, 11, 15]	5	35	25,47	5,30	25,26	5,30	26,22	5,22
	Связанность [1, 6, 7, 10, 14]	5	35	20,89	7,15	20,83	7,13	21,10	7,22
Шкала академической мотивации (ШАМ) (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев и Е.Н. Осин [5]).	Познавательная мотивация [1, 8, 15, 22]	4	20	14,46	3,70	14,43	3,70	14,56	3,68
	Мотивация достижения [2, 16, 23]	4	20	10,73	2,81	10,67	2,86	10,93	2,58
	Мотивация саморазвития [3, 10, 17, 24]	4	20	14,43	3,90	14,58	3,87	13,87	3,96
	Мотивация самоуважения [4, 11, 18, 25]	4	20	13,04	4,52	13,36	4,46	11,85	4,52
	Интроецированная мотивация [5, 12, 26]	4	20	9,40	3,17	9,61	3,12	8,64	3,22
	Экстернальная мотивация [6, 13, 20, 27]	4	20	11,58	3,73	11,83	3,72	10,62	3,60
	Амотивация [7, 14, 21, 28]	4	20	9,72	4,54	9,58	4,48	10,23	4,70
Шкала «Отчуждение от учебы» (Е.Н. Осин [5]).	Вегетативность [4, 8, 11]	3	15	8,35	3,06	8,36	3,09	8,31	2,95
	Бессилие [1, 5, 9]	3	15	8,36	2,47	8,47	2,48	7,97	2,41
	Нигилизм [2, 6, 12]	3	15	8,33	2,74	8,39	2,79	8,12	2,52
	Авантюризм [3, 7, 10]	3	15	7,90	2,68	7,97	2,73	7,62	2,46



Установлены значимые отличия в методике «Опросник базовых потребностей» по двум шкалам: «Автономия» ( $U=131967$ ,  $p=.009$ ) и «Компетентность» ( $U=131783$ ,  $p=.008$ ). Уровень данных показателей оказался выше у студентов магистратуры, по сравнению со студентами бакалавриата. Корреляционный анализ продемонстрировал, что шкалы «Автономия» и «Компетентность» положительно коррелируют с академической мотивацией (познавательная, самоуважения, достижения, саморазвития, интроецированная) («Автономия»  $r=(.143,.424)$ ,  $p<.001$ , «Компетентность»  $r=(.296,.405)$ ,  $p<.001$ ) и негативно — с отчуждением от учебы («Автономия»  $r=(-.292,-.485)$ ,  $p<.001$ , «Компетентность»  $r=(-.353,-.275)$ ,  $p<.001$ ).

В шкале ШАМ обнаружены различия между группами студентов бакалавриата и магистратуры по четырем шкалам: «Мотивация саморазвития» ( $U=130947$ ,  $p=.005$ ) и «Мотивация самоуважения» ( $U=117909$ ,  $p<.001$ ). Уровень данных показателей у обучающихся в бакалавриате оказался выше, чем у студентов магистратуры. Кроме того, они позитивно связаны с базовыми психологическими потребностями: «Автономией» и «Компетентностью» (см. выше). Уровень показателей «Интроецированная мотивация» ( $U=122298$ ,  $p<.001$ ) и «Экстернальная мотивация» ( $U=119350$ ,  $p<.001$ ) оказался, напротив, более высоким у студентов бакалавриата, чем магистратуры. Кроме того, по результатам корреляционного анализа, данные показатели имели противоположные связи с базовыми психологическими потребностями и отчуждением от учебы. Если интроецированная мотивация позитивно коррелировала с базовыми психологическими потребностями («Автономия» ( $r=.143$ ,  $p<.001$ ), «Компетентность» ( $r=.158$ ,  $p<.001$ ), «Связанность» ( $r=.227$ ,  $p<.001$ ) и негативно с ощущениями бесполезности обучения («Нигилизм» ( $r=-.133$ ,  $p<.001$ ), «Авантюризм» ( $r=-.192$ ,  $p<.001$ ), то экстернальная имеет противоположные связи как с базовыми психологическими потребностями («Автономия» ( $r=-.123$ ,  $p<.001$ ), «Компетентность» ( $r=-.164$ ,  $p<.001$ ), «Связанность» ( $r=-.074$ ,  $p<.001$ ), так и со шкалами отчуждения от учебы («Вегетативность» ( $r=.366$ ,  $p<.001$ ), «Бессилие» ( $r=.274$ ,

$p<.001$ ), «Нигилизм» ( $r=.252$ ,  $p<.001$ ), «Авантюризм» ( $r=.205$ ,  $p<.001$ ).

По шкале «Отчуждение от учебы» установлены различия между группами бакалавров и магистров по двум шкалам: «Вегетативность» ( $U=128657$ ,  $p=.003$ ) и «Нигилизм» ( $U=131845$ ,  $p<.001$ ). По этим показателям значения в бакалавриате выше, чем в магистратуре. Корреляционный анализ продемонстрировал, что шкала «Вегетативность» имела позитивную корреляцию с внешней мотивацией и амотивацией («Экстернальная мотивация» ( $r=.366$ ,  $p<.001$ ) и «Амотивация» ( $r=.682$ ,  $p<.001$ )). Шкала «Нигилизм» ( $U=136651,5$ ,  $p<.001$ ) также негативно связана со всеми переменными исследования (базовые психологические потребности и академическая мотивация) ( $r=(-.353,-.173)$ ,  $p<.001$ ), за исключением шкал «Экстернальная мотивация» ( $r=.252$ ,  $p<.001$ ) и «Амотивация» ( $r=.617$ ,  $p<.001$ ).

*Кластерный анализ.* Кластерный анализ выполнен методом К-средних, количество кластеров, которое в данном случае было выделено, — три. В табл. 2 представлена описательная статистика для каждой группы студентов.

*Описание групп по результатам кластерного анализа.* Было выделено три группы, которые получили название в соответствии с уровнем выраженности мотивации: высокомотивированные, среднемотивированные и низкомотивированные. Сравнение по результатам проведенных методик между данными группами представлено ниже.

*Группа 1 — «Высокомотивированные».* Студенты из данной группы обладают высокими значениями по опроснику базовых потребностей (шкалы «Автономия» и «Компетентность»), чуть ниже значения по шкале «Связанность». Для студентов из этой группы необходимо удовлетворение базовых психологических потребностей, связанных с поддержкой их интереса к процессу обучения и верой в них. Показатель по шкале «Связанность» демонстрирует также необходимость «эмоционального» включения, однако не на слишком высоком уровне. Для данной группы студентов характерны высокие значения по шкалам внутренней академической мотива-

Таблица 2

**Описательные статистики (по результатам кластерного анализа)**

Название методики/шкалы	Название шкалы	Значения		Группа 1		Группа 2		Группа 3	
		Min	Max	M	SD	M	SD	M	SD
Методика «Опросник базовых потребностей» (В.В. Гжицкий [2]).	Автономия	5	35	29,25	3,56	23,81	4,30	17,12	5,32
	Компетентность	5	35	29,23	3,60	25,02	4,04	19,97	5,00
	Связанность	5	35	27,08	4,31	20,32	4,58	11,49	4,24
Шкала академической мотивации (ШАМ) (Т.О. Гордева, О.А. Сычев и Е.Н. Осин [3]).	Познавательная мотивация	4	20	17,35	2,13	13,89	2,76	10,72	3,70
	Мотивация достижения	4	20	12,59	1,87	10,34	2,35	8,36	2,95
	Мотивация саморазвития	4	20	17,28	2,29	14,04	3,02	10,39	3,89
	Мотивация самоуважения	4	20	15,8	3,61	12,73	3,85	8,99	3,97
	Интроецированная мотивация	4	20	10,05	3,07	9,52	3,05	8,04	3,19
	Экстернальная мотивация	4	20	10,56	3,52	11,92	3,68	12,58	3,80
Шкала «Отчуждение от учебы» (Е.Н. Осин [8]).	Вегетативность	3	15	6,02	2,12	8,97	2,53	11	2,67
	Бессилие	3	15	7,02	2,11	8,65	2,16	10,05	2,4
	Нигилизм	3	15	6,38	2,22	8,91	2,27	10,44	2,37
	Авантюризм	3	15	6,42	2,41	8,33	2,36	9,49	2,53
Всего				N=463		N=592		N=269	

ции. В целом эти шкалы характеризуют стремление студента к достижению, саморазвитию, уважению себя. Студенты из этой группы понимают, для чего и чему они учатся. Уровень мотивации, связанный с внешними причинами обучения, у них низкий, как и уровень отчуждения от процесса обучения. Сопоставляя с результатами анкеты, было установлено, что в данной группе больше всего студентов очной формы обучения первого курса, которые оценивают собственную успеваемость как «высокую» или «выше среднего».

*Группа 2 — «Среднемотивированные».* Студенты, которые попали в эту группу, обладают аналогичными высокими значениями по опроснику базовых психологических потребностей. Для данных студентов более значимо отношение к себе как к равному участнику образовательного процесса, чем для студентов из группы высокомотивированных. Уровень мотивации достижения ниже, чем у студентов из первой группы. Напротив, уровень экстернальной мотивации у таких студентов выше, чем уровень интроецированной. Однако, по сравнению с первой группой, значительно увеличиваются показатели, связанные с от-

чуждением от учебы. Сопоставляя с результатами анкеты, можно заметить, что это студенты очной формы обучения первого и второго курсов, которые оценивают свою успеваемость на уровнях «высокая» и «средняя».

*Группа 3 — «Низкомотивированные».* Студенты из данной группы также обладают достаточно высоким уровнем выраженности базовых потребностей как в «Компетентности», так и в «Автономии» (но не в «Связанности»). В данной группе студентов высокий уровень в ШАМ по показателям «Амотивация» и «Экстернальная мотивация». Уровень выраженности мотивов, связанных с развитием собственной личности, уважением к себе и пониманием необходимости процесса обучения, у таких студентов находится на минимальных значениях. Отчуждение от учебы у них выражено в высоких значениях по шкалам «Авантюризм» (поиск «острых» ощущений в процессе обучения) и «Вегетативность» (непонимание, как устроен процесс обучения). По результатам анкеты в данной группе больше всего студентов очной формы обучения второго курса, которые оценивают собственную успеваемость на уровне от «среднего» до «высокого».

### Обсуждение результатов

Авторами были изучены различия базовых потребностей, академической мотивации и отчуждения от учебы у студентов, которые обучаются на бакалаврских и магистерских программах.

Обучающиеся в магистратуре имеют большие показатели удовлетворенности базовых психологических потребностей, по сравнению со студентами бакалавриата. Одним из возможных объяснений является процедура поступления в университет: например, на некоторые магистерские программы необходимо вместе с комплектом документов подавать еще и мотивационное письмо, в котором необходимо обосновать выбор именно этой магистерской программы. Полученные авторами результаты соответствуют более ранним исследованиям [40], в которых было установлено, что трудные процедуры отбора в университет увеличивают уровень удовлетворенности базовых психологических потребностей.

Уровень внешней мотивации у студентов бакалавриата выше, чем у студентов магистратуры. Часто поступление в университет становится обязательным для молодых людей. Они не могут понять, чем именно хотят заниматься, часто ошибаются в выборе специальности, но все же продолжают обучение. Это связано в том числе и со сложностями перевода внутри одного университета, в другой университет и т.д. Данный результат подтверждает полученные ранее выводы, в которых также отмечался высокий уровень внешней мотивации студентов бакалавриата [31].

Студенты магистратуры имеют более низкие показатели саморазвития и самоуважения. Данный результат может быть связан с тем, что они оценивают курсы и собственные достижения по ним не так, как делают это студенты бакалавриата. Для них более значимыми являются не оценки и знания, а опыт и компетенции, которые они могут сформировать в период обучения. Проведенные ранее исследования демонстрируют, что студенты в период обучения в магистратуре начинают оценивать предметы в соответствии с тем, насколько знания и умения являются релевантными их опыту работы [13].

Также студенты в магистратуре ощущают больше возможности влиять на обучение и имеют стойкие убеждения относительно его необходимости. Усилия, прикладываемые в процессе обучения в магистратуре, носят целенаправленный характер: студенты сами могут выбирать курсы, связанные со своими профессиональными интересами. Студенты же бакалавриата, напротив, далеко не всегда знают свою профессиональную специализацию. В целом полученные результаты были подтверждены в других исследованиях, в которых демонстрировалось, что студенты в магистратуре проявляют большую заинтересованность и понимание необходимости и цели обучения [41].

Дальнейший кластерный анализ позволил выделить три группы студентов, которые обучаются в университете.

Авторами было установлено, что студенты, которые ощущают высокую степень удовлетворения базовых потребностей, высокий уровень академической мотивации и низкий уровень отчуждения от учебы, чаще всего учатся на первом курсе очной формы обучения. Такие результаты могут быть связаны с процессом поступления в университет и процессом адаптации к новым образовательным условиям. То есть эти студенты в большей степени мотивированы к обучению и ждут от преподавателей поддержки и понимания. Это обусловлено их ожиданиями от учебного процесса как интересного, легкого и связанного с будущей профессией, которая им нравится. Полученные авторами результаты соответствуют результатам более раннего исследования [18], в котором установлено, что у студентов первого курса высокий уровень мотивации. Однако в приведенном исследовании [18] также было установлено, что, как правило, высокий уровень мотивации связан с непрерывным обучением «колледж-университет» и самоуверенностью у студентов. То есть студенты, которые обучались после колледжа, имели более высокие баллы успеваемости по дисциплинам, чем те студенты, которые поступили после школы. В дальнейшем необходимо провести сравнительный анализ мотивации студентов, которые поступили в

университет после колледжа и после обучения в школе, на российской выборке.

Кроме того, была выделена группа, в которой значения некоторых шкал академической мотивации ниже, а значение показателя отчуждения от учебы, напротив, повышается. Данная группа студентов — это студенты, которые учатся на первом и втором курсах и оценивают собственную успеваемость на среднем и высоком уровнях. Мотивация этих студентов связана с желанием получать не только знания, но и уверенность в том, что их знаний достаточно для выполнения учебных задач. Остальные потребности у данных студентов выражены не на таком высоком уровне, как у других групп. В более ранних исследованиях было также установлено, что высокий уровень отчуждения может быть связан с отсутствием возможности удовлетворения базовых потребностей (со стороны преподавателей), сложными заданиями, невозможностью влиять на собственное обучение [5]. Однако, в отличие от предыдущих исследований, было установлено, что такие студенты учатся в основном на первом и втором курсах бакалавриата. Повышение уровня отчуждения от учебы у них может быть связано с разочарованием в специальности, поступлением на другую специальность (или университет), низким уровнем удовлетворенности от процесса обучения. Возможное направление дальнейших исследований связано с изучением факторов, которые влияют на повышение удовлетворенности студентов. Как показали предыдущие исследования [24], низкая удовлетворенность процессом обучения студентов повышает уровень их отчуждения.

Наконец, была выделена группа с низкими значениями по шкалам академической мотивации и высокими — по шкалам отчуждения от процесса обучения. Распределение базовых потребностей, которые были описаны для предыдущей группы, сохраняется (увеличиваются значения). Это может быть связано с тем, что выявленные тенденции не меняются на качественном, но меняются на количественном уровне. Студенты из данной группы чаще всего поступают в университет

не для обучения, а для решения проблем (связанных с армией, семьей, жильем и т.д.) или получения отсрочки на занятие неинтересным делом (например, обучение как альтернатива работе). Больше всего их на втором курсе. Это означает, что, возможно, они либо поступали с внешней мотивацией обучения, либо поступали с другой мотивацией, но в процессе обучения уровень их внешней мотивации (или амотивации) и отчуждения от обучения повысился. В некоторых исследованиях было установлено, что разочарование в профессии связано с восприятием процесса обучения, преподавания, самовосприятием себя как студента и другими факторами [9]. Кроме того, в некоторых исследованиях (например, [39]) было установлено, что разочарование в процессе обучения связано с отсутствием возможности и желания обсуждать с преподавателем собственные неудачи в процессе контроля знаний. Вероятно, такие студенты ощущают со временем снижение интереса к учебе, повышение уровня отчуждения от нее и низкий уровень удовлетворения базовых потребностей в отношениях с преподавателями. Для более подробного изучения связи между курсом студента, его академической мотивацией, отчуждением от учебы и степенью удовлетворения базовых потребностей необходимо проведение лонгитюдного исследования, связанного с изучением данных компонентов и их динамики на протяжении всего периода обучения в университете.

### **Заключение**

1. Студенты во время обучения на бакалаврских и магистерских программах испытывают разные уровни потребностей в автономии и компетентности. Однако разница между уровнями выраженности этих потребностей не слишком большая.

2. Интроецированная и экстерналиная мотивации имеют разный характер взаимосвязей с переменными данного исследования: если интроецированная мотивация имеет позитивные связи с желанием развиваться и негативные — с ощущением бесполезности от учебы, то экстерналиная, напротив, негативные — с мотивацией саморазвития и по-

зативные — с ощущением бессмысленности этого процесса.

3. Установлено, что между студентами бакалавриата и магистратуры существует различие в восприятии учебы как пассивного получения информации и способа зарабатывания оценок: такой подход больше характерен в бакалавриате, но не в магистратуре. Студенты магистратуры также в большей степени осознают необходимость обучения и его конечную цель.

4. На основании полученных данных было выделено три группы студентов, которые участвуют в университете и отличаются между собой по исследуемым психологическим характеристикам. Для первой группы характерны высокий уровень потребности в удовлетворении базовых потребностей, «позитивно направленные» академические мотивы (познавательные, достижения, саморазвития) и т.д., низкий уровень отчуждения от учебы. Для второй группы в меньшей степени выра-

жены базовые потребности, академические мотивы связаны с внешними факторами, уровень отчуждения также возрастает. Для третьей группы характерен минимальный уровень выраженности базовых потребностей, академические мотивы также находятся на невысоких значениях, а наиболее выраженной оказывается амотивация, но, в отличие от предыдущих групп, студенты из данной группы демонстрируют самые высокие значения по отчуждению от учебы.

5. Исследование, результаты которого представлены в статье, носит «срезовой» характер. В дальнейшем кроме увеличения количества испытуемых, участвовавших в анкетировании, рекомендуется применить и другие методы психологической диагностики: полуструктурированное интервью, фокус-группы и т.д. Кроме того, целесообразно проведение подобного исследования в других университетах (в различных городах) и сопоставление полученных результатов между собой.

#### Литература

1. Гижицкий В.В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2016. 200 с.
2. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкала академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96—107.
3. Меламед Д.А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2011. № 2. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n2/41673.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n2/41673.shtml) (дата обращения: 21.08.2019).
4. Нефедова А.И. О концептах «академический капитализм» и «предпринимательский университет» // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 75—81.
5. Осин Е.Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 57—74. DOI:10.17759/pse.2015200406
6. Осин Е.Н. Отчуждение как психологическое понятие // Третья Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2007. С. 97—100.
7. Arar K., Zuzovsky R., Donitsa-Schmidt S., Trumper R., Barak J. Teachers' motivations for master's degree programs in education in Israeli teacher training institutions and the implications for government policy-making concerning those programs // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2018. Vol. 47 (5). P. 524—538. DOI: 10.1080/1359866x.2018.1542661
8. Ayub N. Effect of Intrinsic and Extrinsic Motivation on Academic Performance // Pakistan Business Review. 2010. Vol. 12. P. 363—372.
9. Bakhshialiabad H., Bakhshi M., Hassanshahi G. Students' perceptions of the academic learning environment in seven medical sciences courses based on DREEM // Advances in medical education and practice. 2015. Vol. 6. P. 195—203. DOI:10.2147/AMEP.S60570
10. Booyens D., Nel L. Motivation for professional studies in psychology: An exploratory study // Journal of Psychology in Africa. 2019. Vol. 29 (5). P. 527—533. DOI: 10.1080/14330237.2019.1667152
11. Campbell R., Soenens B., Beyers W. et al. University students' sleep during an exam period: the role of basic psychological needs and stress // Motiv Emot. 2018. Vol. 42. P. 671—681. DOI: 10.1007/s11031-018-9699-x
12. Cetin B. Academic Motivation And Approaches To Learning In Predicting College Students Academic Achievement: Findings From Turkish And US // Samples. Journal of College Teaching & Learning (TLC). 2015. Vol. 12 (2). P. 141—150. DOI: 10.19030/tlc.v12i2.9200
13. Cheesman K.L., Ahonen E.Q. "There is no escaping it": Graduate Student Conceptions of Environment and their Implications for Learning Motivation and Public



Health Curricula // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. 2019. Vol. 19 (3). DOI: 10.14434/josotl.v19i2.23970

14. *Cordeiro P., Paixão P., Lens W., Lacante M., Sheldon K.* Factor structure and dimensionality of the balanced measure of psychological needs among Portuguese high school students. Relations to well-being and ill-being // Learning and Individual Differences. 2016. Vol. 47. P. 51—60. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.12.010

15. *Crossman A.* Understanding Alienation and Social Alienation [Электронный ресурс] // Social Sciences. June. 2019. URL: <https://www.thoughtco.com/alienation-definition-3026048>

16. *Deci E.L., Ryan R.M.* The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11. P. 227—268.

