

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

**Психолого-педагогические
исследования**

**Psychological-Educational
Studies**

e l e c t r o n i c j o u r n a l

**2023. Том 15. № 2
2023. Vol. 15, no. 2**

Психолого-педагогические исследования

Международный научный журнал
«Психолого-педагогические исследования»

Редакционная коллегия

Рубцов В.В. (Россия) – главный редактор
Марголис А.А. (Россия) – первый заместитель главного редактора
Шведовская А.А. (Россия) – заместитель главного редактора

Алехина С.В. (Россия), Ахутина Т.В. (Россия), Болотов В.А. (Россия), Бурлакова И.А. (Россия), Гаврилова Т.В. (Россия), Ениколопов С.Н. (Россия), Зверева Н.В. (Россия), Ильин В.А. (Россия), Исаев Е.И. (Россия), Кабардов М.К. (Россия), Кудрявцев В.Т. (Россия), Ланцбург М.Е. (Россия), Марютина Т.М. (Россия), Ослон В.Н. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия), Портер Дж. (Великобритания), Сериков В.В. (Россия), Сорокова М.Г. (Россия), Шумакова Н.Б. (Россия)

Секретарь

Мешкова Н.В.

Редактор и корректор

Буторина А.А.

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Адрес редакции

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27

E-mail: psyedu@mgppu.ru

Сайт: https://psyjournals.ru/psyedu_ru

Индексируется:

ВАК Минобрнауки России, Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ), RSCI, EBSCO, ProQuest, ERIH PLUS, Международный каталог научных периодических изданий открытого доступа (DOAJ)

Издается с 2007 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

Эл № ФС77-69835 от 29.05.2017

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2023

Psychological-Educational Studies

international Scientific Journal
“Psychological-Educational Studies”

Editorial board

Rubtsov, V.V. (Russia) – editor-in-chief
Margolis A.A. (Russia) – first deputy editor-in-chief
Shvedovskaya A.A. (Russia) – deputy editor-in-chief

Alekhina S.V. (Russia), Akhutina T.V. (Russia), Bolotov V.A. (Russia), Burlakova I.A. (Russia), Gavrilova T.V. (Russia), Enikolopov S.N. (Russia), Zvereva N.V. (Russia), Il'in V.A. (Russia), Isaev E.I. (Russia), Kabardov M.K. (Rossiya), Kudryavtsev V.T. (Russia), Lantsburg M.E. (Russia), Maryutina T.M. (Russia), Oslon V.N. (Russia), Polivanova K.N. (Russia), Porter Dzh. (UK), Serikov V.V. (Russia), Sorokova M.G. (Russia), Shumakova N.B. (Russia)

Secretary

Meshkova N.V.

Editor and proofreader

Butorina A.A.

FOUNDER & PUBLISHER

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

Editorial office address

Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 495 608-16-27

E-mail: psyedu@mgppu.ru

Web: https://psyjournals.ru/en/psyedu_ej

Indexed in:

Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Russian Index of Scientific Citing database, RCSI, EBSCO Publishing, ProQuest, DOAJ, ERIH PLUS

Published quarterly since 2007

The mass medium registration certificate:

EI FS77- 69835 number. Registration date 29.05.2017.

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted. Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2023



Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»,

Том 15. № 2. 2023

<i>Рубрики, авторы, статьи</i>	<i>Страницы</i>
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Маркина О.С., Молчанов С.В. Взаимосвязь восприятия эмоционально значимых событий своей жизни и базисных убеждений личности студенческой молодежью в период транзитивных изменений	3–17
Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Взаимосвязь потребности в безопасности и ее личностных смыслов у студентов вуза	18–31
Шилова Н.П. Взаимосвязь интересов в собственном образовании и сформированности умения делать выбор в юношеском возрасте	32–48
Агеев Н.Я., Дубовик И.А., Калинина Г.И., Конокотин А.В. Обзор исследований социальных взаимодействий с применением окулографического метода	49–67
Кочетова Ю.А., Рубцова О.В., Хуснутдинова М.Р., Богуславская Е.В. Страхи современных дошкольников в представлении родителей: результаты эмпирического исследования	68–86
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Павлова С.А., Семенова Н.А. Готовность к изменениям и самоорганизация преподавателя высшей школы	87–105
Константинова О.Б. Возможности использования видео в образовательном процессе с точки зрения педагогов и подростков	106–130
Смирнова Я.К. Айтрекинг исследование трудностей обучения детей с нарушением слуха	131–154
МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
Громько Ю.В., Устиловская А.А. О генезисе коллективной субъектности в деятельности технологического кружка (к программе исследований)	155–174
Йибрех Б.Л., Хайле Б.Б. Проблемы и преимущества использования коллаборативного письма на основе Wiki на занятиях по английскому языку как иностранному	175–195