17. *Deci E.L., Ryan R.M., Gagne M., Leone D.R., Usunov J., Kornazheva B.P.* Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country // Personality and Social Psychology Bulletin. 2001. Vol. 27. P. 930—942. DOI: 10.1177/0146167201278002

18. *Edgar S., Carr S.E., Connaughton J., Celenza A.* Student motivation to learn: is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program? // BMC Medical Education. 2019. Vol. 19 (1). DOI: 10.1186/s12909-019-1539-5

19. *Erten I.H.* Interaction between Academic Motivation and Student Teachers' Academic Achievement // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 152. P. 173—178. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.09.176

20. *Faye C., Sharpe D.* Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation // Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement. 2008. Vol. 40 (4). P. 189—199. DOI: 10.1037/a0012858

21. *Hascher T., Hadjar A.* School alienation — Theoretical approaches and educational research // Educational Research. 2018. Vol. 60 (2). P. 171—188. DOI: 10.1080/00131881.2018.1443021

22. *Johnson G.* Student Alienation, Academic Achievement, and WebCT Use // Educational Technology & Society. 2005. Vol. 8. P. 179—189.

23. *Juaneda C., Herranz R., Montaña J.J.* Prospective student's motivations, perceptions and choice factors of a bachelor's degree in tourism // Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education. 2017. Vol. 20. P. 55—64. DOI: 10.1016/j.jhlste.2017.02.001

24. *Kacire I.* The Impact of The University Students' Level Of Alienation on Their Perception of General Satisfaction // International Journal of Higher Education. 2015. Vol. 5 (1). DOI: 10.5430/ijhe.v5n1p38

25. *Karimi S., Sotoodeh B.* The mediating role of intrinsic motivation in the relationship between

basic psychological needs satisfaction and academic engagement in agriculture students // Teaching in Higher Education. 2019. P. 1—17. DOI: 10.1080/13562517.2019.1623775

26. *Li S., Zheng J.* The effect of academic motivation on students' English learning achievement in the eSchoolbag-based learning environment // Smart Learning Environments. 2017. Vol. 4 (1). DOI: 10.1186/s40561-017-0042-x

27. *Mahmoudi H., Brown M., Amani J., Dadashzadeh S.* The Role of School Culture and Basic Psychological Needs on Iranian Adolescents' Academic Alienation A Multi-Level Examination // Youth & Society. 2015. Vol. 50. DOI: 10.1177/0044118X15593668.

28. *Öksüz Y., Öztürk M.B.* Relationship between Levels of Student Alienation and Hemsehrilik Attitudes of University Students: A Study on Kyrgyz-Turkish Manas University Students // Universal Journal of Educational Research. 2017. Vol. 5 (7). P. 1182—1191. DOI: 10.13189/ujer.2017.050711

29. *Pampaka M., Pepin B., Sikko S.A.* Supporting or alienating students during their transition to Higher Education: Mathematically relevant trajectories in the contexts of England and Norway // International Journal of Educational Research. 2016. Vol. 79. P. 240—257. DOI: 10.1016/j.ijer.2016.06.008

30. *Ray J.J.* Toward a Definitive Alienation Scale // The Journal of Psychology. 1982. Vol. 112 (1). P. 67—70. DOI: 10.1080/00223980.1982.9923536

31. *Sayed Y., McDonald Z.* Motivation to become a Foundation Phase teacher in South Africa // South African Journal of Childhood Education. 2017. Vol. 7 (1), a. 548. DOI: 10.4102/sajce.v7i1.548

32. *Schoeffel P., Wazlawick R.S., Ramos V.* Impact of Pre-University Factors on the Motivation and Performance of Undergraduate Students in Software Engineering // 2017 IEEE 30th Conference on Software Engineering Education and Training (CSE&T). DOI: 10.1109/csset.2017.50

33. *Seeman M.* On the Meaning of Alienation // American Sociological Review. 1959. Vol. 24 (6). P. 783—791.

34. *Sivrikaya A.H.* The Relationship between Academic Motivation and Academic Achievement of the Students // Asian Journal of Education and Training. 2019. Vol. 5 (2). P. 309—315. DOI: 10.20448/journal.522.2019.52.309.315

35. *Slaughter S., Leslie L.L.* Academic capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. The John Hopkins University Press, 1997. 276 p.

36. *Trenshaw K., Alonso R., Earl K., Herman G.* Using Self Determination Theory principles to promote engineering students' intrinsic motivation to learn // International Journal of Engineering Education. 2016. Vol. 32. P. 1194—1207.

37. *Triyanto.* The Academic Motivation of Papuan Students in Sebelas Maret University, Indonesia //

SAGE Open. 2019. Vol. 9 (1), a. 215824401882344. DOI: 10.1177/2158244018823449  
38. Usher E.L., Morris D.B. Academic Motivation / In Seel N.M. (eds) // Encyclopedia of the Sciences of Learning. 2012, Springer, Boston, MA  
39. Wright C. Examining the silence of academic disappointment: A typology of students' reasons for not discussing disappointing grades with instructors // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. 2013. Vol. 13 (5). P. 46—60.

## References

1. Gizhickij V.V. Vnutrennie i vneshnie motivy uchebnoy deyatel'nosti kak faktory akademicheskoi uspešnosti staršheklassnikov: Dis. ... kand. psihol. nauk. [Internal and external motives of educational activity as factors of academic success of senior pupils. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2016. 200 p.  
2. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik «Shkala akademicheskoi motivatsii» [Questionnaire "The scale of academic motivation"]. *Psikhologicheskii zhurnal=Psychological Journal*, 2014. Vol. 35, pp. 96—107. (In Russ., abstr. in Engl.).  
3. Melamed D.A. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti uchebno-professional'noi motivatsii studentov [Elektronnyj resurs] [Social and psychological peculiarities of students' learning and professional motivation]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological and pedagogical research*, 2011, no 2. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n2/41673.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n2/41673.shtml) (Accessed 02.08.2019). (In Russ., abstr. in Engl.).  
4. Nefedova A.I. O kontseptakh «akademicheskii kapitalizm» i «predprinimatel'skii universitet» [About "academic capitalism" and "entrepreneurship university"]. *Vysshee obrazovanie v Rossii =High Education in Russia*, 2015. no 6, pp. 75—81. (In Russ., abstr. in Engl.).  
5. Osin E.N. Otchuzhdenie ot ucheby kak prediktor vygoraniya u studentov vuzov: rol' kharakteristik obrazovatel'noi sredy [Alienation from school as a predictor of burnout for university students: the role of characteristics of the educational environment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, pp. 57—74. DOI:10.17759/pse.2015200406. (In Russ., abstr. in Engl.).  
6. Osin E.N. Otchuzhdenie kak psikhologicheskoe ponyatie [Alienation as a psychological concept]. Tret'ya Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya po ekzistentsial'noi psikhologii: materialy soobshchenii. Pod red. D.A. Leont'eva [All-Russian Scientific and Practical Conference on Existential Psychology: Materials of Messages. Ed. D.A. Leontiev] M.: Smysl, 2007. P. 97—100.  
7. Arar K., Zuzovsky R., Donitsa-Schmidt S., Trumper R., Barak J. Teachers' motivations for master's

40. Wouters A., Croiset G., Galindo-Garre F., Kusurkar R.A. Motivation of medical students: selection by motivation or motivation by selection // BMC Medical Education. 2016. Vol. 16 (1). DOI: 10.1186/s12909-016-0560-1  
41. Yao C.W., Garcia C.E. International Students in Their Own Country: Motivation of Vietnamese Graduate Students to Attend a Collaborative Transnational University // FIRE: Forum for International Research in Education. 2018. Vol. 4 (2). DOI: 10.18275/fire201704021134

degree programs in education in Israeli teacher training institutions and the implications for government policy-making concerning those programs. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2018. Vol. 47 (5), pp. 524—538. DOI: 10.1080/1359866x.2018.1542661  
8. Ayub N. Effect of Intrinsic and Extrinsic Motivation on Academic Performance. *Pakistan Business Review*, 2010. Vol. 12, pp. 363—372.  
9. Bakhshialiabad H., Bakhshi M., Hassanshahi G. Students' perceptions of the academic learning environment in seven medical sciences courses based on DREEM. *Advances in medical education and practice*, 2015. Vol. 6, pp. 195—203. DOI:10.2147/AMEP.S60570  
10. Booyesen D., Nel L. Motivation for professional studies in psychology: An exploratory study. *Journal of Psychology in Africa*, 2019. Vol. 29 (5), pp. 527—533. DOI: 10.1080/14330237.2019.1667152  
11. Campbell R., Soenens B., Beyers W. et al. University students' sleep during an exam period: the role of basic psychological needs and stress. *Motiv Emot*, 2018. Vol. 42, pp. 671—681. DOI: 10.1007/s11031-018-9699-x  
12. Cetin B. Academic Motivation And Approaches To Learning In Predicting College Students Academic Achievement: Findings From Turkish And US. *Samples. Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 2015. Vol. 12 (2), pp. 141—150. DOI: 10.19030/tlc.v12i2.9200  
13. Cheesman K.L., Ahonen E.Q. "There is no escaping it": Graduate Student Conceptions of Environment and their Implications for Learning Motivation and Public Health Curricula. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2019. Vol. 19 (3). DOI: 10.14434/josott.v19i2.23970  
14. Cordeiro P., Paixão P., Lens W., Lacante M., Sheldon K. Factor structure and dimensionality of the balanced measure of psychological needs among Portuguese high school students. Relations to well-being and ill-being. *Learning and Individual Differences*, 2016. Vol. 47, pp. 51—60. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.12.010  
15. Crossman A. Understanding Alienation and Social Alienation. *Social Sciences*. June. 2019 URL: <https://www.thoughtco.com/alienation-definition-3026048>  
16. Deci E.L., Ryan R.M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 2000. Vol. 11, pp. 227—268.

17. Deci E.L., Ryan R.M., Gagne M., Leone D.R., Usunov J., Kornazheva B.P. Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2001. Vol. 27, pp. 930—942. DOI: 10.1177/0146167201278002
18. Edgar S., Carr S.E., Connaughton J., Celenza A. Student motivation to learn: is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program? *BMC Medical Education*, 2019. Vol. 19 (1). DOI: 10.1186/s12909-019-1539-5
19. Erten I.H. Interaction between Academic Motivation and Student Teachers' Academic Achievement. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2014. Vol. 152, pp. 173—178. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.09.176
20. Faye C., Sharpe D. Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 2008. Vol. 40 (4), pp. 189—199. DOI: 10.1037/a0012858
21. Hascher T., Hadjar A. School alienation — Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 2018. Vol. 60 (2), pp. 171—188. DOI: 10.1080/00131881.2018.1443021
22. Johnson G. Student Alienation, Academic Achievement, and WebCT Use. *Educational Technology & Society*, 2005. Vol. 8, pp. 179—189.
23. Juaneda C., Herranz R., Montaña J.J. Prospective student's motivations, perceptions and choice factors of a bachelor's degree in tourism. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 2017. Vol. 20, pp. 55—64. DOI: 10.1016/j.jhlste.2017.02.001
24. Kacire I. The Impact of The University Students' Level Of Alienation on Their Perception of General Satisfaction. *International Journal of Higher Education*, 2015. Vol. 5 (1). DOI: 10.5430/ijhe.v5n1p38
25. Karimi S., Sotoodeh B. The mediating role of intrinsic motivation in the relationship between basic psychological needs satisfaction and academic engagement in agriculture students. *Teaching in Higher Education*, 2019. pp. 1—17. DOI: 10.1080/13562517.2019.1623775
26. Li S., Zheng J. The effect of academic motivation on students' English learning achievement in the eSchoolbag-based learning environment. *Smart Learning Environments*, 2017. Vol. 4 (1). DOI: 10.1186/s40561-017-0042-x
27. Mahmoudi H., Brown M., Amani J., Dadashzadeh S. The Role of School Culture and Basic Psychological Needs on Iranian Adolescents' Academic Alienation A Multi-Level Examination. *Youth & Society*, 2015. Vol. 50. DOI: 10.1177/0044118X15593668.
28. Öksüz Y., Öztürk M.B. Relationship between Levels of Student Alienation and Hemsehrilik Attitudes of University Students: A Study on Kyrgyz-Turkish Manas University Students. *Universal Journal of Educational Research*, 2017. Vol. 5 (7), pp. 1182—1191. DOI: 10.13189/ujer.2017.050711
29. Pampaka M., Pepin B., Sikko S. A. Supporting or alienating students during their transition to Higher Education: Mathematically relevant trajectories in the contexts of England and Norway. *International Journal of Educational Research*, 2016. Vol. 79, pp. 240—257. DOI: 10.1016/j.ijer.2016.06.008
30. Ray J.J. Toward a Definitive Alienation Scale. *The Journal of Psychology*, 1982. Vol. 112 (1), pp. 67—70. DOI: 10.1080/00223980.1982.9923536
31. Sayed Y. McDonald Z. Motivation to become a Foundation Phase teacher in South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 2017. Vol. 7 (1), a. 548. DOI: 10.4102/sajce.v7i1.548
32. Schoeffel P., Wazlawick R.S., Ramos V. Impact of Pre-University Factors on the Motivation and Performance of Undergraduate Students in Software Engineering. *2017 IEEE 30th Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T)*. DOI: 10.1109/cseet.2017.50
33. Seeman M. On the Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 1959. Vol. 24 (6), pp. 783—791.
34. Sivrikaya A.H. The Relationship between Academic Motivation and Academic Achievement of the Students. *Asian Journal of Education and Training*, 2019. Vol. 5 (2), pp. 309—315. DOI: 10.20448/journal.522.2019.52.309.315
35. Slaughter S., Leslie L.L. Academic capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University. The John Hopkins University Press, 1997. 276 p.
36. Trenshaw K., Alonso R., Earl K., Herman G. Using Self Determination Theory principles to promote engineering students' intrinsic motivation to learn. *International Journal of Engineering Education*, 2016. Vol. 32, pp. 1194—1207.
37. Triyanto. The Academic Motivation of Papuan Students in Sebelas Maret University, Indonesia. *SAGE Open*, 2019. Vol. 9 (1), a. 215824401882344. DOI: 10.1177/2158244018823449
38. Usher E.L., Morris D.B. Academic Motivation. In: Seel N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. 2012, Springer, Boston, MA
39. Wright C. Examining the silence of academic disappointment: A typology of students' reasons for not discussing disappointing grades with instructors. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2013. Vol. 13 (5), pp. 46—60.
40. Wouters A., Croiset G., Galindo-Garre F., Kusurkar R.A. Motivation of medical students: selection by motivation or motivation by selection. *BMC Medical Education*, 2016. Vol. 16 (1). DOI: 10.1186/s12909-016-0560-1
41. Yao C.W., Garcia C.E. International Students in Their Own Country: Motivation of Vietnamese Graduate Students to Attend a Collaborative Transnational University. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 2018. Vol. 4 (2). DOI: 10.18275/fire201704021134



**Информация об авторах**

*Пуляева Валентина Николаевна*, кандидат экономических наук, доцент кафедры управления персоналом и психологии, ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (ФГОБУ ВО Финансовый университет), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8012-0368>, e-mail: [vnplyaeva@fa.ru](mailto:vnplyaeva@fa.ru)

*Неврюев Андрей Николаевич*, магистр психологии, старший преподаватель кафедры управления персоналом и психологии, ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (ФГОБУ ВО Финансовый университет), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8640-9717>, e-mail: [annevryuev@fa.ru](mailto:annevryuev@fa.ru)

**Information about the authors**

*Valentina N. Pulyaeva*, PhD in Economics, Associate Professor, Chair of Personnel Management and Psychology, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8012-0368>, e-mail: [vnplyaeva@fa.ru](mailto:vnplyaeva@fa.ru)

*Andrey N. Nevryuyev*, Master of Psychology, Senior Lecturer, Chair of Personnel Management and Psychology, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8640-9717>, e-mail: [annevryuev@fa.ru](mailto:annevryuev@fa.ru)

Получена 04.01.2020

Принята в печать 20.04.2020

Received 04.01.2020

Accepted 20.04.2020

# Развитие личностных качеств студентов в ходе обучения в магистратуре

## **Ермолаева М.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1645-5136>,  
e-mail: mar-erm@mail.ru

## **Исаев Е.И.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>,  
e-mail: eiisaev@yandex.ru

## **Лубовский Д.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>,  
e-mail: lubovsky@yandex.ru

Работа посвящена проблеме развития личностных профессионально важных качеств студентов при обучении в магистратуре психолого-педагогического направления. Проанализировано развитие личностной и профессиональной идентичности, эмпатии, коммуникативности. В исследовании приняли участие 60 студентов магистратуры. Для проверки гипотезы о противоречивой динамике развития личностной, профессиональной идентичности и коммуникативных качеств (эмпатии, коммуникативных умений) были применены методики изучения профессиональной (МИПИ) и личностной идентичности (МИЛИ) Л.Б. Шнейдер, шкала эмпатии А. Меграбяна и Н. Эпштейна и тест коммуникативных умений Л. Михельсона. У выпускников магистратуры выявлено преобладание статусов диффузной и псевдопозитивной личностной идентичности, зафиксирована сложная динамика статусов профессиональной идентичности. Получены данные о нарастании выраженности компетентного стиля общения и высоком уровне эмпатии. Намечены перспективы дальнейших исследований развития личностных профессионально важных качеств и психолого-педагогического сопровождения студентов при обучении в магистратуре.

**Ключевые слова:** магистранты психолого-педагогического направления, личностная идентичность, профессиональная идентичность, коммуникативная компетентность, эмпатия.

**Благодарности:** Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования магистранта факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ В.В. Шестакова.

**Для цитаты:** Ермолаева М.В., Исаев Е.И., Лубовский Д.В. Развитие личностных качеств студентов в ходе обучения в магистратуре // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 33—43. DOI:10.17759/pse.2020250203

# Personality Trait Development in Psychology Students During the Graduate Year

**Marina V. Ermolaeva**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1645-5136>,  
e-mail: mar-erm@mail.ru

**Evgeniy I. Isaev**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>,  
e-mail: eiisaev@yandex.ru

**Dmitry V. Lubovsky**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>,  
e-mail: lubovsky @yandex.ru

This paper focuses on the formation of professionally important personality traits in graduate students of psychological and pedagogical master degree programmes. We analyze the development of personal and professional identity, empathy and communicative characteristics. The study involved 60 graduate students. To test the hypothesis of the contradictory developmental dynamics of personal and professional identity and communicative characteristics (empathy and communication skills) we used L.B. Schneider's techniques for studying professional (MIPI) and personal identity (MILI), the questionnaire measure of emotional empathy by A. Mehrabian and N. Epstein, and the social skills test by L. Michelson. The study revealed the predominance of diffuse and pseudo-positive personal identity statuses among the graduate students as well as the complex dynamics of professional identity statuses. Also, the obtained data points to an increase in the expression of the competent communication style and high levels of empathy. We outline some perspectives for further research on the development of professionally important personal qualities and psychological and educational support of students during their graduate year.

**Keywords:** master students in psychology and education, personal identity, professional identity, communicative competence, empathy.

---

**Acknowledgements:** The authors are grateful to V.V. Shestakov, graduate student of the Faculty of Educational Psychology at MSUPE, for his assistance in collecting the data.

**For citation:** Ermolaeva M.V., Isaev E.I., Lubovsky D.V. Personality Trait Development in Psychology Students During the Graduate Year. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 33—43. DOI:10.17759/pse.2020250203 (In Russ.).

## **Введение**

Развитие личностных профессионально важных качеств (ПВК) является важнейшим аспектом формирования личности в ходе обучения на всех уровнях высшего образования. В профессионально важных качествах личности проявляются ее мотивационно-потребностные, когнитивные, эмоционально-волевые характеристики [16]. Наш опыт показывает, что в профессиональной деятельности педагога-психолога развитость личностных профессионально важных качеств определяет не только успешность деятельности, но и выступает одним из решающих условий профессиональной пригодности. Не случайно одна из компетенций магистратуры психолого-педагогического образования связана с развитием коммуникативных качеств личности (УК-4 «Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия»), еще одна тесно связана с самооценкой и самодетерминацией личности (УК-6 «Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки»).

Две группы личностных ПВК педагога-психолога соотносимы с указанными компетенциями. Первая группа связана со спецификой профессии, которая предъявляет высокие требования к коммуникативным качествам личности. Многие авторы подчеркивают значение эмпатии в работе практического психолога [8; 12]. Профессия психолога образования также предполагает высокий уровень коммуникативной компетентности [2]. Развитие коммуникативной компетентности и эмпатии педагогов-психологов при обучении в магистратуре пока изучено недостаточно. В исследованиях Н.Н. Нечаева [7] показано, что рост коммуникативной компетентности студентов-лингвистов в процессе профессиональной подготовки ведет за собой развитие профессиональной идентичности. Необходимо исследования того, какова на протяжении обучения в магистратуре динамика коммуникативной компетентности и с какими измене-

ниями эмпатии и профессиональной идентичности она сочетается.

Ко второй группе профессионально важных качеств относится система представлений о себе как профессионале [2; 11; 13]. По словам И.В. Дубровиной, «эффективность подготовки специалиста любого профиля определяется прежде всего тем, насколько учебные программы в вузах предусматривают развитие профессионального и личностного самоопределения студентов» [2, с. 3—4]. В развитии личности при получении образования взаимосвязаны оценка себя как основа самостоятельного выбора приоритетов деятельности и становление профессиональной идентичности как ядра внутренней позиции профессионала. В исследовании И.Ю. Кулагиной и Е.В. Апасовой показаны противоречивые изменения личностных ПВК студентов-психологов в начале и по окончании обучения в бакалавриате [6]. Более подробно изучена динамика ценностной сферы магистрантов [3]; соотношение личностной и профессиональной идентичности студентов в процессе обучения в магистратуре психолого-педагогического направления пока недостаточно изучено. Анализ зарубежных публикаций по проблемам подготовки практических психологов, в том числе для образования, показывает, что проблематика формирования профессиональной и личностной идентичности в ходе профессиональной подготовки также недостаточно изучена [18].

В рамках широкомасштабного эксперимента по модернизации педагогического образования, проведенного в 2014—2017 гг. научно-исследовательским коллективом Московского государственного психолого-педагогического университета, была обоснована обобщенная компетентностная модель выпускника по УГСН «Образование и педагогические науки» и разработаны примерные образовательные программы по основным профилям педагогического образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта и ФГОС высшего образования 3++ [4; 5; 14; 15]; у обучающихся по модернизированным программам достигнут более высокий уровень общепрофессиональ-

ных компетенций [5]. Вместе с тем «несколько ключевых направлений дальнейшей модернизации педагогического образования остаются по-прежнему приоритетными и актуальными с точки зрения достижения значимого эффекта в построении качества новой системы педагогического образования в России» [4, с. 7]. К ним относится создание условий для формирования личностных ПВК будущих педагогов-психологов.

### Программа исследования

В исследовании магистранта ФГБОУ ВО МГППУ В.В. Шестакова, выполненном под нашим руководством, была поставлена цель изучения развития личностных ПВК студентов при обучении в магистратуре психолого-педагогического направления. Для проверки гипотезы о противоречивой динамике развития личностной и профессиональной идентичности и неравномерности развития коммуникативных ПВК (эмпатии, коммуникативных умений) на разных этапах обучения в магистратуре было проведено исследование в два этапа.

В первом этапе исследования приняли участие 60 студентов МГППУ, обучающихся по программам магистратуры психолого-педагогического направления, из них 20 человек — выпускники магистратуры, прошедшие обучение в 2016—2018 годах, и 40 человек — обучающиеся первого курса магистерских программ указанного направления (период обучения — 2017—2019 годы), обследованные при поступлении. Было проведено сравнение статусов профессиональной и личностной идентичности, а также особенностей развития эмпатии и коммуникативных умений у магистрантов, заканчивающих обучение по программам магистратуры психолого-педагогического направления (апрель-май 2018 г.) и обучающихся на первом курсе (ноябрь 2017 г.).

Выборка второго этапа составила 35 человек, принимавших участие в исследовании в 2017—2019 годах на протяжении полного курса обучения в магистратуре. Изучалось развитие личностных профессионально важных качеств студентов на протяжении полного

курса обучения в магистратуре психолого-педагогического направления (2017—2019 годы). Второй этап состоял из пяти срезов: 1) ноябрь 2017 г. (фиксация данных при поступлении); 2) февраль 2018 г. (результаты по итогам первого семестра); 3) июнь 2018 г. (фиксация данных по итогам первого года обучения); 4) январь 2019 г. (фиксация данных по итогам третьего семестра); 5) апрель-май 2019 г. (фиксация результатов обучающихся на этапе выпуска).

В исследовании были использованы «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна [9], тест коммуникативных умений Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха) [9], методики изучения профессиональной идентичности (МИПИ) и личностной идентичности (МИЛИ) Л.Б. Шнейдер [17]. Методика А. Меграбяна и Н. Эпштейна позволяет оценить способность к эмоциональному отклику на переживание другого человека и степень соответствия/несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии. Тест коммуникативных умений Л. Михельсона позволяет оценить умение оказывать и принимать знаки внимания (комплименты) от ровесника, реагирование на справедливую и несправедливую критику, на провоцирующее поведение со стороны собеседника, умение обратиться с просьбой, сказать «нет», самому оказать поддержку и принимать сочувствие; контактность и реагирование на попытку другого вступить в контакт.

Методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л.Б. Шнейдер построена на принципах ассоциативного теста и используется для изучения структуры и статусов профессиональной идентичности, под которой понимается объективное и субъективное единство с профессиональным делом и профессиональной группой. Методика позволяет выявить преждевременную, диффузную (размытую), достигнутую идентичность, псевдоидентичность и мораторий идентичности. Методика изучения личностной идентичности (МИЛИ) выявляет пять одноименных типов личностной идентичности. В основу методики заложено понимание данного конструкта как самореферентности, т.е. ощущение и осозна-

ние уникальности Я в его экзистенциальности и неповторимости при наличии своей принадлежности к социальной общности.

Исследование проводилось в группах, все методики использовались в бланковой форме. Значимость различий оценивалась на основе непараметрического U-критерия Манна—Уитни при помощи статистического пакета программ SPSS 23.0.

### Результаты исследования

На первом этапе были проведены сравнительные исследования статусов личностной и профессиональной идентичности, а также уровня сформированности коммуникативных умений и эмпатии у студентов двух групп. Данные сравнительного исследования выпускников и студентов-первокурсников при поступлении представлены в табл. 1.

У выпускников магистратуры преобладают статусы диффузной и псевдопозитивной личностной идентичности, которые схожи в нежелании меняться на фоне положительного общего восприятия себя и низкого уровня рефлексии. Такой результат может быть связан с внешней стороной образовательной ситуации выпускников, в которой необходимо дальнейшее самоопределение в связи с окончанием обучения.

У первокурсников заметна общая направленность на поиск и достижение позитивной идентичности на фоне как полного отсутствия опыта осознания своей профессиональной идентичности или наличия размытых представлений о себе как о профессионале, так

и вариантов сформированной позитивной профессиональной идентичности у части обучающихся. На вероятные трудности формирования личностной идентичности косвенно указывает то, что среди поступивших в магистратуру одна из самых малочисленных групп — люди со статусом достигнутой идентичности (всего 12,5%). Преобладание в начале обучения статусов моратория и диффузной личностной идентичности позволяет предположить, что многие из них поступают с надеждой на преодоление проблем развития личностной идентичности и достижение позитивной идентичности.

Примерно треть выпускников (35%) демонстрируют позитивную оценку себя как профессионала и готовность развиваться дальше в профессии (достигнутая профессиональная идентичность). Столько же выпускников демонстрируют низкую самооценку себя как профессионала, наличие внутренних конфликтов и сомнений в возможностях своего профессионального развития (диффузную профессиональную идентичность), что характерно для выбора дальнейшего профессионального пути и необходимости поиска самореализации в профессии. Разброс данных может быть обусловлен в том числе наличием/отсутствием опыта работы по ранее полученной специальности до поступления в магистратуру. Характерно, что четверть первокурсников демонстрируют преждевременную профессиональную идентичность (т.е. отсутствие опыта осознания своей профессиональной идентичности),

Таблица 1

### Сравнение статусов личностной и профессиональной идентичности выпускников и первокурсников магистратуры при поступлении (в %)

Статус идентичности	Личностная идентичность		Профессиональная идентичность	
	Выпускники	Учащиеся первого года обучения при поступлении	Выпускники	Учащиеся первого года обучения при поступлении
Преждевременная	10	12,5	5	25
Диффузная	30	30	35	22,5
Мораторий	15	30	15	17,5
Достигнутая	15	12,5	35	25
Псевдопозитивная	30	15	10	10



тогда как среди выпускников их только 5%, что свидетельствует о получении магистрантами опыта осознания профессиональной идентичности.

Сравнение результатов двух групп по методике коммуникативных умений Л. Михельсона (в % от общего числа ответов) показывает, что при обучении в магистратуре развивается компетентный тип реагирования. У первокурсников преобладают компетентный (44,25%) и несформированный (43%) типы реагирования, тогда как у выпускников он преобладает по всем блокам коммуникативных умений (60%). Наиболее трудны для первокурсников ситуации вступления в контакт или адекватного реагирования на такие попытки со стороны другого человека и ситуации, требующие сочувствия к другим или принятия сочувствия от других, а также ситуации, требующие реакции на критику, умения оказывать и принимать знаки внимания, умения обратиться с просьбой к другому человеку. Общими для выпускников и первокурсников являются трудности, связанные с умениями вступать в контакт с окружающими и адекватно реагировать на попытки контакта со стороны других людей на фоне преобладания компетентного типа реагирования у выпускников.

Сравнение уровня эмпатии выпускников и первокурсников по данным методики «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна показало, что у большинства обучающихся 1 курса средний уровень эмоционального отклика (27 человек, или 67,5% группы); высокий и очень высокий уровни встречаются редко (2,5% и 5% соответственно), в то время как для выпускников характерны высокий (у 75%) и очень высокий (у 25%) уровни эмоционального отклика; различия значимы ( $U_{эмп.}=94,5$ ;  $p=0,01$ ).

На втором этапе исследования динамика развития личностной и профессиональной идентичности студентов прослеживалась на протяжении их обучения в магистратуре; данные представлены в табл. 2 и 3.

Результаты отражают противоречивую динамику статусов личностной идентичности студентов при обучении в магистратуре.

Уменьшается выраженность статуса преждевременной личностной идентичности, при которой отсутствуют независимые жизненные выборы и осознание собственной личностной идентичности (5,6% выпускников против 11,4% при поступлении). Такой результат говорит об активизации саморефлексии и стремления к поиску позитивной личностной идентичности в ходе обучения. Растет, а затем снижается на этапе выпуска выраженность статуса достигнутой личностной идентичности, что может свидетельствовать как об осознании неразрешенности проблем личностного самоопределения, так и о неясности перспектив саморазвития в будущем профессиональном становлении. На этапе выпуска наблюдается рост псевдопозитивной идентичности, которая связана с подчеркиванием собственной уникальности, ригидностью Я-концепции и низкой рефлексией. Изменения различий в соотношении статусов личностной идентичности от первого к последнему срезу значимы ( $X^2=26,97$ ,  $p=0,05$ ).

В табл. 3 показана динамика статусов профессиональной идентичности на протяжении обучения в магистратуре по данным методики МИПИ Л.Б. Шнейдер.

Таблица 2

**Изменение статусов личностной идентичности студентов магистратуры на протяжении обучения**

Этап исследования	Статус личностной идентичности				
	Преждевременная	Диффузная	Мораторий	Достигнутая	Псевдопозитивная
При поступлении	11,4	31,4	31,4	11,4	14,4
После 1 семестра	11,4	25,7	34,3	11,4	17,2
После 2 семестра	2,8	20	28,6	28,6	20
После 3 семестра	2,8	22,8	40	22,8	11,6
На этапе выпуска	5,6	28,6	28,6	8,6	28,6

Таблица 3

**Изменение статусов профессиональной идентичности студентов магистратуры на протяжении обучения**

Этап исследования	Статус профессиональной идентичности				
	Преждевременная	Диффузная	Мораторий	Достигнутая	Псевдопозитивная
При поступлении	25,7	22,9	17,1	25,7	8,6
После 1 семестра	14,3	25,7	31,4	14,3	14,3
После 2 семестра	8,6	28,5	34,3	8,6	20
После 3 семестра	8,6	34,3	34,3	14,3	8,6
На этапе выпуска	8,6	40	14,3	25,7	11,4

Полученные данные свидетельствуют о снижении выраженности статуса преждевременной профессиональной идентичности (у 8,6% выпускников против 25,7% при поступлении), что говорит об активизации профессионального самоопределения в ходе обучения. Постепенно нарастает выраженность статуса диффузной профессиональной идентичности, т.е. общей отстраненности от рефлексии Я в рамках выбранной профессии и сомнения в собственных силах (у 40% выпускников). Вполне возможно, что эта тенденция связана с несовпадением профиля обучения и работой по прежней специальности в настоящее время, а также неясностью дальнейших

перспектив профессионального становления. Снижение до 8,6% выраженности статуса достигнутой профессиональной идентичности указывает на период обучения, когда, очевидно, студенты более всего нуждаются в психолого-педагогической поддержке. В то же время растет, а к окончанию магистратуры снижается выраженность статуса моратория (т.е. кризиса профессиональной идентичности и попыток его разрешения), что говорит об активизации у части студентов профессиональной саморефлексии и о попытках найти себя в профессии. Заметное перераспределение оценок в двух направлениях (увеличение случаев диффузной профессиональной идентичности и возрастание числа студентов с достигнутой позитивной идентичностью) также подтверждает гипотезу о противоречивой динамике развития профессиональной идентичности. Изменения различий в соотношении статусов профессиональной идентичности от первого к последнему срезу также значимы ( $\chi^2=29,86$ ,  $p=0,03$ ).

Результаты исследования коммуникативных умений при помощи теста Л. Михельсона представлены в табл. 4.

У магистрантов наблюдается позитивная динамика коммуникативных умений. Незначительно снижается выраженность зависимого типа реагирования, нарастает выраженность компетентного типа реагирования. Для обучающихся с несформированным типом реагирования наиболее проблемными и не меняющимися в ходе обучения являются умения адекватно реагировать на справедливую критику, вступить в контакт с другим

Таблица 4

**Изменение преобладающих типов реагирования в коммуникативных ситуациях студентов магистратуры за время обучения**

Этап исследования	Тип реагирования в коммуникативных ситуациях				
	Зависимый	Компетентный	Агрессивный	Не сформирован	Зависимый
При поступлении	11,4	46,0	1,7	38,0	11,4
После 1 семестра	10,3	53,1	1,7	34,9	10,3
После 2 семестра	6,9	60,3	0,9	32	6,9
После 3 семестра	4,6	67,4	1,1	26,9	4,6
На этапе выпуска	5,4	67,4	0	27,1	5,4

человеком, умение адекватно реагировать на попытку другого человека вступить в контакт. Различия типов реагирования от первого к последнему срезу на грани уровня значимости ( $X^2=24,989$ ,  $p=0,054$ ).

Динамика эмоционального отклика студентов в ходе обучения в магистратуре по данным методики «Шкала эмоционального отклика» представлена в табл. 5.

В ходе обучения у магистрантов увеличивается выраженность эмоционального отклика. Наиболее примечателен скачок в развитии после обучения в первом семестре, когда резко увеличивается число студентов с высоким уровнем эмоционального отклика, что объяснимо психолого-педагогическими особенностями ситуации обучения по первым модулям магистерских программ в первом семестре; изменения средних показателей от начала к концу первого семестра значимы ( $U_{эмп.}=154,5$ ;  $p=0,01$ ). Между результатами последующих срезов статистически значимых различий по уровням эмоционального отклика не выявлено.

### Выводы

1. Исследование выявило противоречивую динамику развития личностных ПВК студентов в ходе обучения в магистратуре психолого-педагогического направления. У первокурсников имеются признаки трудностей формирования личностной идентичности, сочетающиеся с разнообразием представлений о себе как профессионале. Противоречия видны в изменениях статуса достигнутой личностной идентичности, ко-

торый возрастает, а затем уменьшается накануне окончания магистратуры. Вызывает беспокойство неравномерный ход развития достигнутой профессиональной идентичности и распространенность (40%) диффузной профессиональной идентичности среди выпускников магистратуры.

2. Выявлены позитивные тенденции развития коммуникативной компетентности и уровня эмоционального отклика студентов. В ходе обучения плавно возрастает выраженность компетентного типа реагирования в коммуникативных ситуациях. Уровень эмоционального отклика совершает заметный скачок в развитии на протяжении первого семестра. Указанные изменения ПВК объяснимы ситуацией обучения по модульным учебным планам. Так, в начале обучения магистранты сталкиваются с требованиями профессии к их ПВК, в том числе эмпатии. Скачок в развитии эмоционального отклика связан с особенностями образовательной ситуации при изучении двух первых модулей магистратуры психолого-педагогического направления («Исследования и прогнозирование в образовании» и «Управление в образовании»). Широкое применение групповых форм обучения с самого начала задает высокие требования к коммуникативной сфере, в частности, к умению слушать. В образовательной ситуации первого семестра содержание и формы обучения сталкивают студентов с вызовами профессии, благодаря чему зона ближайшего развития эмпатии оказывается в значительной мере освоенной, хотя плавный рост наблюдается и далее. Очевидно, эти же

Таблица 5

### Динамика уровня эмоционального отклика студентов магистратуры на протяжении обучения

Этап исследования	Уровень эмоционального отклика				
	Очень высокий	Высокий	Нормальный	Низкий	Очень низкий
При поступлении	2,9	25,7	65,7	5,7	-
После 1 семестра	28,5	68,6	2,9	-	-
После 2 семестра	22,8	74,2	2,8	-	-
После 3 семестра	22,8	74,3	2,9	-	-
На этапе выпуска	20	77,1	2,8	-	-

факторы способствуют повышению коммуникативной компетентности.

3. Полученные данные позволили сформулировать гипотезы последующих исследований развития личностных ПВК студентов при обучении в магистратуре психолого-педагогического направления. Результаты позволяют предположить, что многие абитуриенты поступают в магистратуру с неосознанной надеждой разрешить проблемы формирования личностной идентичности (т.е. поиска себя) через обретение новой профессиональной идентичности. Снижение числа студентов с выраженным статусом достигнутой профессиональной идентичности указывает на необходимость психолого-педагогической

поддержки в момент окончания 1 курса. Снижение числа студентов с выраженным статусом достигнутой личностной идентичности указывает на необходимость такой поддержки ближе к окончанию магистратуры. Данные позволяют наметить систему психолого-педагогического сопровождения студентов в ходе обучения. Помимо известных средств (метод портфолио, рефлексивные семинары в каждом модуле, индивидуальные и групповые консультации и др.) практика сопровождения может включать работу студенческих групп психологической самопомощи [20] и обучение навыкам саморегуляции процесса обучения [19], широко используемые за рубежом в подготовке практических психологов.

### **Литература**

1. *Брезгина О.В., Василькова Е.В.* Кризис идентичности как механизм развития и приобретения новой идентичности. // *Образование и наука: вопросы теории и практики.* 2015. № 1. С. 16—21.
2. *Дубровина И.В.* О профессиональной подготовке практического психолога образования [Электронный ресурс] // *Психолого-педагогические исследования.* 2012. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu.ru/2012/n1/50750.shtml> (дата обращения: 15.02.2020).
3. *Егоренко Т.А., Костромитина С.В.* Сформированность личностных образовательных результатов магистрантов психолого-педагогического направления // *Развитие личностных образовательных результатов учащихся в современном образовании.* М.: Русайнс, 2017. С. 286—310.
4. *Марголис А.А., Сафронова М.А.* Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014-2017 гг.) // *Психологическая наука и образование.* 2018. Том 23. № 1. С. 5—24. DOI:10.17759/pse.2018230101.
5. *Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишнянникова Л.М.* Итоги независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов // *Психологическая наука и образование.* 2018. Том 23. № 1. С. 64—81. DOI:10.17759/pse.2018230106
6. *Кулагина И.Ю., Апасова Е.В.* Развитие личности при обучении в вузе (сравнительное исследование) // *Культурно-историческая психология.* 2018. Том 14. № 2. С. 12—23. DOI: 10.17759/chp.2018140202
7. *Нечаев Н.Н.* Психологические аспекты коммуникативной подготовки студентов высшей

- школы // *Образование и наука.* 2017. Том 19. № 3. С. 120—141. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-120-141.
8. *Новак Н.Г., Ткач Н.М.* Эмпатия как критерий профпригодности студентов-психологов // *Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: Сборник научных статей и материалов международной конференции.* М., 2016. С. 276—281.
9. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В.Д. Балин [и др.] Под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. СПб.: Питер, 2002. 560 с.
10. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 127 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — магистратура по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71796296/> (дата обращения: 19.10.2019).
11. *Пряжникова Е.Ю.* Психология труда: теория и практика: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2019. 520 с.
12. *Роджерс К.* Эмпатия // *Психология мотиваций и эмоций /* под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М.: ЧеРо, 2002. С. 428—430.
13. *Родыгина У.С.* Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // *Психологическая наука и образование.* 2007. Том 12. № 4. С. 39—51.
14. *Рубцов В.В., Гуружапов В.А., Макаровская З.В., Максимов Л.К.* Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»:

направление подготовки — Психолого-педагогическое образование // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 127—142.

15. Сафронова М.А., Бысик Н.В. Описание проекта модернизации педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 78—86.

16. Толочек В.А. Современная психология труда. СПб.: Питер, 2010. 432 с.

17. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: МПСИ, 2007. 128 с.