**Contents of the e-journal “Psychological-Educational Studies”
Vol. 15, #2-2023**

<i>Columns, manuscripts, authors</i>	<i>Pages</i>
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Markina O.S., Molchanov S.V. The Relationship between the Perception of Emotionally Significant Events in one’s Life and World Assumptions of the Student Youth during the Period of Transitive Changes	3–17
Tylets V.G., Krasnianskaya T.M. The Relationship between the Need for Security and Its Personal Meanings among University Students	18–31
Shilova N.P. The Relationship of Interests in One's Own Education and the Formation of the Ability to Make a Choice in Adolescence	32–48
Ageev N.Ya., Dubovik I.A., Kalinina G.I., Konokotin A.V. Review of Studying Social Interactions With the Usage of Eye-Tracking Analysis	49–67
Kochetova Yu.A., Rubtsova O.V., Khusnutdinova M.R., Boguslavskaya E.V. Contemporary Preschoolers’ Fears through the Eyes of Their Parents: The Results of an Empirical Study	68–86
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Semenova N.A., Pavlova S.A. The Relationship of Readiness for Changes and Self-Organization among Teachers of Higher Education	87–105
Konstantinova O.B. The Possibilities of Using Video in the Educational Process from the Point of View of Teachers and Adolescents	106–130
Smirnova Ya.K. Eye tracking research on learning difficulties for children with hearing impairments	131–154
METHODOLOGY and TECHNOLOGY of EDUCATION	
Gromyko Yu.V., Ustilovskaya A.A. About Genesis of Collective Subjectivity in The Activity of Technological Club (to The Research Program)	155–174
Yibreh B., Haile D. Benefits and Challenges of Using Wiki-based Collaborative Writing into English as Foreign Language Writing Classes	175–195

Взаимосвязь восприятия эмоционально значимых событий своей жизни и базисных убеждений личности студенческой молодежью в период транзитивных изменений

Маркина О.С.

ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (ФГБОУ ВО «Финансовый университет»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3853-7789>, e-mail: osmarkina@fa.ru

Молчанов С.В.

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

Работа направлена на изучение особенностей выделяемых эмоционально значимых событий собственной жизни студенческой молодежью в современном транзитивном российском обществе. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на российских студентах в период с ноября по декабрь 2022 года. В исследовании (N=176) приняли участие респонденты в возрасте от 19 до 22 лет (M=19,9; SD=0,47), граждане Российской Федерации, учащиеся московских вузов, из них 79% девушек и 21% юношей. Были использованы шкала базисных убеждений личности и анкета об эмоционально значимых событиях, которые произошли в жизни человека на протяжении последнего года. Выделены часто называемые категории событий: сферы развлечений и досуга, учебной и профессиональной деятельности, романтических отношений. Описаны межполовые различия в характере называемых эмоционально значимых событий. Полученные результаты позволили выделить значимые базисные убеждения личности – «позитивный образ Я», «вера в удачу» и «убежденность в контроле». Определен характер взаимосвязи базисных убеждений личности и выделяемых эмоционально значимых событий.

Ключевые слова: базисные убеждения, эмоции, молодежь, студенчество, событийная транзитивность, жизненная позиция, Яноф-Бульман.

Для цитаты: Маркина О.С., Молчанов С.В. Взаимосвязь восприятия эмоционально значимых событий своей жизни и базисных убеждений личности студенческой молодежью в период транзитивных изменений [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 3–17. DOI:10.17759/psyedu.2023150201

Маркина О.С., Молчанов С.В.

Взаимосвязь восприятия эмоционально значимых событий своей жизни и базисных убеждений личности студенческой молодежи в период транзитивных изменений

Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 3–17.

Markina O.S., Molchanov S.V.

The Relationship between the Perception of Emotionally Significant Events in one's Life and World Assumptions of the Student Youth during the Period of Transitive Changes

Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 3–17.

The Relationship between the Perception of Emotionally Significant Events in one's Life and World Assumptions of the Student Youth during the Period of Transitive Changes

Olga S. Markina

Financial University under the Government of Russian Federation, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3853-7789>, e-mail: osmarkina@fa.ru

Sergey V. Molchanov

Lomonosov Moscow State University, Financial University under the Government of Russian Federation, Moscow, Russia

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

The work is aimed to study the features of the identified emotionally significant events in lives by students in the modern transitive Russian society. The results of an empirical study conducted on Russian students in the period November-December 2022 are presented. The study (N=176) involved respondents aged 19 to 22 years (M=19,9; SD=0,47), citizens of the Russian Federation, students of Moscow universities, of which 79% were girls and 21% were boys. We used a scale of world assumptions of the individual and a questionnaire about emotionally significant events that occurred in a person's life over the past year. The most frequently named categories of events were identified: the spheres of entertainment and leisure, educational and professional activities, and romantic relationships. The results obtained made it possible to highlight the significant basic beliefs of the individual – "positive self-image", "belief in luck" and "belief in control". The nature of the relationship between the basic beliefs of the individual and the identified emotionally significant events is determined. Gender differences in the nature of these emotionally significant events are described.