## References

1. Brezgina O.V., Vasil'kova E.V. Krizis identichnosti kak mekhanizm razvitiya i priobreteniya novoi identichnosti [Identity crisis as a mechanism for developing and acquiring a new identity]. *Obrazovanie i nauka: voprosy teorii i praktiki=Education and science: issues of theory and practice*, 2015, no.1, pp. 16—21. (In Russ.).
2. Dubrovina I.V. O professional'noi podgotovke prakticheskogo psikhologa obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [About professional training of the practical psychologist of education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya=Psychological-Educational Studies*, 2012, no. 1. Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu.ru/2012/n1/50750.shtml> (Accessed: 10.02.2020). (In Russ.).
3. Egorenko T.A., Kostromitina S.V. Sformirovannost' lichnostnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov magistrantov psikhologo-pedagogicheskogo napravleniya [Formation of personal educational results of undergraduates of psychological and pedagogical direction]. In *Razvitie lichnostnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov uchashchikhsya v sovremennom obrazovanii [Development of personal educational results of students in modern education]*. Moscow: Rusains Publ., 2017, pp. 286—310. (In Russ.).
4. Kulagina I.Yu., Apasova E.V. Personality Development in the Context of University Training: A Comparative Study. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya=Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 12—23. (In Russ.). DOI:10.17759/chp.2018140202
5. Margolis A.A., Safronova M.A. Results of a comprehensive project to modernize teacher education in the Russian Federation (2014—2017). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 5—24. DOI:10.17759/pse.201823010. (In Russ.).
6. Margolis A.A., Safronova M.A., Panfilova A.S., Shishlyannikova L.M. Results of an independent assessment of the formation of General professional competencies of future teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 64—81. DOI:10.17759/pse.2018230106 (In Russ.).

18. Next steps for Training and Education in Professional Psychology: Advancing the science and expanding our reach / Bell D. J. [et al] // *Training and Education in Professional Psychology*. 2019. Vol. 13 (1). P. 1—3. DOI:10.1037/tep0000305

19. Lawson M.J. et al. Teachers' and Students' Belief Systems About the Self-Regulation of Learning // *Educational Psychology Review*. 2019. Vol. 31. P. 223—251. DOI: 10.1007/s10648-018-9453-7.

20. Ponce A.N. et al. Addressing concerns in psychology training: Consultation on trainee development // *Training and Education in Professional Psychology*. 2019. Vol. 13 (4). P. 247—253. DOI:10.1037/tep0000237

7. Nechaev N.N. Psychological aspects of communicative training of higher school students [Elektronnyi resurs]. *Obrazovanie i nauka=The Education and Science Journal*, 2017. Vol. 19, no 3. pp. 120—141. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-3-120-141. (In Russ.).

8. Novak N.G., Tkach N.M. Empatiya kak kriterii profprigodnosti studentov-psikhologov. [Empathy as a criterion for professional aptitude of psychology students]. *Tsifrovoe obshchestvo kak kul'turno-istoricheskii kontekst razvitiya cheloveka: Sbornik nauchnykh statei i materialov mezhdunarodnoi konferentsii [Digital society as a cultural and historical context of human development: Collection of scientific articles and materials of the international conference]*. Moscow, 2016, pp. 276—281. (In Russ.).

9. Praktikum po obshchei, eksperimental'noi i prikladnoi psikhologii [Workshop on General, experimental and applied psychology]. V.D. Balin (et al.). Ed. by A.A. Krylov, S.A. Manichev. Saint-Petersburg, Piter Publ., 2002. 560 p. (In Russ.).

10. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 N 127 «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya — magistratura po napravleniyu podgotovki 44.04.02 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» [Elektronnyi resurs]. [Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of 22.02.2018 No. 127 "On approval of the Federal State Educational Standard of higher education — master's degree in the direction of training 44.04.02 Psychological and pedagogical education"]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71796296/> (Assessed 14.02.2020). (In Russ.).

11. Pryazhnikova E.Yu. Psikhologiya truda: teoriya i praktika: uchebnik dlya bakalavrov [Labor psychology: theory and practice]. Moscow, Yurait Publ., 2019. 520 p. (In Russ.).

12. Rodzhers K. Empatiya [Empathy]. In *Psikhologiya motivatsii i emotsii [Psychology of motivation and emotions]*. Ed. by Yu.B. Gippenreiter, M.V. Falikman. Moscow, CheRo Publ., 2002, pp. 428—430 (In Russ.).

13. Rodygina U.S. Psikhologicheskie osobennosti professional'noi identichnosti studentov [Psychological features of students' professional identity].

*Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2007. Vol. 12, no. 4, pp. 39—51. (In Russ.).

14. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Kompetentnostno-deyatelnostnyi podkhod k proektirovaniyu i razrabotke novoi modul'noi OPOP issledovatel'skoi magistratury «Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i deyatelnostnyi podkhod v obrazovanii»: napravlenie podgotovki — Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie [Competence and activity approach to the design and development of a new modular research master's degree program "Cultural and historical psychology and activity approach in education": training direction — Psychological and pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 127—142. (In Russ.).

15. Safronova M.A., Bysik N.V. Opisaniye proekta modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Description of the pedagogical education modernization project]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 78—86. (In Russ.).

16. Tolochek V.A. Sovremennaya psikhologiya truda Modern psychology of work. Saint-Petersburg, Piter Publ., 2010. 432 p. (In Russ.).

17. Shneider L.B. Lichnostnaya, gendernaya i professional'naya identichnost': teoriya i metody diagnostiki [Personal, gender and professional identity: theory and methods of diagnostics]. Moscow, MPSI publ., 2007. 128 p. (In Russ.).

18. Bell D.J. et al. Next steps for Training and Education in Professional Psychology: Advancing the science and expanding our reach. *Training and Education in Professional Psychology*, 2019. Vol. 13 (1), pp. 1—3. DOI:10.1037/tep0000305

19. Lawson M.J., Vosniadou S., Van Deur P. et al. Teachers' and Students' Belief Systems About the Self-Regulation of Learning. *Educational Psychology Review*, 2019. Vol. 31. P. 223—251. DOI: 10.1007/s10648-018-9453-7.

20. Ponce A.N. et al. Addressing concerns in psychology training: Consultation on trainee development. *Training and Education in Professional Psychology*, 2019. Vol. 13 (4), pp. 247—253. DOI:10.1037/tep0000237

### **Информация об авторах**

*Ермолаева Марина Валерьевна*, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Педагогическая психология» им. профессора В.А. Гуружапова факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1645-5136>, e-mail: [mar-erm@mail.ru](mailto:mar-erm@mail.ru)

*Исаев Евгений Иванович*, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Педагогическая психология» им. профессора В.А. Гуружапова факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: [eiisaev@yandex.ru](mailto:eiisaev@yandex.ru)

*Лубовский Дмитрий Владимирович*, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры «Педагогическая психология» им. профессора В.А. Гуружапова факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: [lubovsky@yandex.ru](mailto:lubovsky@yandex.ru)

### **Information about the authors**

*Marina V. Ermolaeva*, Doctor of Psychology, Professor, Chair of Pedagogical Psychology named after prof. V.A. Guruzhapov, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1645-5136>, e-mail: [mar-erm@mail.ru](mailto:mar-erm@mail.ru)

*Evgeniy I. Isaev*, Doctor of Psychology, Professor, Chair of Pedagogical Psychology named after prof. V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: [eiisaev@yandex.ru](mailto:eiisaev@yandex.ru)

*Dmitry V. Lubovsky*, PhD in Psychology, Professor, Chair of Pedagogical Psychology named after prof. V.A. Guruzhapov, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: [lubovsky@yandex.ru](mailto:lubovsky@yandex.ru)

Получена 30.03.2020

Принята в печать 20.04.2020

Received 30.03.2020

Accepted 20.04.2020



# Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться?

**Сорокова М.Г.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1000-6487>,  
e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Представлены результаты сравнительного эмпирического исследования мнений студентов, завершивших обучение в электронных курсах по математическим методам в психолого-педагогических исследованиях в смешанном формате по модели «перевернутый класс». Выявлялись возможные трудности обучения, оценивались вовлеченность, самостоятельность изучения курса и прохождения отчетности, практическая польза курса и отношение к такому формату у студентов программ магистратуры и второго высшего образования в сравнении со студентами программ первого высшего образования. Методом логистического регрессионного анализа определялись мнения-предикторы, характерные для каждой из этих категорий. Установлено, что различия не носят принципиального характера, что опровергает сложившиеся стереотипы. У подавляющего большинства студентов обеих категорий существенных трудностей в изучении курса в смешанном формате выявлено не было, тесты оказались полезны для лучшего усвоения материала, курс позволил им отслеживать свою индивидуальную траекторию, а личных контактов с преподавателем было достаточно. Магистранты и студенты второго высшего образования почти единодушно не согласны, что электронный курс снижает качество образования, но согласны, что использование онлайн-курсов — это потребность времени, и чуть реже согласны, что давно пора их вводить. Почти все студенты обеих групп считают, что онлайн-обучение решает проблемы работающих студентов, и утверждают, что им понравился данный курс, различия состоят лишь в модальностях ответов. Студенты магистратуры и второго высшего, в отличие от студентов первого высшего образования, чаще склонны утверждать, что в электронном курсе на семинарах они работали гораздо интенсивнее, чем при классическом обучении, и сразу включились в работу над курсом, а также реже соглашались заменить очные занятия на вебинары. Они несколько реже подтверждают, что на семинарах помогали однокурсникам, но различия лишь в модальностях ответов и очень малых процентных расходах. Курс оценивается как практически полезный. Проблема нечестных стратегий требует дальнейшего исследования. Общий объем выборки N=344 студента психологических факультетов Московского государственного психолого-педагогического университета.

**Ключевые слова:** смешанное обучение, модель «перевернутый класс», электронный учебный курс, массовый открытый онлайн-курс (МООС), циф-

ровые технологии в образовании, цифровая среда университета, логистический регрессионный анализ.

---

**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.* 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

## Digital Educational Environment in University: Who Is More Comfortable Studying in It?

**Marina G. Sorokova**

Moscow State University of Psychology & Education,  
Moscow, Russia,

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

The article presents the comparative empirical study findings of the opinions of students after completing e-courses in mathematical methods in psycho-educational researches in blended learning format according to the “flipped classroom” model. Possible learning difficulties are examined, the involvement, learning and testing independence, the practical benefits and the attitude to this format among master’s programs and second higher education programs students as compared with undergraduate programs students are assessed. Using the logistic regression analysis method the predictors characterizing each of these categories are determined. Contrary to expectations, the differences are not fundamental, which refutes the prevailing stereotypes. The overwhelming majority of both groups students did not have significant difficulties, the tests were useful for better content assimilation, the e-course allowed them to track their individual trajectory, and there were enough personal contacts with the teacher. Master’s programs students and students of the second higher education ones almost unanimously disagree that the e-courses reduce the education quality, but agree that the use of online-courses is a modern need, and it is high time to introduce them. Almost all students of both groups believe that online-learning solves the problems of employed students, and claim that they like this e-course. Students of master’s programs and students of the second higher education ones are more likely to argue that they studied much more intensively in e-course seminars than in traditional in-class education, and immediately got involved in the learning process, and less often agree to replace face-to-face classes with webinars. They somewhat less often confirm that they helped classmates at the seminars. The course is rated as practically useful. The problem of dishonest strategies requires further investigation. The total sample size N = 344 students of psychological faculties of the Moscow State University of Psychology and Education.

**Keywords:** blended learning, flipped classroom model, e-course, mass open online course (MOOC), digital technologies in education, university digital environment, logistic regression analysis.

**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. 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.).

## Введение

В условиях глобализации и цифровизации высшего образования расширяется сфера применения цифровых технологий в различных форматах — смешанном обучении, массовых открытых онлайн-курсах (MOOC), разнообразных гибридных моделях [6; 11]. Так, например, с 2016 по 2018 годы Университет штата Иллинойс значительно расширил число онлайн-программ и курсов с широким охватом международного населения [20]. В обзоре процессов цифровизации медицинского образования в Германии [17] подчеркивается, что текущие тенденции в области цифрового преподавания и обучения — это мобильные, интерактивные и персонализированные форматы, а также растущая актуальность платформ обучения. Авторы отмечают, что новые дидактические форматы, которые адаптируются к изменяющемуся учебному поведению студентов, признаны более широко, чем традиционные. По данным опроса Европейской университетской ассоциации (EUA), среди 250 вузов из 37 стран 91% вузов уже в 2017 году использовали систему смешанного обучения, 82% одновременно внедряли дистанционные технологии и MOOC [5].

Благодаря современным цифровым технологиям университеты всего мира взаимодействуют по сетевой форме и внедряют учебные программы других вузов, повышая доступность и качество образования. В России онлайн-образование — одно из приоритетных направлений государственной политики в области образования [7]. Университеты, которые хотят быть мощными образовательными

кластерами, должны готовить интерактивные курсы с элементами дистанционного обучения [15]. 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 [1]. К тому же внешние условия, связанные с форс-мажорными обстоятельствами распространения пандемий вирусных инфекций, вынуждают университеты в кратчайшие сроки полностью переходить на дистанционные форматы обучения. В связи с этим проблема эмпирической оценки различных аспектов обучения в цифровом образовательном пространстве приобретает особую актуальность.

## Обзор предшествующих исследований

По результатам социологических опросов, студенты преимущественно положительно относятся к онлайн-обучению. Около 60% студентов, обучающихся на территории США, полагают, что формат смешанного обучения гораздо эффективнее традиционно-очного [5]. Преимуществами использования электронных ресурсов студенты-участники опроса в Томском политехническом университете [2] считают: доступ к учебным материалам и заданиям; тестирование и возможность выполнять задания в режиме онлайн; возможность обратиться с вопросом к преподавателю в любое время; гиперссылки на источники, видеолекции. Результаты нашего пилотного эмпирического исследования возможностей элек-

тронного учебного курса «Математические методы в психологии» также согласуются с этими выводами [13]. Аналогичные преимущества при использовании LMS Moodle в преподавании ряда специальных и общенаучных дисциплин отмечаются в [4]. Те же результаты подтверждают студенты-участники электронных курсов по данным опросов и анализа мнений своих однокурсников на форумах [9]. Вместе с тем результаты опроса в социальной сети молодежи 18—25 лет показывают [8], что только около 11% знакомы с MOOK, а недостаток времени является основной причиной неиспользования MOOK.

В фокусе внимания исследователей — модель «перевернутый класс». Эта модель с включенной в нее системой поддержки обучения с помощью электронных ресурсов и интерактивных методов организации деятельности студентов повышает их вовлеченность и уровень критического мышления [18]. Студенты положительно оценили возможность сотрудничества и взаимодействия со сверстниками и преподавателями при обучении физиотерапии по этой модели, однако не все группы работали оптимально, а подотчетность другим членам группы не всегда обеспечивала подготовку к семинарам [19]. Модель «перевернутый класс», обогащенная смешанным обучением из различных источников, повышает мотивацию студентов и их участие в изучении английского языка [16].

По наблюдениям [14], обучение в онлайн-курсах развивает у студентов общекультурные компетенции — способность к самоорганизации и самообразованию, навыки применения информационно-коммуникационных технологий. По мнению Клименских М.В. и др. [3], важным штрихом к портрету студента, успешного в онлайн-обучении, является связь субъективного удовлетворения с осознанием пользы полученных знаний. Авторы отмечают также, что чем старше студент, тем более критично он относится к контенту образовательных курсов как в очном, так и в онлайн-формате. Сравнительный анализ отношения студентов различных уровней образования к обучению в цифровой среде университета не проводился.

### **Дизайн исследования**

Сравнительное эмпирическое исследование отношения студентов к обучению в формате разработанных нами электронных учебных курсов «Математические методы в психологии» (ЭУК ММВП) и «Статистические и математические методы в психолого-педагогических исследованиях» (ЭУК СММВППИ), размещенных на платформе LMS Moodle на сайте <http://e-learning.mgppu.ru>, проведено в Московском государственном психолого-педагогическом университете (ФГБОУ ВО МГППУ) в рамках реализации научно-исследовательского проекта «Цифровые технологии в высшем образовании: разработка технологии индивидуализации обучения средствами электронных учебных курсов» (<https://dthe.mgppu.ru>) в осеннем семестре 2019/2020 у.г. Оба курса включают 3 обязательных модуля для изучения базовых методов математической статистики, второй из них — дополнительный 4-й модуль по многомерной статистике. Мы сравнивали мнения студентов после прохождения первых 3-х модулей.

Использовалась модель смешанного обучения «перевернутый класс»: студенты смотрели видеолекции дома, а на семинарах актуализировали новую информацию в активном и интерактивном форматах, т.е. решали кейс-задания в SPSS, учились методам трансляции психологического содержания на язык математики и интерпретации результатов количественного анализа данных. Кейс-задания составлены на основе аутентичных ситуаций из области психолого-педагогических исследований. Мы задавали проблемные вопросы, акцентируя внимание на ключевых положениях и типичных ошибках студентов, а также содействовали их коммуникации и взаимопомощи на семинаре. Внутренние контрольные задания по ЭУК — входной онлайн-тест, 3 обучающих, итоговый онлайн-тест и индивидуальное кейс-задание из 6-ти задач — студенты выполняли самостоятельно. По окончании изучения курса студенты анонимно заполняли анкету «Мнения студентов о ЭУК» через систему LMS Moodle. Доступ к

анкете открывался только в том случае, если студент полностью завершил курс обучения.

**Предмет исследования:** отношение к обучению в цифровой среде университета студентов двух категорий — 1-го курса магистратуры и 3-го курса программ второго высшего образования, с одной стороны, и 3-го курса программ бакалавриата и специалитета первого высшего образования, с другой.

**Цель исследования:** выявить сходство и различия мнений студентов двух категорий, завершивших электронный курс обучения в цифровой образовательной среде университета.

**Задачи:** 1. выявить достоинства, недостатки и возможные трудности изучения ЭУК, оценить отношение к онлайн-обучению в смешанном формате и практическую пользу курса с точки зрения студентов магистратуры и программ второго высшего образования в сравнении со студентами программ первого высшего образования очной формы обучения; 2. оценить самостоятельность прохождения отчетности и отношение к нечестным стратегиям в онлайн-обучении, а также взаимодействие и вовлеченность в учебный процесс, по мнению студентов обеих категорий; 3. определить набор типичных мнений-предикторов, характерных для обеих категорий студентов.

**Гипотеза:** студенты магистратуры и студенты, обучающиеся на базе высшего образования, будут испытывать больше трудностей при изучении ЭУК, чем студенты первого высшего образования, а их отношение к формату электронных курсов будет более скептическим.

**Методы анализа данных.** Анализ эмпирических данных осуществлялся с помощью методов описательной статистики, критерия Хи-квадрат оценки различий между двумя распределениями [12] и метода логистического регрессионного анализа [10]. Анализ выполнен в статистическом пакете SPSS 23-й версии.

**Описание выборки.** Выборку составили  $N_1=161$  студентов (из них 17,4% мужчин и 82,6% женщин) 1-го курса магистерских программ направления 44.04.01 «Психолого-педагогическое образование» и студентов

3-го курса программ второго высшего образования бакалавриата направления 37.03.01 «Психология» и специальности 37.05.01 «Клиническая психология» (ЭГ1, «Магистратура и ВВ»), а также  $N_2=183$  студента (из них 18,6% юношей и 81,4% девушек) 3-го курса бакалавриата по направлению 37.03.01 «Психология» и специальностей 37.05.01 «Клиническая психология», 37.05.02 «Психология служебной деятельности» и 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения» (ЭГ2, «Первое высшее»). Общий объем выборки  $N=344$  студента.

Обе группы достоверно различаются по возрасту (критерий Хи-квадрат,  $p<0,001$ ). Группа ЭГ1 — это в основном взрослые люди: 17,4% составляют студенты 20-24 лет, 13,0% — 25-29 лет, 24,8% — 30-34 года и 44,7% — 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 51,6% vs 5,5%, не связана — у 31,7% vs 41,5%, а 16,8% vs 53,0% в настоящее время вообще не работают.

### Результаты исследования

Вопросы анкеты мы разделили по содержанию на 5 групп. Первую группу «Возможные трудности и преимущества обучения в ЭУК» составили 11 вопросов, вторую группу «Отношение студентов к обучению в ЭУК» — также 11 вопросов. Вопросы третьей группы (всего 7) касались самостоятельности прохождения отчетности и использования студентами нечестных стратегий в онлайн-обучении, четвертой (всего 10) — самостоятельности изучения материала и вовлеченности в образовательный процесс. В последней пятой группе было 3 вопроса о практической пользе контента обоих электронных курсов для математической обработки и анализа эмпирических данных выпускной квалификационной работы. Вопросы представляли собой утверждения, степень согласия с которыми

оценивалась респондентами по четырехступенчатой порядковой шкале «нет — скорее нет — скорее да — да».

Мы предполагали, что у студентов обеих категорий — программ магистратуры и второго высшего образования, с одной стороны, и первого высшего образования — с другой, — есть набор типичных мнений об онлайн-обучении, которые позволяют отделить одну категорию от другой. Чтобы определить наиболее значимые убеждения — предикторы групповой принадлежности респондентов, мы использовали метод логистического регрессионного анализа (ЛРА) с пошаговым включением переменных в уравнение на основе отношения максимального правдоподобия.

ЛРА позволяет прогнозировать вероятности возникновения некоторого события по совокупности значений множества признаков. В нашем случае такими множествами выступали поочередно каждая из 5-ти групп вопросов анкеты — независимых переменных  $X_1, X_2, \dots, X_n$ . Зависимой переменной  $Y$ , принимающей лишь одно из двух значений, стала принадлежность к одной из 2-х категорий студентов — это число 0 (событие не произошло, то есть, в нашем случае, «студент обучается по программам магистратуры или второго высшего образования») или число 1 (событие произошло, то есть «студент обучается по программам первого высшего образования»). При определении прогнозируемой величины по совокупности значений независимых переменных методом ЛРА вычисляется вероятность для каждого студента и на основании этой вероятности студенту присваивается одно из двух значений бинарной переменной. Если вероятность оказалась менее 0,5, студент будет отнесен к категории обучающихся в магистратуре или по программам второго высшего образования ( $Y=0$ ), в противном случае — к получающим первое высшее образование ( $Y=1$ ). Показателями качества модели, построенной методом логистической регрессии, являются объединенные критерии для коэффициентов модели — значение статистик Хи-квадрат и R-квадрат Найджелкерка. Первая из них отражает влияние совокупности предикторов на зависимую переменную, а

вторая показывает долю влияния всех предикторов на дисперсию зависимой переменной.

**В первой группе вопросов «Возможные трудности и преимущества обучения в ЭУК»** методом ЛРА выделено 4 предиктора: «Трудно привыкнуть к новой форме обучения в смешанном формате» ( $B=0,290, p=0,029, p<0,05$ ); «Предлагаемые в ЭУК тесты помогли мне лучше усвоить материал» ( $B=-0,371, p=0,027, p<0,05$ ); «ЭУК позволяет всегда быть курсе своих оценок, заданий, тем занятий» ( $B=-0,629, p=0,015, p<0,05$ ); «В ЭУК мне было мало личных контактов с преподавателем» ( $B=-0,440, p<0,001$ ). Положительный коэффициент регрессии  $B$  говорит о том, что чем выше степень согласия студента с данным вопросом-предиктором, тем более вероятно он относится к категории «Первое высшее» (ЭГ2). Отрицательные значения  $B$  говорят в пользу принадлежности студента, согласного или скорее согласного с этим утверждением, к категории «Магистратура и ВВ» (ЭГ1). Значение статистики Хи-квадрат для модели равно 32,522,  $p<0,001$ , следовательно, совокупность выделенных предикторов оказывает существенное влияние на зависимую переменную. R-квадрат Найджелкерка равен 0,120, то есть совокупность предикторов объясняет 12,0% дисперсии зависимой переменной.

Точность предсказания принадлежности к ЭГ1 — 48,4%, к ЭГ2 — 74,3%. Общая точность предсказания — 62,2%. Таким образом, выделенные мнения достаточно характерны для студентов первого высшего образования, но не позволяют с достаточной уверенностью отнести студентов с противоположной точкой зрения по этим вопросам к обучающимся в магистратуре и на втором высшем, так как точность предсказания составляет менее 50%.

Чтобы уточнить интерпретацию, мы проверили различия между распределениями ответов на вопросы-предикторы студентов ЭГ1 vs ЭГ2 по критерию Хи-квадрат. Результаты представлены в сводной таблице (табл. 1).

Как видно из табл. 1, трудности перехода к ЭУК в формате смешанного обучения испытывают лишь менее 20% студентов ЭГ1 и менее 30% студентов ЭГ2, но различия не значимы. Подавляющему большинству студентов



Таблица 1

**Сравнение распределений ответов студентов 2-х категорий на вопросы-предикторы о возможных трудностях и преимуществах обучения в ЭУК (N=344)**

Предиктор	Категория студентов	Ответ				Хи-квадрат	р-значение
		Нет (%)	Скорее нет (%)	Скорее да (%)	Да (%)		
1	2	3	4	5	6	7	8
Трудно привыкнуть к новой форме обучения в смешанном формате	ЭГ1 (N <sub>1</sub> =161)	54,0	28,6	17,4		6,964	0,073
	ЭГ2 (N <sub>2</sub> =183)	42,6	29,0	28,4			
Предлагаемые в ЭУК тесты помогли мне лучше усвоить материал	ЭГ1 (N <sub>1</sub> =161)	6,2		36,0	57,8	12,917	0,005
	ЭГ2 (N <sub>2</sub> =183)	18,1		33,3	48,6		
ЭУК позволяет всегда быть в курсе своих оценок, заданий, тем занятий	ЭГ1 (N <sub>1</sub> =161)	0,6		99,4		10,879	0,012
	ЭГ2 (N <sub>2</sub> =183)	6,5		93,4			
В ЭУК мне было мало личных контактов с преподавателем	ЭГ1 (N <sub>1</sub> =161)	31,1	29,2	39,7		5,099	0,165
	ЭГ2 (N <sub>2</sub> =183)	40,4	30,1	29,5			

обеих категорий тесты оказались полезны для лучшего усвоения материала, но среди студентов ЭГ1 доля таких достоверно больше ( $p < 0,01$ ). Обе категории студентов почти в полном составе считают, что ЭУК позволяет им отслеживать свою индивидуальную траекторию, лишь с небольшим, но достоверным преобладанием доли ЭГ1 ( $p < 0,05$ ). Мнения о недостатке личных контактов с преподавателем распределились более равномерно, на 3 почти равные части, однако если среди более опытных студентов ЭГ1 около 40% говорят о дефиците таких контактов, то среди молодежи ЭГ2, наоборот, около 40% полностью отрицают это. Заметим, что в обеих категориях подавляющему большинству контактов с преподавателем было достаточно: об этом свидетельствуют около 60% первой группы и около 70% — второй, причем различия статистически не значимы. Это явно противоречит распространенному стереотипу.

**Вторая группа вопросов касалась отношения к обучению в ЭУК**, в анализ было включено всего 11 параметров. Метод ЛРА позволил выделить 5 предикторов: «Исполь-

зование ЭУК снижает качество образования» ( $B = 0,535$ ,  $p = 0,005$ ,  $p < 0,01$ ); «Использование ЭУК — это потребность времени» ( $B = -0,471$ ,  $p = 0,001$ ); «Укажите, пожалуйста, понравился ли Вам данный курс в формате ЭУК» ( $B = -0,833$ ,  $p < 0,001$ ); «ЭУК — это хорошее решение проблем тех студентов, кто работает и не может посещать занятия» ( $B = 0,740$ ,  $p = 0,005$ ,  $p < 0,01$ ); «Давно пора вводить ЭУК» ( $B = 0,842$ ,  $p < 0,001$ ). Значение статистики Хи-квадрат для модели равно 51,102,  $p < 0,001$ , следовательно, совокупность выделенных предикторов оказывает существенное влияние на зависимую переменную. Величина R-квадрата Найджелкерка 0,184 говорит о том, что 18,4% дисперсии зависимой переменной объясняется предикторами. Точность предсказания принадлежности к группе ЭГ1 — 62,7%, ЭГ2 — 72,7%, поэтому выделенные предикторы можно достаточно уверенно считать мнениями, характерными для студентов каждой категории. Общая точность предсказания — 68,0%. Различия между распределениями ответов на вопросы-предикторы представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Сравнение распределений ответов студентов 2-х категорий на вопросы-предикторы об отношении к обучению в ЭУК (N=344)**

Предиктор	Категория студентов	Ответ				Chi-квадрат	p-значение
		Нет (%)	Скорее нет (%)	Скорее да (%)	Да (%)		
1	2	3	4	5	6	7	8
Использование ЭУК снижает качество образования	ЭГ1 (N <sub>1</sub> =161)	47,8	46,0	6,2		9,045	0,029
	ЭГ2 (N <sub>2</sub> =183)	44,8	38,8	16,4			
Использование ЭУК — это потребность времени	ЭГ1 (N <sub>1</sub> =161)	15,5		43,5	41,0	14,090	0,003
	ЭГ2 (N <sub>2</sub> =183)	30,1		43,2	26,8		
Укажите, пожалуйста, понравился ли Вам данный курс в формате ЭУК	ЭГ1 (N <sub>1</sub> =161)	6,8		93,1		6,031	0,110
	ЭГ2 (N <sub>2</sub> =183)	10,4		89,6			
ЭУК — это хорошее решение проблем тех студентов, кто работает и не может посещать занятия	ЭГ1 (N <sub>1</sub> =161)	3,1		23,0	73,9	11,702	0,008
	ЭГ2 (N <sub>2</sub> =183)	2,7		10,9	86,3		
Давно пора вводить ЭУК	ЭГ1 (N <sub>1</sub> =161)	26,1		50,3	23,6	12,003	0,007
	ЭГ2 (N <sub>2</sub> =183)	19,1		39,9	41,0		

Согласно табл. 2, подавляющее большинство студентов отрицают стереотипное мнение о том, что качество образования снижается при использовании ЭУК, причем среди старших студентов ЭГ1 таких даже больше ( $p < 0,05$ ). Студенты ЭГ1 более единодушно поддерживают мнение, что использование ЭУК — это потребность времени ( $p < 0,01$ ). Электронный курс, направленный на обучение математическим методам в психологии и педагогике и освоение статистического пакета SPSS, то есть совсем «не профильному» предмету, тем не менее понравился порядка 90% студентов обеих категорий, причем различия не значимы. Кроме того, несколько большие процентные доли студентов ЭГ2 согласны с тем, что ЭУК решает проблемы работающих студентов и его давно пора вводить. Не согласных с тем, что введение ЭУК своевременно, всего около пятой части студентов первого высшего и около четверти

среди студентов магистратуры и второго высшего ( $p < 0,01$ ).

**Третья группа вопросов — самостоятельность прохождения отчетности и нечестные стратегии в онлайн-обучении** — включала 7 утверждений, однако методом ЛРА был выделен всего один предиктор: «Все равно будут студенты, кто использует нечестные стратегии при тестировании» ( $B = 0,285$ ,  $p = 0,038$ ,  $p < 0,05$ ). Он оказывает статистически значимое влияние на зависимую переменную, так как Хи-квадрат для модели равен 4,394,  $p = 0,036$  ( $p < 0,05$ ). R-квадрат Найджелкерка равен 0,017, то есть этот предиктор объясняет лишь 1,7% дисперсии зависимой переменной. Точность предсказания принадлежности к группе «Магистратура и ВВ» очень низкая, всего лишь 26,1%, но она весьма высока для группы «Первое высшее» — 88,5%. Общая точность предсказания — 59,3%. Следовательно, утвердительные ответы на этот во-

прос достаточно характерны для студентов первого высшего, но нельзя считать, что отрицательные ответы на него же характерны для магистрантов и студентов второго высшего образования. Различия между распределениями ответов по данному вопросу-предиктору студентов ЭГ1 против ЭГ2 таковы: Нет — 3,1% vs 4,4%, скорее нет — 23,0% vs 7,1%, скорее да — 40,4% vs 50,3%, да — 33,5% vs 38,3% ( $p=0,001$ ).

**Вопросы четвертой группы** — всего 10 — касались **самостоятельности изучения материала и вовлеченности в образовательный процесс с помощью электронного курса**. Методом ЛРА выделено 5 вопросов-предикторов: «В ЭУК на семинарах (или вебинарах) я работал(а) гораздо интенсивнее, чем при классическом обучении» ( $B=-0,564$ ,  $p<0,001$ ); «Я включился в работу с ЭУК не сразу, а примерно с середины времени, отве-

денного на его изучение» ( $B=0,463$ ,  $p<0,001$ ); «На семинарах я помогал(а) однокурсникам» ( $B=0,301$ ,  $p=0,015$ ,  $p<0,05$ ); «В ЭУК мне было мало личных контактов с преподавателем» ( $B=-0,316$ ,  $p=0,012$ ,  $p<0,05$ ); «Было бы удобнее, если бы в ЭУК вместо очных занятий были только вебинары» ( $B=0,578$ ,  $p<0,001$ ). Значение статистики Хи-квадрат для модели равно 60,473,  $p<0,001$ , таким образом, влияние предикторов на зависимую переменную достоверно. R-квадрат Найджелкерка, равный 0,218, показывает, что ими объясняется 21,8% дисперсии зависимой переменной. Точность предсказания принадлежности к ЭГ1 — 66,5%, ЭГ2 — 74,2%, следовательно, и здесь мы получили набор мнений, достаточно характерных для каждой группы. Общая точность предсказания — 70,5%. Различия между распределениями ответов на вопросы-предикторы представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Сравнение распределений ответов студентов 2-х категорий на вопросы-предикторы о самостоятельности и вовлеченности в образовательный процесс с помощью ЭУК (N=344)**

Предиктор	Категория студентов	Ответ				Хи-квадрат	p-значение
		Нет (%)	Скорее нет (%)	Скорее да (%)	Да (%)		
1	2	3	4	5	6	7	8
В ЭУК на семинарах (или вебинарах) я работал(а) гораздо интенсивнее, чем при классическом обучении	ЭГ1 (N <sub>1</sub> =161)	5,0	29,8	41,0	24,2	17,745	0,000
	ЭГ2 (N <sub>2</sub> =183)	18,6	30,1	28,4	24,0		
Я включился в работу с ЭУК не сразу, а примерно с середины времени, отведенного на его изучение	ЭГ1 (N <sub>1</sub> =161)	36,6	21,1	29,2	13,0	22,086	0,000
	ЭГ2 (N <sub>2</sub> =183)	18,0	24,0	28,4	29,5		
На семинарах я помогал(а) однокурсникам	ЭГ1 (N <sub>1</sub> =161)	34,2		65,8		0,598	0,897
	ЭГ2 (N <sub>2</sub> =183)	32,9		67,0			
В ЭУК мне было мало личных контактов с преподавателем	ЭГ1 (N <sub>1</sub> =161)	31,1	29,2	39,7		5,099	0,165
	ЭГ2 (N <sub>2</sub> =183)	40,4	30,1	29,5			
Было бы удобнее, если бы в ЭУК вместо очных занятий были только вебинары	ЭГ1 (N <sub>1</sub> =161)	36,0	46,6	12,4	5,0	26,396	0,000
	ЭГ2 (N <sub>2</sub> =183)	19,7	40,4	20,8	19,1		

Обратим внимание (ср. табл. 3 и табл. 1), что при проведении ЛРА в эту группу переменных в анализе мы снова включили вопрос о недостаточности личных контактов с преподавателем, который уже входил в первую группу вопросов, так как он и здесь вполне подходит по смыслу, и он снова оказался в числе предикторов с небольшим преобладанием (на 10%) доли положительных ответов в ЭГ1. Рассмотрим и другие предикторы. Более интенсивную работу на семинарах, чем при классическом обучении, уверенно подтверждает четверть студентов обеих категорий, а чуть менее уверенно — еще более 40% студентов ЭГ1 и около 30% студентов ЭГ2. Уверенный ответ «Нет» дают всего лишь 5% студентов первой группы и менее 20% — второй, то есть студентов первого высшего ( $p < 0,001$ ). Действительно, семинары при смешанном обучении предполагают очень интенсивную работу по активизации материала, изученного самостоятельно. Запоздалое включение в работу по ЭУК более характерно для студентов ЭГ2: около 30% уверенно подтверждают это, по сравнению со студентами ЭГ1, а менее уверенно — по трети в обеих группах, тогда как только около 18% студентов первого высшего отрицают это, а среди студентов магистратуры и второго высшего доля включившихся в работу своевременно вдвое больше ( $p < 0,001$ ). Две трети студентов обеих групп помогали однокурсникам на семинарах, здесь достоверных различий нет. При этом более 80% студентов ЭГ1 не согласны заменить очные встречи вебинарами, а среди студентов ЭГ2 таких около 60% ( $p < 0,001$ ).

Наконец, из 3-х **вопросов пятой группы**, оценивающих **практическую пользу курса математических методов в психологии и педагогике в формате ЭУК**, предиктором стал только один вопрос: «Информация этого ЭУК поможет мне сделать математическую обработку данных в моей курсовой (дипломной) работе» ( $B = -0,376$ ,  $p = 0,019$ ,  $p < 0,05$ ). Этот предиктор значимо влияет на зависимую переменную: Хи-квадрат для модели равен 5,875,  $p = 0,015$ ,  $p < 0,05$ , однако R-квадрат Найджелкерка равен всего 0,023, то есть предиктор объясняет лишь 2,3% дисперсии. Точ-

ность предсказания принадлежности к ЭГ1 — 70,8%, к ЭГ2 — 41,0%, поэтому положительные ответы на этот вопрос весьма характерны для первой группы, но отрицательные ответы не дают оснований предполагать, что студент получает первое высшее образование. Общая точность предсказания — 54,9%. Между распределениями ответов по вопросу-предиктору достоверных различий не выявлено. Студенты ЭГ1, по сравнению с ЭГ2, отрицают пользу курса в 5,6% vs 9,8% случаев, в то время как ответ «скорее да» дают 23,6% vs 31,1%, а совершенно утвердительный ответ «да» 70,8% vs 59,0% ( $p = 0,103$ ).

### Обсуждение результатов

Цифровая трансформация образования вызывает много дискуссий, и существуют устойчивые убеждения и даже стереотипы о ее отдельных аспектах. Например, считается, что молодежь легче адаптируется к онлайн-обучению, а люди зрелого возраста испытывают больше трудностей и более критически настроены по отношению к нему. Это тем более странно, что профессиональная деятельность подавляющего большинства обучающихся в магистратуре и на программах второго высшего образования непосредственно связана с компьютером. Распространено и мнение, что при обучении в электронных курсах студенты теряют уникальную возможность поддержания личных контактов с преподавателем. Посмотрим, так ли это с точки зрения более зрелых студентов ЭГ1, с одной стороны, и молодежи ЭГ2 — с другой.

На **вопросы о возможных трудностях и преимуществах обучения в ЭУК** студенты группы ЭГ2 «Первое высшее» высказывают ряд характерных мнений, позволяющих с высокой точностью (74,3%) спрогнозировать их принадлежность к этой группе. По сравнению с группой ЭГ1, им несколько сложнее привыкнуть к обучению в ЭУК в смешанном формате (однако трудности испытывают менее 30% из них), тесты чаще оцениваются ими как не помогающие или скорее не помогающие усвоить материал курса (но таких менее 20%), они несколько чаще не вполне согласны, что ЭУК позволяет им отслеживать свою индивиду-

альную траекторию (но доля таких ничтожна и составляет лишь около 6%), и они несколько чаще — примерно на 10% — отрицают дефицит контактов с преподавателем (примерно в 70% случаев). Заметим, что преобладание противоположных оценок, строго говоря, не может считаться характерным для группы ЭГ1, поскольку точность прогноза для нее составила менее 50%. В целом у подавляющего большинства студентов обеих категорий существенных трудностей выявлено не было, тесты оказались полезны для лучшего усвоения материала, ЭУК действительно позволил им отслеживать свою индивидуальную траекторию, а личных контактов с преподавателем было достаточно. Это хорошо согласуется с нашим предыдущим исследованием [13] и опровергает сложившиеся стереотипы.

**Вопросы второй группы об отношении к обучению в ЭУК** позволили выделить совокупность мнений-предикторов, характерных как для ЭГ1, так и для ЭГ2. Эта группа вопросов также проверяет ряд стереотипных мнений о более низком качестве онлайн-образования в смешанном формате, по сравнению с традиционно-очным, и о бесполезности введения электронных курсов как дани моде. Кроме того, практически все студенты ЭГ1 заняты профессиональной деятельностью, а многие студенты ЭГ2 тоже подрабатывают и по этой причине не могут посещать очные занятия. Этот аргумент часто приводится в свое оправдание неуспевающими студентами, и здесь требуются не только административные меры контроля, но и другие конструктивные решения, например, электронные курсы и онлайн-обучение. Наконец, отношение к математике — это тоже повод для споров в университетской среде. Среди отдельных преподавателей, к сожалению, все еще бытует мнение, что математика психологу не нужна, студенты-психологи не способны ее усвоить даже в прикладных аспектах, а курс математических методов в психологии — это «неизбежное зло». Посмотрим на все это глазами студентов.

По результатам нашего исследования, студенты ЭГ1, по сравнению с ЭГ2, почти в 94% случаях не согласны, что ЭУК снижает

качество образования (это на 10% больше), а также более единодушно — более 84% против 70% — поддерживают мнение, что использование ЭУК — это потребность времени. Около 75% из них, по сравнению с почти 80% студентов ЭГ1, согласны, что давно пора вводить ЭУК, причем студенты обеих групп практически единодушно (более 95%) согласны, что ЭУК решает проблемы работающих студентов, а различия здесь лишь в модальностях ответов, так как молодежь чаще дает уверенный ответ «да», а более зрелые студенты — смягченный «скорее да». И самым отрядным для нас является то, что ЭУК, посвященный математическим методам в психолого-педагогических исследованиях (а это далеко не самая любимая тематика среди студентов-психологов), понравился 93% студентов ЭГ1 и почти 90% студентов ЭГ2, что тоже противоречит сложившимся стереотипам.