Keywords: assumptions, world assumptions scale, emotions, youth, students, basic beliefs, event transitivity, life position, Ronnie Janoff-Bulman.

For citation: Markina O.S., Molchanov S.V. The Relationship between the Perception of Emotionally Significant Events in one's Life and World Assumptions of the Student Youth during the Period of Transitive Changes. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 3–17. DOI:10.17759/psyedu.2023150201 (In Russ.).

Введение

Происходящие в современном российском мире социальные и политические изменения находят отражение как в поведении человека, так и в характере его психического функционирования. Происходит трансформация требований к эмоциональной устойчивости, жизнестойкости, переживанию оптимизма, что позволяет сохранить стабильность психологического благополучия человека. Эпоха динамических изменений социального мира всегда содержит как пространство новых возможностей, так и определенные риски для

психологического функционирования человека. Постоянство изменений, высокая неопределенность и непредсказуемость последствий трансформаций социума являются характеристиками транзитивного общества, в то же время раскрывающего множественность вариантов социальных пространств самоопределения и самореализации [1; 2; 6; 9]. В литературе описано понятие кризисной (жесткой) транзитивности, когда возникают резкие изменения, воспринимаемые как шоковая ситуация, переживаемые как временные, требующие значительных психологических ресурсов для того, чтобы с ней справиться [10; 11; 18; 21]. Происходящие в современном мире глобальные политические, социальные, экономические и ценностные трансформации на групповом и индивидуальном уровнях могут быть рассмотрены как события кризисной транзитивности. Подобная событийность находит отражение в изменении качества жизни человека [8; 20; 23]. Отмечается, что задача исследования современного содержания кризисов транзитивности выступает важным вызовом современной психологической науки [5; 12; 22].

Период студенчества с возрастно-психологической точки зрения может быть описан как период вступления во взрослость (18-22 года) или начало периода молодости (с 20 лет) [4; 7]. Молодость рассматривается как «время путешествий», в ходе которого должен быть решен ряд задач развития этого возраста. Задачи развития молодости, выделенные Р. Хевигхерстом, связаны с областями будущей и обретаемой семейной жизни, включая отношения любви, развитием профессиональной карьеры и социальных отношений, с принятием гражданской ответственности, процессами самоисследования, самопознания с дальнейшим развитием идентичности [15]. Происходит формирование идентичности через установление отношений – развитие личного Я, Я как члена семьи, Я профессионального. Таким образом, погруженность в область становления уникальных отношений интимности со значимым другим, профессиональная самореализация, построение мечты, основанной на реальных возможностях мира, обеспечивают условия нормативно-возрастного развития в период молодости. Однако реализация указанных видов жизнедеятельности происходит в конкретных социальных условиях, которые в современном мире характеризуются проявлениями резкой социальной транзитивности.

Актуальность изучения того, как происходящие изменения отражаются в характере переживания молодыми людьми событийности собственной жизни, определяется влиянием самого переживания на субъектную позицию личности. С одной стороны, мы наблюдаем погруженность в виды активности, обеспечивающие решение задач развития периода молодости, с другой стороны, наблюдаются значительные трансформации социального мира, которые могут находить отражение в субъективной эмоциональной значимости событий своей жизни и в тех личностных выборах, которые необходимо сделать в процессе жизненного самоопределения.

Изменения социального мира влияют на характер решения возрастно-психологических задач развития так же, как и личностные особенности самого человека. Модель базисных убеждений личности, предложенная в работах Р. Янофф-Бульман, представляет собой ряд когнитивно-эмоциональных имплицитных представлений, которые обеспечивают стабильность субъективной картины мира с выделением опоры в окружающем мире [17; 19]. Базовые убеждения личности могут быть соотнесены с компонентами психологического

благополучия. Это позволяет ряду авторов рассматривать базисные убеждения как субъективно конструируемую человеком картину мира, составляющую основу психологического благополучия и личностный потенциал его развития [13].

В рамках нашего исследования мы были сфокусированы на изучении того, какие происходящие в индивидуальной жизни молодежи события переживаются как эмоционально значимые с учетом личностных особенностей каждого человека – базисных убеждений личности, которые, с нашей точки зрения, могут выступать условиями успешного преодоления периодов транзитивности.

Метод и методики

Цель нашего исследования – изучение особенностей выделяемых эмоционально значимых событий собственной жизни студенческой молодежью в современном транзитивном российском обществе. Гипотеза исследования: выделяемые эмоционально значимые события собственной жизни взаимосвязаны с уровнем базисных убеждений личности у студенческой молодежи.