**Третья группа** очень важных вопросов о самостоятельности прохождения отчетности и нечестных стратегиях в онлайн-обучении оказалась наименее информативной и позволила выделить всего одно утверждение-предиктор — «Все равно будут студенты, кто использует нечестные стратегии при тестировании», — по которому наблюдается почти полное единодушие. Согласие с этим мнением характерно для обеих категорий студентов, но в группе ЭГ1 выражают несогласие около 26%, а в группе ЭГ2 — лишь чуть более 11%. Если согласие позволяет с высокой точностью прогнозировать принадлежность к группе ЭГ2, то несогласие нельзя считать характерным для группы ЭГ1, так как точность прогноза очень низкая. Что это: отражение жизненного опыта или оправдание собственных нечестных стратегий прохождения тестов, — пока сказать трудно. Проблема нечестных стратегий требует дальнейшего исследования.

**Вопросы четвертой группы** касались самостоятельности изучения материала и вовлеченности в образовательный процесс с помощью электронного курса. Они позволили выделить набор мнений, достаточно характерных для каждой из 2-х категорий студентов. Студенты ЭГ1, в отличие

от ЭГ2, чаще склонны утверждать, что в ЭУК на семинарах (или вебинарах) они работали гораздо интенсивнее, чем при классическом обучении, и сразу включились в работу над курсом, а также реже соглашаются заменить очные занятия на вебинары. При этом они несколько реже подтверждают, что на семинарах помогали однокурсникам, но здесь различия лишь в модальностях ответов и очень малых процентных расхождениях. Действительно, более интенсивную работу на семинарах подтверждают 65% студентов ЭГ1 и 52% студентов ЭГ2, а не согласны заменить семинары вебинарами 82% и 60% соответственно. Запоздалое включение в работу примерно с середины курса подтверждают 42% первых и 57% вторых. Помощь однокурсникам на семинарах подтверждает около двух третей в обеих группах. Действительно, семинары при работе в ЭУК в смешанном формате становятся значительно интенсивнее, мы работали с аудиторией в активном и интерактивном режимах, содействуя их самостоятельной деятельности с ресурсами ЭУК и программой SPSS. Но если посещаемость семинаров в ЭГ1 была очень высокой, то в ЭГ2 пропусков занятий было больше, так как посещаемость уже не учитывалась при выставлении зачета по курсу, и этот административный рычаг не использовался нами. Возможно также, что студентам первого высшего действительно удобнее изучать курс скорее самостоятельно, а более зрелые обучающиеся нуждаются в большей помощи преподавателя. Кроме того, студенты должны начинать изучать курс с первого занятия, и преподавателю нужно над этим работать.

Наконец, в пятой группе вопросов, оценивающих практическую пользу курса математических методов в психологии и педагогике в формате ЭУК, предиктором стал только один вопрос: «Информация этого ЭУК поможет мне сделать математическую обработку данных в моей курсовой (дипломной) работе». Преимущественное согласие с ним характерно для студентов ЭГ1, но несогласие не дает оснований предполагать, что студент получает первое высшее образование. Различие ответов здесь только в модальностях, так как

более 94% первых и 90% вторых подтверждают практическую пользу курса.

### Заключение

Гипотеза исследования не подтвердилась. В целом у подавляющего большинства студентов обеих категорий существенных трудностей в изучении ЭУК в смешанном формате выявлено не было, тесты оказались полезны для лучшего усвоения материала, ЭУК действительно позволил им отслеживать свою индивидуальную траекторию, а личных контактов с преподавателем было достаточно. Это опровергает сложившиеся стереотипы.

На вопросы о возможных трудностях и преимуществах обучения в ЭУК студенты группы «Первое высшее» высказывают ряд характерных мнений, позволяющих с высокой точностью (74,3%) спрогнозировать их принадлежность к этой группе, но преобладание противоположных оценок не может считаться характерным для группы «Магистратура и ВВ», поскольку точность прогноза для нее составила менее 50%.

Вопросы второй группы об отношении к обучению в ЭУК позволили установить совокупность мнений-предикторов, позволяющих с высокой точностью спрогнозировать принадлежность студента к одной из исследуемых категорий. Магистранты и студенты второго высшего образования, по сравнению с первым высшим, почти единодушно не согласны, что ЭУК снижает качество образования, но согласны, что использование ЭУК — это потребность времени, и чуть реже согласны, что давно пора вводить ЭУК. Почти все студенты обеих групп считают, что ЭУК решает проблемы работающих студентов. Обе категории студентов в подавляющем большинстве утверждают, что им понравился данный ЭУК, посвященный математическим методам в психолого-педагогических исследованиях. Различия состоят лишь в модальностях ответов, которые следуют одним и тем же общим тенденциям, что также опровергает стереотипы.

Третья группа очень важных вопросов о самостоятельности прохождения отчетности и нечестных стратегиях в онлайн-обучении оказалась наименее информативной и позво-



лила выделить всего одно утверждение-предиктор, по которому наблюдается почти полное единодушие. Проблема нечестных стратегий требует дальнейшего исследования.

Вопросы четвертой группы о самостоятельности изучения материала и вовлеченности в образовательный процесс с помощью электронного курса позволили выделить набор мнений, достаточно характерных для каждой из 2-х категорий студентов. Студенты магистратуры и второго высшего, в отличие от студентов первого высшего образования, чаще склонны утверждать, что в ЭУК на семинарах они работали гораздо интенсивнее,

чем при классическом обучении, и сразу включились в работу над курсом, а также реже соглашались заменить очные занятия на вебинары. Они реже подтверждают, что на семинарах помогли однокурсникам, но здесь различия лишь в модальностях ответов и очень малых процентных расхождениях.

В последней группе вопросов о практической пользе курса математических методов в психологии и педагогике в формате ЭУК предиктором стал только один вопрос. Различие ответов здесь только в модальностях, так как почти все подтверждают практическую пользу курса.

### Литература

1. 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.). М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 39—46.
2. Использование электронного обучения в образовательном процессе: проблемы и перспективы / Дворянчиков Н.В., Калашникова Т.В., Печникова Л.С., Фролова Н.В. // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 2. С. 76—83. DOI:10.17759/pse.201621020
3. Клименских М.В., Мальцев А.В., Халфин А.В. Мотивационные и когнитивные особенности студентов — слушателей онлайн-курсов // Материалы международной конференции «E-Learning Stakeholders and Researchers Summit» (г. Москва, 5—6 декабря 2018 г.). М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 146—154.
4. Кочеткова И.С., Терская Л.А. Опыт использования системы электронного обучения (Moodle) в общенаучных и специальных дисциплинах [Электронный ресурс] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Том 4. № 21. С. 93—97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-ispolzovaniya-sistemy-elektronnogo-obucheniya-moodle-v-obschenauchnyh-i-spetsialnyh-disttsiplinah> (дата обращения: 02.04.2020).
5. Ломоносова Н.В. К вопросу об использовании системы смешанного обучения студентами вузов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. Том 5. № 182. С. 122—126.
6. Марголис А.А. Что смешивает смешанное обучение? // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 3. С. 5—19. DOI:10.17759/pse.2018230301
7. Маршанская Л.В., Лесниченко Г.И. Информатизация образования как одно из приоритетных направлений государственной политики в области образования // Наука и образование сегодня. 2018. Том 3. № 26. С. 62—67.
8. Маслова Л.А. MOOK в классических университетах. Спрос на MOOK со стороны молодежи 18—25 лет // Материалы международной конференции «E-Learning Stakeholders and Researchers Summit» (г. Москва, 5—6 декабря 2018 г.). М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 23—38.
9. Муллагалиев Н.А., Уразлина Н.В. Об отношении студентов к введению элементов дистанционного обучения в вузе // Инновационная наука. 2017. № 1. С. 188—191.
10. Наследов А.Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013. 416 с.
11. Рощина Я.М., Рощин С.Ю., Рудаков В.Н. Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (MOOC): опыт российского образования // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 174—199. DOI:10.17323/1814-9545-2018-1-174-199
12. 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
13. 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
14. Хазан М.Ю. Развитие умений и навыков для создания онлайн-курсов: профессиональный опыт и творческое начало // Материалы международной конференции «E-Learning Stakeholders and Researchers Summit» (г. Москва, 5—6 декабря 2018 г.). М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 140—145.

15. 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.). М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 18—21.

16. 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

17. Kuhn S., Frankenhauser S., Tolks D. Digitale Lehr- und Lernangebote in der medizinischen Ausbildung // Bundesgesundheitsbl. 2018. Vol. 61. P. 201—209. DOI:10.1007/s00103-017-2673-z

18. Rajaram K. Flipped classrooms: Scaffolding support system with real-time learning interventions [Электронный ресурс] // Asian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. 2019. Vol. 9.

№ 1. P. 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. Wu M. et al. Instructional Video Properties That Foster Student Engagement, Learning, and Performance in Online Environments // Материалы международной конференции «E-Learning Stakeholders and Researchers Summit» (г. Москва, 5—6 декабря 2018 г.). М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 9—13.

## References

1. 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 dekabrnya 2018 g.). [Materials of the international conference "E-Learning Stakeholders and Researchers Summit"]. Moscow: Publ. Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2018, pp. 39—46. (In Russ.).

2. Ispol'zovanie elektronnoogo obucheniya v obrazovatel'nom protsesse: problemy i perspektivy / Dvoryanchikov N.V., Kalashnikova T.V., Pechnikova L.S., Frolova N.V. // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2016. Vol. 21, no. 2, pp. 76—83. DOI:10.17759/pse.201621020 (In Russ.).

3. Klimenskikh M.V., Mal'tsev A.V., Khalfin A.V. Motivatsionnye i kognitivnye osobennosti studentov — slushatelei onlain-kursov [Motivational and cognitive features of students studying online-courses]. Materialy mezhdunarodnoi konferentsii "E-Learning Stakeholders and Researchers Summit" (g. Moskva, 5—6 dekabrnya 2018 g.). [Materials of the international conference "E-Learning Stakeholders and Researchers Summit"]. Moscow: Publ. Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2018, pp. 146—154. (In Russ.).

4. Kochetkova I.S., Terskaya L.A. Opyt ispol'zovaniya sistemy elektronnoogo obucheniya (Moodle) v obshchenauchnykh i spetsial'nykh distsiplinakh [The experience of using the e-learning system (Moodle) in general scientific and special disciplines]. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya=Azimuth of scientific researches: pedagogy and psychology*, 2017. Vol. 4, no. 21,

pp. 93—97. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-ispolzovaniya-sistemy-elektronnoogo-obucheniya-moodle-v-obshchenauchnykh-i-spetsialnykh-distciplinakh> (Accessed 02.04.2020). (In Russ.).

5. Lomonosova N.V. K voprosu ob ispol'zovanii sistemy smeshannogo obucheniya studentami vuzov [On the use of blended learning system by university students]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta=Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2017. Vol. 5, no. 182, pp. 122—126. (In Russ.).

6. Margolis A.A. Chto smeshivaet smeshannoe obucheniye? [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.).

7. Marshanskaya L.V., Lesnichenko G.I. Informatizatsiya obrazovaniya kak odno iz prioritnykh napravleniy gosudarstvennoi politiki v oblasti obrazovaniya [Informatization of education as one of the priority areas of state policy in the field of education]. *Nauka i obrazovanie segodnya=Science and education today*, 2018. Vol. 3, no. 26, pp. 62—67. (In Russ.).

8. Maslova L.A. MOOK v klassicheskikh universitetakh. Spros na MOOK so storony molodezhi 18—25 let [MOOCs in classical universities. Demand for MOOCs from youth 18-25 years old]. Materialy mezhdunarodnoi konferentsii "E-Learning Stakeholders and Researchers Summit" (g. Moskva, 5—6 dekabrnya 2018 g.). [Materials of the international conference "E-Learning Stakeholders and Researchers Summit"]. Moscow: Publ. Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2018, pp. 23—38. (In Russ.).

9. Mullagaliev N.A., Urazlina N.V. Ob otnoshenii studentov k vvedeniyu elementov distantsionnogo obucheniya v vuzye [On the attitude of students to the introduction of distance learning elements in a

- university]. *Innovatsionnaya nauka=Innovation Science*, 2017, no. 1, pp. 188—191. (In Russ.).
10. Nasledov A.D. IBM SPSS Statistics 20 i AMOS: professional'nyi statisticheskii analiz dannykh [IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: Professional Statistical Data Analysis]. Saint-Petersburg: Piter, 2013. 416 p. (In Russ.).
11. Roshchina Ya.M., Roshchin S.Yu., Rudakov V.N. Spros na massovye otkrytye onlain-kursy (MOOC): opyt rossiiskogo obrazovaniya [Demand for Mass Open Online Courses (MOOC): Russian Education Experience]. *Voprosy obrazovaniya=Education Issues*, 2018, no. 1, pp. 174—199. DOI:10.17323/1814-9545-2018-1-174-199 (In Russ.).
12. 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., in Engl.).
13. Sorokova M.G. Elektronnyi kurs kak tsifrovoi 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., in Engl.).
14. Khazan M.Yu. Razvitie umenii i navykov dlya sozdaniya onlain-kurovov: professional'nyi opyt i tvorcheskoe nachalo [Developing skills for creating online courses: professional experience and creativity]. 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 Vysshei shkoly ekonomiki, 2018, pp. 140—145. (In Russ.).
15. 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 Vysshei shkoly ekonomiki, 2018, pp. 18—21. (In Russ.).
16. Arif S., Omar I. 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
17. Kuhn S., Frankenhauser S., Tolks D. Digitale Lehr- und Lernangebote in der medizinischen Ausbildung. *Bundesgesundheitsbl*, 2018. Vol. 61, pp. 201—209. DOI:10.1007/s00103-017-2673-z
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. Wu M., et al. Instructional Video Properties That Foster Student Engagement, Learning, and Performance in Online Environments. 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 Vysshei shkoly ekonomiki, 2018, pp. 9—13. (In Engl.).

### Информация об авторах

Сорокова Марина Геннадьевна, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры Прикладной математики факультета Информационных технологий, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: [sorokovamg@mgppu.ru](mailto:sorokovamg@mgppu.ru)

### Information about the authors

Marina G. Sorokova, PhD (Education), PhD (Physics and Mathematics), Professor, Chair of Applied Mathematics, Faculty of Information Technology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: [sorokovamg@mgppu.ru](mailto:sorokovamg@mgppu.ru)

Получена 03.04.2020

Принята в печать 20.04.2020

Received 03.04.2020

Accepted 20.04.2020

# Родительская оценка качеств безопасного поведения личности детей младшего школьного, подросткового и юношеского возраста

**Фатихова Л.Ф.**

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М. Акмуллы (ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акмуллы),  
г. Уфа, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>,  
e-mail: lidiajune@mail.ru

**Сайфутдиярова Е.Ф.**

Башкирский государственный педагогический университет  
им. М. Акмуллы (ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акмуллы),  
г. Уфа, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3821-5045>,  
e-mail: saifi@inbox.ru

В статье раскрывается проблема изучения феномена безопасного поведения в психологической науке с точки зрения факторов, оказывающих на него влияние, а также презентуются результаты исследования оценки родителями безопасного поведения детей с ментальными нарушениями и без нарушений развития различного возраста — младшего школьного, подросткового и юношеского. Было выдвинуто предположение, что оценка родителями качеств личности детей, связанных с безопасным поведением, будет различаться в зависимости от возраста детей — младшего школьного, подросткового, юношеского — и в зависимости от наличия/отсутствия у них ментальных нарушений. В исследовании приняли участие 204 человека: 136 родителей детей без нарушений развития (128 представителей женского пола и 8 — мужского) и 68 родителей детей с ментальными нарушениями (58 женщин и 10 мужчин). Для достижения цели исследования был использован метод семантического дифференциала, где родителям предлагалось оценить качества личности своих детей, связанные с безопасным поведением. Семантический дифференциал состоял из двухполюсных шкал антонимичных прилагательных, характеризующих качества личности безопасного типа, сгруппированных по трем оценочным факторам: «Оценка», «Сила», «Активность». Результаты исследования позволяют говорить об отсутствии влияния фактора «Возраст» на уровень проявления качеств личности, связанных с безопасным поведением, и о влиянии ментальных нарушений на уровень сформированности этих качеств по всем оценочным факторам — «Оценка» ( $p \leq 0,001$ ), «Сила» ( $p \leq 0,01$ ), «Активность» ( $p \leq 0,001$ ). Полученные данные могут быть использованы при разработке программ

по формированию безопасного образа жизни у обучающихся с учетом наличия/отсутствия у них ментальных нарушений.

**Ключевые слова:** безопасное поведение, ментальные нарушения, младшие школьники, подростки, юноши, родители, педагоги, связанные с безопасным поведением личностные качества.

---

**Финансирование:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-013-00150 «Способности детей с нарушением интеллекта к распознаванию и избеганию опасных ситуаций».

**Для цитаты:** Фатихова Л.Ф., Сайфутдиярова Е.Ф. Родительская оценка качеств безопасного поведения личности детей младшего школьного, подросткового и юношеского возраста // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 59—71. DOI:10.17759/pse.2020250205

## Parental Assessment of Safe Behaviour in Children of Primary School, Adolescent and Young Age

**Lidiya F. Fatikhova**

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,  
Ufa, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>,  
e-mail: lidiajune@mail.ru

**Elena F. Sayfutdiyarova**

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,  
Ufa, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3821-5045>,  
e-mail: saifi@inbox.ru

The article deals with the issue of studying safety behaviour in psychology from the point of view of factors that influence this phenomenon. It presents results of a research aimed at understanding how parents assess safe behaviour of their children with and without mental disorders depending on the child's age. Our hypothesis was that parental assessments of their children's personality traits associated with safe behaviours would differ according to the children's age (primary school, adolescent and young age) and mental abilities. The study involved 204 subjects: 136 parents of children without mental disorders (128 females and 8 males) and 68 parents of children with mental disorders (58 females and 10 males). We used the semantic differential method: the parents were asked to assess their children's personal qualities associated with safe behaviour. The semantic differential was formed with two-pole scales of antonymous adjectives that described personality traits in terms of safe behavior. The adjectives were divided into groups based on three assessment factors: Assessment, Strength, and Activity. The research findings allow us to assume that the age factor has no influence on the manifestation of personal features related to safe behaviour. Yet, mental disorders affect their formation in every assessment factor: Assessment ( $p \leq 0,001$ ), Strength ( $p \leq 0,01$ ), Activity ( $p \leq 0,001$ ). The findings

can be useful in creating programmes aimed at developing safe lifestyle both in healthy and mentally disabled children and adolescents.

**Keywords:** safe behaviour, mental disorders, primary school children, adolescents, young people, parents, teachers, personal associated with safe behaviour.

**Funding:** The research was conducted within the framework of Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-013-00150 «Abilities of children with intellectual disabilities to identify and avoid dangerous situations».

**For citation:** Fatikhova L.F., Sayfutdiyarova E.F. Parental Assessment of Safe Behaviour in Children of Primary School, Adolescent and Young Age. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 59—71. DOI:10.17759/pse.2020250205 (In Russ.).

## Введение

В современных условиях все больше возрастает значимость проблемы подверженности детей, подростков и молодежи различным опасностям, что обусловлено, с точки зрения исследователей, несформированностью у них умения предвидеть и прогнозировать опасные ситуации, правильно оценивать последствия своих поступков, которые могут привести к опасным ситуациям, неумением планировать свои действия для их предотвращения [15; 22]. Социальное окружение ребенка должно обеспечивать его безопасность, ощущение психоэмоционального благополучия, обучая адаптивным формам поведения в обществе [6; 27]. Формирование безопасного поведения включает знания о возможных опасностях окружающей среды, умение их прогнозировать (способность выявлять устойчивые связи и признаки опасных ситуаций, основанная на жизненном опыте), принимать решения в целях преодоления опасных ситуаций, используя определенную систему действий, включающих саморегуляцию собственного поведения, применение определенных способов защиты от опасности, т.е. формирование моделей безопасного поведения.

Первостепенную роль в формировании безопасного поведения играет семья. Именно родители с самого раннего детства формируют у ребенка знания об опасных предметах и поступках, предотвращают их, обучают правилам безопасного поведения. Как отмечают М.С. Погодина и Т.Г. Ханова, именно родители, начиная с дошкольного возраста ребенка,

должны способствовать формированию у него культуры безопасного поведения в быту, социуме и природе: «готовность к встрече с опасными ситуациями, способность оценивать опасности, понимание необходимости соблюдения норм и правил безопасного поведения, знание и практическое освоение возможных способов поведения в экстремальной ситуации» [18, с. 128]. Авторы подчеркивают необходимость формирования у ребенка безопасной неагрессивной модели поведения на основе подражания поведению значимых для него взрослых. Особая роль при формировании культуры безопасного поведения отводится развитию его мотивационного компонента, который зависит от стиля семейного воспитания, характера внутрисемейного климата. С. Усеч (S. Useche) с соавторами отмечают, что как позитивные, так и негативные и рискованные формы поведения закрепляются детьми и подростками в семье в результате подражания поступкам и поведению родителей [31]. А.С. Калашникова и А.Д. Шалунова исследовали представления родителей, воспитывающих детей от 5 до 15 лет, о безопасности детей в рамках становления их правовой социализации. Результаты исследования позволили установить наличие положительной корреляционной связи между показателем «безопасность» и стилем воспитания родителей по типу «повышенная моральная ответственность». Родители с данным стилем воспитания, как считают авторы, проявляют повышенное беспокойство за поведение своего ребенка и стремятся оградить его от опас-



ностей внешней среды [9]. В исследовании Т.А. Колосовой и А.В. Корсакова установлено, что именно в семье дети и подростки чувствуют себя защищенными, однако в ситуации стресса дети с ментальными нарушениями демонстрируют привязанность к своей матери и ждут от нее помощи, тогда как дети и подростки без нарушений интеллектуального развития, наоборот, стремятся к независимости от родителей в стрессовых ситуациях [13]. С точки зрения О.В. Матвеевко, в младшем школьном возрасте наиболее оптимальными и эффективными средствами формирования безопасного поведения у детей являются демонстрация и обсуждение с родителями видео и мультфильмов поучительного характера, в которых демонстрируются опасные ситуации и пути их преодоления [15]. Л.М. Костина поднимает вопрос о необходимости взаимодействия психолога с семьей с целью обеспечения психологической безопасности личности ребенка в образовательной среде. Предлагается организовывать такие способы работы с семьей, как тренинги по изменению эмоционального аспекта семейного взаимодействия, консультации, родительские группы, наблюдение родителей за ребенком (дневник наблюдений) [14].

По данным многих исследований, именно дети подросткового возраста более всех других представителей возрастных групп являются проблемными не только в отношении социализации. Как отмечает Н.Ю. Воробьева, подростковый возраст является наиболее оптимальным для усвоения информации, в том числе связанной с безопасностью [5]. Однако это та категория населения, которая тем не менее чаще других возрастных групп попадает в опасные ситуации в связи с их психологическими особенностями — более высоким уровнем склонности к риску, импульсивностью, потребностью в подтверждении своей взрослости, склонностью к экспериментированию [7; 17; 25; 29]. В. Пикколи (V. Piccoli) с соавторами рассматривают проблему кибербуллинга в подростковой среде. Результаты исследований показали, что кибербуллинг следует рассматривать как побочный продукт процесса, связанного с социальной идентич-

ностью [30]. Исследование, проведенное в Сербии в 2013 году на выборке молодежи в возрасте 15—24 лет (1722 участника), показало, что 13,4% из них стали жертвами психологического (более распространено в школе и в семье) и физического (чаще всего на улице) насилия [29]. С. Усеч (S. Useche) с коллегами отмечают, что во многих странах одной из основных причин смерти среди подростков являются дорожно-транспортные происшествия. Проведенное авторами анкетирование с испанскими подростками 12—19 лет показало, что опасное поведение на дороге более характерно для представителей мужского пола, тогда как у представителей женского пола были выявлены более высокие показатели таких навыков безопасности дорожного движения, как знание правил и позитивное отношение к безопасности дорожного движения [31].

Ч. Бюлер (Ch. Buehler) проанализировал исследования зарубежных исследователей о влиянии таких факторов, как взаимоотношения между супругами, состав семьи, ее типы, особенности отношения родителей к сиблингам, на социальное благополучие детей и подростков. Автор также рассматривает влияние экономического положения семьи и отношений сибсов на степень выраженности склонности подростков к рискованному поведению [24]. Результаты проведенных опросов родителей показали, что они мало информированы о том, что их «повзрослевшие дети» склонны к различным видам риска или подвергались насилию [7]; с их точки зрения, подростки и старшеклассники не воспринимают свои действия и поступки (употребление алкоголя, курение, употребление наркотиков, безрассудное вождение) как небезопасные, преувеличивают свою неуязвимость, что обусловлено выраженностью у них эгоцентризма [25]. В ходе исследования, проведенного С. Усеч (S. Useche) с коллегами, установлено, что именно образец безопасного поведения родителей значительно влияет на знание правил дорожного движения подростками мужского пола [31].

Современного человека невозможно представить вне информационных технологий — на работе, в школе, дома. Современные информационно-коммуникационные

технологии вошли и в сферу отношений людей. Различные социальные сети, которые расширяют круг общения, позволяют личности проявить себя творчески (например, ведение различных блогов), свободно выражать свое мнение и т.п. Однако у данных технологий есть и обратная негативная сторона — минимизация реальных форм общения. Е.О. Смирнова с соавторами отмечает, что коммуникативные технологии вызывают у родителей множество противоречивых чувств и опасений — «медиа-панику», связанную со страхами за физическое здоровье детей, негативное влияние на их психическое и социальное развитие [20]. Нередкими являются случаи, когда виртуальные «друзья» используют наивных по своей психологической природе детей в недобросовестных целях (мошенничество, унижение личности ребенка и распространение в Сети личной информации о нем, подстрекание к девиантным формам поведения, кибербуллинг, груминг, секстинг и т.п.). А.А. Бочавер, С.В. Докука, Е.В. Сивак и И.Б. Смирнов отмечают, что наиболее подвержены подобному рода рискам дети и подростки «в силу недостатка опыта и навыков, связанных с распознаванием достоверной и недостоверной информации, некритическим отношением к возникающим ситуациям и коммуникациям, недостаточными рефлексией и пониманием чужих мотивов» [3, с. 3]. Поэтому в обществе и научной среде все чаще поднимается вопрос об информационной безопасности ребенка [2; 3; 4; 10; 12; 26]. По данным турецких исследователей, в подростковой среде наиболее распространены кибербуллинг и кибервиктимизация. Авторы отмечают, что одним из существенных факторов риска кибервиктимизации является стиль воспитания ребенка в семье [26].

В рамках теории социальных представлений И.Б. Бовина, Н.В. Дворянчиков и С.В. Будыкин рассматривают проблему представления родителей и учителей об информационной безопасности детей в двух направлениях — угроза информационной безопасности детей и противостояние ей. В ходе проведенного опроса авторы исследования установили, что угроза информационной безопасности

детей, с точки зрения родителей, связана с использованием интернета, общением со сверстниками в нем, просмотром телевизионных фильмов и передач, содержащих сцены с насилием, порнографии и рекламы [2]. По данным социологических исследований, проведенных в 2015 году социологическим центром «Пульс» (г. Одесса), было установлено, что 11% детей до трехлетнего возраста уже знакомы с интернетом, средний возраст приобщения к интернету — 5-6 лет, и только 18% детей пользуются интернетом под контролем взрослых. Родителей более всего беспокоит, что современные дети «благодаря» интернету утрачивают навыки традиционных навыков общения, сталкиваются с некачественными ресурсами в процессе поиска информации, меняются их ценности [12]. Преодоление негативных последствий информационной опасности родители видят в контроле за использованием интернета детьми и их поведением, ограничении доступа к нему, запрете на просмотр передач и использование компьютера, введении возрастной градации на информацию, защите персональных данных, обсуждении с детьми информации [2].

К. Марино, Т. Марси с соавторами (С. Marino, Т. Marci at al.) рассматривают вопросы проблемного использования интернета (PIU) и проблемного использования Facebook (PFU) подростками, молодежью и взрослыми, понимая под ним неадекватное использование социальной сети, приводящее к привыканию, которое негативно сказывается на личной, семейной и (или) профессиональной жизни индивида. Исследователи отмечают особую уязвимость подростков для негативного воздействия социальных сетей и интернета в целом. Несмотря на стремление подростков к самостоятельности и выраженное стремление к взрослости, они продолжают нуждаться в эмоциональной связи с родителями, которые являются источником их поддержки. Авторы рассматривают проблему взаимосвязи привязанности подростков к родителям (матери и отцу) и степени активности использования ими социальной сети (на примере Facebook). Исследователями установлено, что подростки и молодые люди,

имеющие низкий уровень социальных навыков, демонстрируют небезопасные стили поведения в социальных сетях, склонны к более активному взаимодействию в социальных сетях, проявляя поведение, требующее внимания, одобрения со стороны окружающих, нередко прибегая к негативным схемам использования социальной сети [28].

Особой категорией населения, нуждающейся в защите, являются дети с ограниченными возможностями здоровья, наличие тех или иных дефектов затрудняет их жизнедеятельность в целом и социализацию в частности. По данным Американской академии педиатрии, насилие по отношению к детям-инвалидам в 1,7 раза больше, чем по отношению к их сверстникам без инвалидности [23]. Особенно сложной является ситуация безопасности детей с ментальными нарушениями. Дж.С. Агбенъега и П. Деку (J.S. Agbenyega and P. Deku) провели в Гане опрос подростков с ограниченными возможностями здоровья (107 участников с нарушением зрения, слуха и интеллекта) 14—18 лет по проблеме их отношения к физической и сексуальной уязвимости. Результаты исследования показали, что подростки считают, что наличие инвалидности создает ситуацию злоупотребления, и они становятся привлекательной целью для преступников, т.к. впоследствии не смогут их идентифицировать в связи с имеющимися у них дефектами [23]. П.А. Кисляков с коллегами отмечают, что «при нарушениях интеллекта центральная нервная система не может обеспечить нужный фундамент для развития личностных качеств и создает преграды, тормозящие возникновение осознанного отношения к действительности как важнейшей предпосылки социально-психологической безопасности и благополучия ребенка» [11, с. 35]. В связи с этим задачей социального окружения, в том числе и родителей, является обеспечение условий для максимально безопасного существования и развития детей данной категории. В исследованиях Н.Г. Минаевой и Е.В. Мироновой изучается готовность подростков с ментальными нарушениями к безопасному поведению в ситуациях криминального характера, в которых они все чаще оказываются в связи с тем, что менее

других людей подготовлены к ним и являются самой беспомощной категорией населения, — это ситуации, связанные с мошенничеством, воровством, ограблением, вымогательством, шантажом, насилием и похищением. В ходе исследования было установлено, что подростки с ментальными нарушениями демонстрируют недостаточный уровень сформированности когнитивного (мало информированы о разновидностях преступлений, в том числе тех, жертвами которых могут стать сами, не способны предвидеть негативные последствия опасных ситуаций) и деятельного (проявляют излишнюю доверчивость и замедленность реакций в опасных ситуациях) компонентов безопасного поведения в криминальных ситуациях [16].

Итак, результаты анализа как отечественных, так и зарубежных психологических исследований не дают полного представления о состоянии проблемы отношения родителей к безопасности своих детей в различных жизненных ситуациях. Имеются отдельные опросы, которые проводились с родителями в целях оценки ими знаний об опасностях и имеющихся у детей навыков прогнозирования и преодоления некоторых видов опасностей. Кроме того, есть единичные исследования отношения родителей к безопасному поведению детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим мы посчитали, что использование возможностей родительской оценки будет представлять интерес для изучения связанных с безопасным поведением качеств личности детей и позволит выявить наличие или отсутствие эффектов возраста и наличия/отсутствия интеллектуальных нарушений на уровень проявления этих качеств.

### Программа исследования

Нами было проведено исследование, в ходе которого родителям предлагалось оценить связанные с безопасным поведением качества личности детей младшего школьного, подросткового и юношеского возраста с ментальными нарушениями и без нарушений интеллектуального развития.

Согласно нашему предположению, оценка родителями качеств личности детей, свя-

занных с безопасным поведением, будет различаться в зависимости от возраста детей — младшего школьного, подросткового, юношеского — и в зависимости от наличия/отсутствия у них ментальных нарушений.

В соответствии с выдвинутой гипотезой было проведено исследование, в котором приняли участие 2 группы респондентов в количестве 204 человека:

1) родители детей без нарушений развития в количестве 136 человек, из них: 50 родителей детей младшего возраста (49 матерей, 1 отец), 41 родитель подростков (37 матерей, 4 отца), 45 родителей лиц юношеского возраста (42 матери, 3 отца);

2) родители детей с ментальными нарушениями в количестве 68 человек, из них: 20 родителей детей младшего школьного возраста (19 матерей, 1 отец), 17 родителей подростков (12 матерей, 5 отцов), 31 родитель лиц юношеского возраста (27 матерей, 4 отца).

Целью исследования выступило выявление тех качеств личности детей, связанных с безопасным поведением, на которые, согласно результатам, полученным посредством родительской оценки, влияют факторы возраста и наличия/отсутствия ментальных нарушений.

На первом этапе исследования были проанализированы качества личности, характеризующие безопасное/опасное поведение личности, которые были включены в методику «Семантический дифференциал». На втором этапе была проведена разработанная методика «Семантический дифференциал» с целью установления оценки родителями степени выраженности у детей личностных качеств, характеризующих степень безопасности их поведения в различных жизненных ситуациях. На третьем этапе была проведена статистическая обработка результатов опроса родителей с помощью однофакторного дисперсионного анализа (Фишера), что позволило установить эффект факторов «Ментальные нарушения» и «Возраст» на группы полярных личностных качеств, характеризующих безопасное/опасное поведение детей, подростков и юношей и интегральные показатели «Оценка», «Сила», «Активность».

Бланк с семантическим дифференциалом заполнялся родителями на каждого младшего школьника, подростка и юношу (девушку) как с ментальными нарушениями, так и без нарушений интеллектуального развития. Исследование проводилось в общеобразовательных и коррекционных школах г. Уфы Республики Башкортостан. Возраст детей, оценку личностных качеств которых проводили родители, варьировал от 8 до 17 лет.

Для оценки респондентам предлагались качества личности детей, сгруппированные по трем оценочным факторам: «Оценка», «Сила», «Активность». Фактор «Оценка» был представлен 9 группами полярных качеств, связанных с безопасным/опасным поведением (безопасный, защищающий от опасности, безвредный/опасный, наносящий вред, вредоносный; серьезный/легкомысленный; надежный/ненадежный; храбрый, смелый, раскованный/робкий, трусливый, боязливый и др.). Фактор «Сила» содержал 4 группы качеств (неопасный, не могущий причинить зла и вреда, слабый, мягкий, добрый/опасный, способный нанести вред, сильный, грозный, жесткий, страшный, злой; расторопный, умелый/нерасторопный, неумелый и др.). Фактор «Активность» включал также 4 группы качеств (безвредный, не наносящий вреда, не угрожающий/вредный, наносящий вред, угрожающий; предусмотрительный, прозорливый, проницательный, вдумчивый/недалековидный, неразборчивый, легковерный, наивный и др.). Таким образом, в качестве шкал использовались не только отдельные слова, но и синонимичные ряды, что способствовало более точному пониманию респондентом того, какое качество безопасной личности следует оценивать. При отборе материала для семантического дифференциала использовались толковые словари и словари синонимов [1; 8; 19]. Оценка качеств личности проводилась по биполярным градуальным (семибалльным — от +3 до -3) шкалам, полюса которых и были заданы с помощью вербальных антонимов.

### Результаты исследования

Результаты исследования, полученные посредством метода семантического диффе-

ренциала, были подвергнуты статистическому анализу. Статистический анализ проводился в статистическом пакете SPSS v17.0 for Windows корпорации StatSoft посредством вычисления двухфакторного дисперсионного анализа (F-критерия Фишера). Результаты статистического анализа представлены в таблице.

Опишем результаты дисперсионного анализа, направленного на выявление значимого эффекта факторов «Возраст» и «Ментальные нарушения» на сформированность качеств безопасной личности, выявленных посредством метода «Семантический дифференциал».

Итак, фактор «Возраст» не показывает значимого эффекта ни с одним из интегральных показателей сформированности качеств безопасной личности, тогда как фактор «Ментальные нарушения» демонстрирует эффект со всеми тремя интегральными показателями — «Оценка», «Сила», «Активность». Рассмотрим это подробнее.

Значимые показатели влияния фактора «Ментальные нарушения» на интегральный показатель «Оценка» обеспечены такими личностными качествами, связанными с безопасным/опасным поведением, как «Безопасный/опасный» ( $F=4,285$  при  $p<0,05$ ), «Ловкий/неуклюжий» ( $F=7,485$  при  $p<0,01$ ), «Серьезный/легкомысленный» ( $F=4,847$  при  $p<0,05$ ), «Надежный/ненадежный» ( $F=16,313$  при  $p<0,001$ ), «Безвредный/вредный» ( $F=4,329$  при  $p<0,05$ ), «Храбрый/робкий» ( $F=9,881$  при  $p<0,05$ ), «Уверенный/неуверенный» ( $F=18,019$

при  $p<0,001$ ), «Ответственный/безответственный» ( $F=8,214$  при  $p<0,01$ ). Лишь на такие качества, как «Простодушный/хитрый» ( $F=0,111$  при  $p>0,05$ ), входящие в интегральный показатель «Оценка», ментальные нарушения не оказали значимого эффекта. Таким образом, дети с ментальными нарушениями характеризуются меньшим, в сравнении с их сверстниками без нарушений развития, проявлением личностных качеств безопасного типа и большей склонностью к опасному, наносящему вред поведению, неуклюжестью, бестактностью и грубостью, легкомыслием, ненадежностью, робостью, боязливостью, неуверенностью и безответственностью.

Значимые показатели эффекта фактора «Ментальные нарушения» на интегральный показатель «Сила» обнаружены по показателям таких личностных качеств безопасного/опасного типа, как «Расторопный/нерасторопный» ( $F=10,818$  при  $p<0,01$ ), «Верный/такой, на которого нельзя положиться» ( $F=20,722$  при  $p<0,001$ ). Остальные два качества, включенные в этот интегральный показатель — «Неопасный/опасный» ( $F=0,035$  при  $p>0,05$ ), «Рассудительный/беззаботный» ( $F=2,861$  при  $p>0,05$ ), — не ощутили на себе значимого эффекта этого фактора. Таким образом, согласно оценке родителей, на детей с ментальными нарушениями труднее положиться, чем на детей без интеллектуальных нарушений; при наличии ментальных нарушений дети более склонны

Таблица

**Эффекты фактора «Возраст» и «Ментальные нарушения» на показатели личностных качеств, связанных с безопасным/опасным поведением ребенка, полученные посредством метода «Семантический дифференциал» (двухфакторный дисперсионный ANOVA)**

Параметры	Возраст					Ментальные нарушения			
	$M_1$	$M_2$	$M_3$	F	p	$M_4$	$M_5$	F	p
Оценка	14,194	13,981	14,009	0,013	-	<b>16,441</b>	<b>11,681</b>	<b>14,583</b>	<b>0,001</b>
Сила	6,121	6,193	6,351	0,061	-	<b>7,172</b>	<b>5,272</b>	<b>9,942</b>	<b>0,01</b>
Активность	5,901	5,601	5,923	0,149	-	<b>6,939</b>	<b>4,678</b>	<b>16,854</b>	<b>0,001</b>

Условные обозначения:  $M_1$  — среднее значение по группе младших школьников;  $M_2$  — среднее значение по группе подростков;  $M_3$  — среднее значение по группе лиц юношеского возраста;  $M_4$  — среднее значение по группе детей без нарушений развития;  $M_5$  — среднее значение по группе детей с ментальными нарушениями; F — эмпирическое значение критерия; p — уровень значимости.

Жирным шрифтом выделены статистически значимые эффекты рассматриваемых факторов.

к нерасторопности, чем при отсутствии таких нарушений.

Эффект фактора «*Ментальные нарушения*» обнаружен на следующих личностных качествах, представленных показателем «*Активный/неповоротливый*» ( $F=8,924$  при  $p<0,01$ ), «*Предусмотрительный/недалновидный*» ( $F=8,501$  при  $p<0,01$ ), «*Внушающий доверие/вызывающий недоверие*» ( $F=24,702$  при  $p<0,001$ ). Не оказали значимого эффекта ментальные нарушения лишь на такие качества личности детей, как «*Безвредный/вредный*» ( $F=0,3046$  при  $p>0,05$ ). Таким образом, детей с ментальными нарушениями можно охарактеризовать как более неповоротливых, нерасторопных и вялых, недальновидных, неразборчивых, легковверных и наивных, вызывающих недоверие окружающих, по сравнению с их сверстниками, не имеющими ментальных нарушений.

Обратимся все же к фактору «*Возраст*», который не дал значимого эффекта с интегральными показателями, однако повлиял на проявления одного из личностных качеств, связанных с безопасным/опасным поведением, входящего в интегральный показатель «*Оценка*», — это параметры «*Безопасный/опасный*» ( $F=3,064$  при  $p<0,05$ ). Статистический анализ показал, что дети младшего школьного возраста более склонны демонстрировать опасное поведение, чем подростки и лица юношеского возраста, а менее всего эти качества проявляются у юношей и девушек.

Таким образом, наша гипотеза частично подтвердилась, а именно: фактор «*Ментальные нарушения*», согласно оценке родителей, оказывает эффект на формирование у детей качеств личности, тогда как фактор «*Возраст*» в целом такого эффекта на рассматриваемые качества личности не оказывает.

## Выводы

1. Результаты исследований, проведенных отечественными и зарубежными исследователями, позволяют констатировать, что в современных условиях дети, подростки и молодежь подвергаются большому многообразию опасностей — опасностям природной (природные пожары, опасности на водоемах),

бытовой (опасное использование электроприборов) и социальной (психологическое, физическое и сексуальное насилие, кибербуллинг, дорожно-транспортные происшествия) среды. Дети с ограниченными возможностями здоровья в целом и дети с ментальными нарушениями в частности являются наиболее уязвимой категорией населения в связи с тем, что наличие тех или иных дефектов в их развитии не позволяет им адекватно оценивать опасность ситуации, предвидеть и прогнозировать ее последствия; они не способны планировать свои действия в целях ее предотвращения. Исследователи считают, что одним из существенных факторов формирования безопасных моделей поведения у детей является семейная среда — осознанное отношение родителей к опасностям, которым могут быть подвергнуты их дети, пример их собственного поведения, целенаправленное формирование знаний о разнообразных опасностях природной и социальной среды и обучение детей безопасному поведению в различных ситуациях.

2. Результаты проведенного нами исследования оценки родителями эффекта факторов «*Возраст*» и «*Ментальные нарушения*» на показатели связанных с безопасным поведением качеств личности детей посредством метода семантического дифференциала показали, что фактор «*Возраст*» не оказывает статистически значимого эффекта на сформированность данных качеств у детей младшего, подросткового и юношеского возраста.

3. Выявлено, что фактор «*Ментальные нарушения*» (наличие/отсутствие ментальных нарушений) демонстрирует значимый эффект со всеми интегральными показателями данных личностных качеств, т.е. у детей, подростков и юношей, не имеющих интеллектуальных нарушений, более выражены позитивно отражающиеся на безопасности личности качества, например, такие как безопасность, ловкость, серьезность, храбрость, уверенность, проворность и т.п., что служит основой формирования у них модели безопасного поведения и умения преодолевать опасные ситуации. У детей, подростков и юношей с ментальными нарушениями, напротив, более выражены противоположные личностные качества, провоцирующие



небезопасное поведение, такие как неуклюжесть, легкомысленность, неуверенность, неповоротливость, недалёковидность и др., что затрудняет способность личности адекватно и эффективно реагировать на возникновение опасных ситуаций.

Разработанный вариант методики «Семантический дифференциал» для оценки родителями качеств личности детей, связанных с безопасным поведением, может быть использован

исследователями в целях изучения структуры личностных качеств детей как с нарушениями психического развития, так и без нарушений. Полученные данные также могут стать основанием для разработки подходов к формированию моделей безопасного поведения и соответствующих личностных качеств детей с учетом выявленных возрастных особенностей и специфических особенностей, связанных с наличием у детей ментальных нарушений.

## Литература

1. *Александрова З.Е.* Словарь синонимов русского языка: Практический справочник: Ок. 11000 синоним. рядов. 11-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 2001. 568 с.
2. *Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В., Будькин С.В.* Информационная безопасность детей в обыденном понимании родителей и учителей // Вестник РУДН, серия Педагогика и психология. 2016. № 1. С. 77—86.
3. *Бочавер А.А., Докука С.В., Сивак Е.В., Смирнов И.Б.* Использование социальных сетей в интернете и депрессивная симптоматика у подростков [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8. № 3. С. 1—18. DOI: 10.17759/psyclin.2019080301
4. *Будькин С.В., Дворянчиков Н.В., Бовина И.Б.* Информационная безопасность детей и подростков в представлениях родителей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 117—126. DOI: 10.17759/psyedu.2016080412
5. *Воробьева Н.Ю.* Особенности сформированности навыков безопасного поведения в природных условиях у подростков // Вестник современных исследований. 2019. № 4.1 (31). С. 17—20.
6. *Данилова М.В., Рыкман Л.В.* Психоэмоциональное благополучие и особенности саморазвития подростков с разным семейным статусом // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 40—50. DOI: 10.17759/pse.2018230505
7. *Должанская Н.А., Бузина Т.С., Андреев С.А., Лозовская И.С., Ленская Е.В.* Роль семейного фактора в формировании здорового образа жизни подростков // Вопросы наркологии. 2003. № 4. С. 51—58.
8. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. В 2 т. М.: Рус. яз., 2000. 1209 с.
9. *Калашникова А.С., Шалунова А.Д.* Особенности представлений родителей о правовой социализации детей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 3. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/3/Kalashnikov\\_Shalunova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/3/Kalashnikov_Shalunova.phtml) (дата обращения: 11.08.2019).
10. *Кирюхина Д.В.* Кибербуллинг среди молодых пользователей социальных сетей [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 53-59. doi: 10.17759/jmfp.2019080306
11. *Кисляков П.А., Феофанов В.Н., Удодов А.Г., Силаева О.А.* Направления исследований социально-психологической безопасности детей с нарушениями интеллекта // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2016. Т. 15. № 4 (137). С. 34—41. DOI: 10.17922/2071-5323-2016-15-4-34-41
12. *Князева Е.В.* Интернет как среда обитания детей: методологические и этические проблемы исследования // PRIMO ASPECTU. 2016. № 2 (26). С. 29—35.
13. *Колосова Т.А., Корсаков А.В.* Взаимосвязь отношения к родителям и защитно-совладающего поведения у детей и подростков с умственной отсталостью // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52—5. С. 425—431.
14. *Костина Л.М.* Работа с родителями для психологической безопасности личности детей // Национальная ассоциация ученых. 2015. VI (11). С. 67—68.
15. *Матвеевко О.В.* Представления о безопасности как основа взаимодействия родителей с детьми младшего школьного возраста // Прорывные научные исследования: проблемы, закономерности, перспективы: сборник статей IX Международной научно-практической конференции в 4 ч. Ч. 4. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2017. С. 207—209.
16. *Минаева Н.Г., Миронова Е.В.* Изучение готовности к безопасному поведению в ситуациях криминального характера у умственно отсталых подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59—4. С. 96—100.
17. *Муртазин А.Р., Якимова Е.А.* Особенности формирования готовности подростков к безопасному поведению в условиях повседневной

- деятельности [Электронный ресурс] // Вестник науки и творчества. 2017. № 5 (17). С. 57—62. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_29344937\\_27220742.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_29344937_27220742.pdf) (дата обращения: 03.01.2020).
18. Погодина М.В., Ханова Т.Г. Повышение компетентности родителей в области формирования культуры безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста // Наука и практика регионов. 2019. № 2 (15). С. 126—132.
19. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Изд-во «Русский язык», 1999. 736 с.
20. Смирнова Е.О., Смирнова С.Ю., Шеина Е.Г. Родительские стратегии в использовании детьми цифровых технологий [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 4. С. 79—87. DOI: 10.17759/jmfp.2019080408
21. Солдатова Г.У., Ртищева М.А., Теславская О.И., Новбари Е.В., Шляпников В.Н. Основы безопасного использования интернета детьми и подростками: рекомендации для родителей // Академический вестник. 2017. № 3 (25). С. 105—115.
22. Сорокина Л.А. О состоянии готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 3. С. 70—74.
23. Agbenyega J.S., Deku P. Using a modified version of locus of control scale to explore children with disabilities' perceived vulnerability to physical and sexual assault in three special schools in Ghana // Cogent Social Sciences. 2016. Vol. 2. P. 1—12. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/23311886.2016.1256751>
24. Buehler Ch. Family Processes and Children's and Adolescents' Well-Being // Journal of Marriage and Family. 2020. Vol. 82. P. 145—174. DOI:10.1111/jomf.12637
25. Cohn L.D., Macfarlane S., Yanez C., Imai W.K. Risk-perception: Differences between adolescents and adults // Health Psychology. 1995. Vol. 14 (3). P. 217—222.
26. Gül H., Fırat S., Sertçelik M., Gül A., Gürel Yu., Günay Kılıç B. Cyberbullying among a clinical adolescent sample in Turkey: effects of problematic smartphone use, psychiatric symptoms, and emotion regulation difficulties // Psychiatry and clinical psychopharmacology. 2019. Vol. 29 (4). P. 547—557. DOI: <https://doi.org/10.1080/24750573.2018.1472923>
27. Kislyakov P.A., Shmeleva E.A., Karaseva T.V., Silaeva O.A. Monitoring of Education Environment according to the Social-Psychological Safety Criterion // Asian Social Science. 2014. Vol. 10 (17). P. 285—291. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v10n17p285>
28. Marino C., Marci T., Ferrante L., Altoè G., Vieno A., Simonelli A., Caselli G. and Spada M.M. Attachment and problematic Facebook use in adolescents: The mediating role of metacognitions // Journal of Behavioral Addictions. 2019. Vol. 8 (1). P. 63—78. DOI: 10.1556/2006.8.2019.07
29. Obradovic-Tomasevic B., Santric-Milicevic M., Vasic V., Vukovic D., Sipetic-Grujicic S., Bjegovic-Mikanovic V., Terzic-Supic Z., Tomasevic R., Todorovic J. and Babic U. Prevalence and predictors of violence victimization and violent behavior among youths: a population-based study in Serbia // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2019. Vol. 16. P. 1—18. DOI:10.3390/ijerph16173203
30. Piccoli V., Carnaghi A., Grassi M., Stragà M., Bianchi M. Cyberbullying through the lens of social influence: Predicting cyberbullying perpetration from perceived peer-norm, cyberspace regulations and ingroup processes // Computers in Human Behavior. 2020. Vol. 102. P. 260—273. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.09.001>
31. Useche S., Alonso F., Montoro L. et al. More aware, more protected: a cross-sectional study on road safety skills predicting the use of passive safety elements among Spanish teenagers // BMJ Open. 2019. Vol. 9. P. 1—11. DOI:10.1136/bmjopen-2019-035007

## References

- Aleksnadrova Z.E. Slovar' sinonimov russkogo yazyka: Prakticheskii spravochnik [Dictionary of Synonyms of the Russian Language]: Directory: Approx. 11 000 synonymic chains. Edition 11, rev. and compl. Moscow: Publ. Rus. yaz., 2001. 568 p. (In Russ.).
- Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Budykin S.V. Informatsionnaya bezopasnost' detei v obydenom ponimani i uchitelei [Information security of children in lay thinking of parents and teachers]. *Vestnik RUDN, seriya Pedagogika i psikhologiya=RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2016, no. 1, pp. 77—86. (In Russ.).
- Bochaver A.A., Dokuka S.V., Sivak E.V., Smirnov I.B. Ispol'zovanie sotsial'nykh setei v internete i depressivnaya simptomatika u podrostkov

- [Elektronnyi resurs] [Internet Use and Depressive Symptoms in Adolescents: a Review]. *Klinicheskaja i spetsial'naja psikhologija=Clinical Psychology and Special Education*, 2019. Vol. 8, no. 3, pp. 1—18. DOI: 10.17759/psycljn.2019080301 (In Engl., abstr. in Russ.)
- Budikin S.V., Dvoryanchikov N.V., Bovina I.B. Information safety of children and teenagers in representations of parents [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU. ru=Psychological Science and Education PSYEDU. ru*, 2016. Vol. 8, no. 4, pp. 117—126. DOI: 10.17759/psyedu.2016080412. (In Russ., abstr. in Engl.)
  - Vorobyova N.Yu. Osobennosti sformirovannosti navykov bezopasnogo povedeniya v prirodnykh usloviyakh u podrostkov [Features of Safe Behavior Skills Formation in Teenagers Natural Conditions].

- Vestnik Sovremennykh Issledovaniy=Bulletin of Current Researches*, 2019, no. 4.1 (31), pp. 17—20. (In Russ.).
6. Danilova M.V., Rykman L.V. Psikhooemotsional'noe blagopoluchie i osobennosti samorazvitiya podrostkov s raznym semeinym statusom [Psychoemotional Well-being and Features of Self-Development of Teenagers with Different Family Status]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 40—50. DOI: 10.17759/pse.2018230505. (In Russ., abstr. in Engl.)
7. Dolzhanskaya N.A., Buzina T.S., Andreev S.A., Lozovskaya I.S., Lenskaya E.V. Rol' Semeynogo faktora v formirovanii zdorovogo obraza zhizni podrostkov [Role of Family Factor in Forming Healthy Lifestyle of Teenagers]. *Voprosy Narkologii=Addiction issues*, 2003. no. 4, pp. 51—58. (In Russ.).
8. Efremova T.F. Novyi slovar' Russkogo Yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatelnyi [New Dictionary of the Russian Language. Definitions and Word Formation]. Moscow: Publ. Rus. yaz., 2000. Vol. 2. 1209 p.
9. Kalashnikova A.S., Shalunova A.D. Osobennosti predstavlenii roditel'ei o pravovoi sotsializatsii detei. [Parents representations of the legal socialization of children [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie PSYEDU.ru=Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2014, no. 3. Available at: [http://psyedu.ru/journal/2014/3/Kalashnikov\\_Shalunova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/3/Kalashnikov_Shalunova.phtml) (Accessed 11.08.2019). (In Russ., Abstr. in Engl.)
10. Kiriukhina D.V. Cyberbullying among Young Users of Social Networks [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology=Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 2019. Vol. 8, no. 3, pp. 53—59. DOI: 10.17759/jmfp.2019080306 (In Russ.; Abstr. in Engl.).
11. Kislyakov P.A., Feofanov V.N., Udodov A.G., Silaeva O.A. Napravleniya issledovaniy sotsial'no-psikhologicheskoi bezopasnosti detei c narusheniyami intellekta. [Research Areas of Socio-Psychological Safety of Children with Intellectual Disabilities]. *Uchenye zapiski Rossiiskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta=Scientific Notes of Russian State Social University*, 2016. Vol. 15, no. 4 (137), pp. 34—41. DOI: 10.17922/2071-5323-2016-15-4-34-41. (In Russ.).
12. Knyazeva E.V. Internet kak sreda obitaniya detei: metodologicheskie i eticheskie problemy issledovaniya [The internet as children's surrounding medium: methodological and ethical problems of research]. *PRIMO ASPECTU*, 2016, no. 2 (26), pp. 29—35. (In Russ.).
13. Kolosova T.A., Korsakov A.V. Vzaimosvyaz' otnosheniya k roditel'iam i zashchitno-sovladayushchego povedeniya u detei i podrostkov s umstvennoi otstalost'yu [The relationship toward parents and protective-coping behavior in children and adolescents with mental retardation]. *Problemy Sovremennogo Pedagogicheskogo Obrazovaniya=Problems of Modern Pedagogical Education*, 2016. no. 52—5, pp. 425—431. (In Russ.).
14. Kostina L.M. Rabota s roditel'ami dlya psikhologicheskoi bezopasnosti lichnosti detei [Working with parents to the psychological security of the person children]. *Natsional'naya Assotsiatsiya Uchenykh=National Association of Scientists*, 2015, no. VI (11), pp. 67—68. (In Russ.).
15. Matveenko O.V. Predstavleniya o bezopasnosti kak osnova vzaimodeistviya roditel'ei s det'mi mladshego shkol'nogo vozrasta [Perception of security as a basis for the interaction of parents with children of primary school age]. *Proryvnye nauchnye issledovaniya: problemy zakonornosti, perspektivy* [Breakthrough Researches: Issues, Patterns, Prospects]: collection of articles of IX International Scientific and Practical Conference in 4 parts. Part 4. Penza: Nauka i Prosveshcheniye International Centre of Scientific Cooperation, 2017, pp. 207—209.
16. Minaeva N.G., Mironova E.V. Izuchenie gotovnosti k bezopasnomu povedeniyu v situatsiyakh kriminal'nogo kharaktera u umstvenno otstalyykh podrostkov [Studying of readiness for safe behaviour in situations of criminal character at mentally retarded teenagers]. *Problemy Sovremennogo Pedagogicheskogo Obrazovaniya=Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 59-4, pp. 96—100. (In Russ.).
17. Murtazin A.R., Yakimova E.A. Osobennosti formirovaniya gotovnosti podrostkov k bezopasnomu povedeniyu v usloviyakh povsednevnoi deyatelnosti [Features of Safe Behavior Readiness Formation by Teenagers in Daily Activities Conditions]. *Vestnik Nauki i Tvorchestva=Bulletin of science and creativity*, 2017, no. 5 (17), pp. 57—62. (In Russ.).
18. Pogodina M.V., Khanova T.G. Povyshenie kompetentnosti roditel'ei v oblasti formirovaniya kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti detei doshkol'nogo vozrasta [Increasing the skills of parents in the formation of culture of safety of preschool children]. *Nauka i Praktika Regionov=Science and practice of the regions*, 2019, no. 2-15, pp. 126—132. (In Russ.).
19. Slovar' Russkogo Yazyka [Dictionary of the Russian Language]; in 4 volumes / RAS, Institute of Linguistic Research; Ed. by A.P. Yevgenyeva. Moscow: Russkiy Yazyk Publishing House, 1999. 736 p.
20. Smirnova E.O., Smirnova S.Yu., Sheina E.G. Roditel'skie strategii v ispol'zovanii det'mi tsifrovyykh tekhnologii [Elektronnyi resurs]. [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.; Abstr. in Engl.).
21. Soldatova G.U., Rtischeva M.A., Teslavskaya O.I., Novbari E.V., Shlyapnikov V.N. Osnovy bezopasnogo ispol'zovaniya Interneta Detmi i Podrostkami: Rekomendatsii dlya Roditeley [Basics of Safe Internet Surfing for Children and Teenagers: Advice for Parents]. *Akademicheskii Vestnik=Academic Bulletin*, 2017. Vol. 3 (25), pp. 105—115. (In Russ.).

22. Sorokina L.A. Sostoyanii gotovnosti podrostkov k bezopasnomu povedeniyu v povsednevnoi zhizni [Readiness of Teenagers for Safe Behaviour in Everyday Life]. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii=Innovative Projects and Programs in Education*, 2011, no. 3, pp. 70—74. (In Russ.).
23. Agbenyega J.S., Deku P. Using a modified version of locus of control scale to explore children with disabilities' perceived vulnerability to physical and sexual assault in three special schools in Ghana. *Cogent Social Sciences*, 2016. Vol. 2, pp. 1—12. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/23311886.2016.1256751>
24. Buehler Ch. Family Processes and Children's and Adolescents' Well-Being. *Journal of Marriage and Family*, 2020. Vol. 82, pp. 145—174. DOI: [10.1111/jomf.12637](https://doi.org/10.1111/jomf.12637)
25. Cohn L.D., Macfarlane S., Yanez C., Imai W.K. Risk-perception: Differences between Adolescents and Adults. *Health Psychology*, 1995. Vol. 14 (3), pp. 217—222.
26. Gül H., Fırat S., Sertçelik M., Gül A., Gürel Yu., Günay Kılıç B. Cyberbullying among a clinical adolescent sample in Turkey: effects of problematic smartphone use, psychiatric symptoms, and emotion regulation difficulties. *Psychiatry and clinical psychopharmacology*, 2019. Vol. 29 (4), pp. 547—557. DOI: <https://doi.org/10.1080/24750573.2018.1472923>
27. Kislyakov P.A., Shmeleva E.A., Karaseva T.V., Silaeva O.A. Monitoring of Education Environment according to the Social-Psychological Safety Criterion. *Asian Social Science*, 2014. Vol. 10 (17), pp. 285—291. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v10n17p285>
28. Marino C., Marci T., Ferrante L., Altoè G., Vieno A., Simonelli A., Caselli G. and Spada M.M. Attachment and Problematic Facebook Use in Adolescents: The Mediating Role of Metacognitions. *Journal of Behavioral Addictions*, 2019. Vol. 8 (1), pp. 63—78. DOI: [10.1556/2006.8.2019.07](https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.07)
29. Obradovic-Tomasevic B., Santric-Milicevic M., Vasic V., Vukovic D., Sipetic-Grujicic S., Bjegovic-Mikanovic V., Terzic-Supic Z., Tomasevic R., Todorovic J. and Babic U. Prevalence and Predictors of Violence Victimization and Violent Behavior Among Youths: a Population-Based Study in Serbia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2019. Vol. 16, pp. 1—18. DOI: [10.3390/ijerph16173203](https://doi.org/10.3390/ijerph16173203)
30. Piccoli V., Carnaghi A., Grassi M., Stragà M., Bianchi M. Cyberbullying Through the Lens of Social Influence: Predicting Cyberbullying Perpetration from Perceived Peer-Norm, Cyberspace Regulations and Ingroup Processes. *Computers in Human Behavior*, 2020. Vol. 102, pp. 260—273. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.09.001>
31. Useche S., Alonso F., Montoro L. et al. More Aware, More Protected: a Cross-Sectional Study on Road Safety Skills Predicting the Use of Passive Safety Elements Among Spanish Teenagers. *BMJ Open*, 2019. Vol. 9, pp. 1—11. DOI: [10.1136/bmjopen-2019-035007](https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-035007)

### Информация об авторах

Фатихова Лидия Фаварисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акмуллы), г. Уфа, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>, e-mail: [lidiajune@mail.ru](mailto:lidiajune@mail.ru)

Сайфутдиярова Елена Фаварисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (ФГБОУ ВО БГПУ им. М. Акмуллы), г. Уфа, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3821-5045>, e-mail: [saifi@inbox.ru](mailto:saifi@inbox.ru)

### Information about the authors

Lidiya F. Fatikhova, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7745-2457>, e-mail: [lidiajune@mail.ru](mailto:lidiajune@mail.ru)

Elena F. Sayfutdiyeva, PhD in Psychology, Associate Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3821-5045>, e-mail: [saifi@inbox.ru](mailto:saifi@inbox.ru)

Получена 25.03.2020

Принята в печать 20.04.2020

Received 25.03.2020

Accepted 20.04.2020