Задачи исследования:

1. Изучение содержания выделяемых эмоционально значимых событий собственной жизни студенческой молодежью.
2. Исследование межполовых различий в выделяемых эмоционально значимых событиях собственной жизни у студенческой молодежи.
3. Исследование базисных убеждений личности как характеристик психологического благополучия у студенческой молодежи.
4. Изучение взаимосвязи уровня базисных убеждений личности с выделяемыми эмоционально значимыми событиями различных сфер жизни студенческой молодежи.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методики:

1. Авторская анкета для респондента об эмоционально значимых событиях, произошедших на протяжении последнего года. Сбор данных респондентов о субъективно эмоционально значимых событиях последнего года допускал возможность назвать до 5 произошедших событий в свободной форме. Таким образом, общее количество событий, которые могли назвать респонденты с учетом размеров выборки, – 885. В 134 случаях события не назывались, что составляет 15,1% от общего числа потенциально названных событий. Полученные содержательные ответы на основании проведенного контент-анализа были разбиты на 9 сфер жизни: сферы отношений (отношения в семье, с друзьями и романтические отношения); события, связанные со здоровьем; события, связанные со смертью; сфера учебной и профессиональной деятельности; сфера изменений жизни в области материальных ценностей; сфера личностных внутренних изменений; тема специальной военной операции; сфера развлечений.

2. Шкала базисных убеждений, разработанная Р. Янов-Бульман, адаптированная М.А. Падун, А.В. Котельниковой [17]. Методика направлена на определение выраженности пяти базисных убеждений, рассматриваемых как ядро нашего субъективного мира: «доброжелательности окружающего мира», «справедливости окружающего мира», «позитивности образа Я», «веры в удачу» и «убежденности в контроле над жизнью».

В исследовании приняли участие 176 человек в возрасте от 19 до 22 лет ($M=19,9$; $SD=0,47$), граждане Российской Федерации, учащиеся московских вузов. Среди респондентов было опрошено 139 девушек (79%) и 38 юношей (21%). Сбор данных осуществлялся на добровольной основе в групповой форме, при прямом присутствии исследователя. Время сбора данных – ноябрь-декабрь 2022 года.

Результаты

Рассмотрим особенности распределения эмоционально значимых событий в жизни молодежи за последний год. Напомним, что респонденты были свободны в выборе содержания и количества ответов в этой анкете. В ходе качественного анализа полученные ответы были разбиты на 9 сфер жизни: сфера отношений (отношения в семье, с друзьями и романтические отношения); события, связанные со здоровьем; события, связанные со смертью; сфера учебной и профессиональной деятельности; сфера изменений жизни в области материальных ценностей; личностные внутренние изменения; тема специальной военной операции; сфера развлечений. Выделим наиболее часто называемые события для каждой сферы жизни. Для отношений в семье – общение, ссоры и примирения, разговоры на важные темы, празднование семейных праздников и рождение родственников. Для отношений с друзьями – общение, новые друзья, разрыв дружеских отношений, возобновление старых дружеских отношений. Для романтических отношений – влюбленность, усиление переживаемых чувств к партнеру, юбилей отношений и совместная радость, расставание, воссоединение. В области здоровья отмечались такие события, как возникающие или продолжающиеся проблемы со здоровьем, активное медицинское лечение и операции, сложности в области как соматического, так и психического здоровья. В сфере смерти назывались события, связанные со смертью родственников или знакомых. Сфера учебной и профессиональной деятельности включает в себя указание на успешную сдачу сессий и курсовых работ, получение образовательных скидок за высокую успеваемость, стажировки, трудности в обучении и сдаче сессий, опасности и риски отчисления, опыт поиска работы, опыт работы, продвижения на работе с перспективами полноценного трудоустройства после окончания обучения, увольнения. Сфера изменений в жизни в области материальных ценностей сфокусирована как на обретении желаемого – телефоны, компьютеры, одежда, автомобиль, квартира, получение автомобильных прав, зарабатывание денег, так и на потерях дорогих материальных объектов. Сфера личностных внутренних изменений включала указание на разнообразные внутренние достижения (например, переосмысление жизненных целей, лучшее осознание себя, личностные изменения различных направлений в области агрессии, тревоги, страхов, застенчивости, уверенности в себе; изменение религиозных установок). Тема специальной военной операции нашла отражение в указании таких событий, как начало специальной военной операции, мобилизация, риски последствий мобилизации для себя и близких людей. Сфера развлечений включает в себя указание на путешествия, отдых в конкретных местах, посещение увеселительных мероприятий, концертов. Полученное распределение частоты эмоционально значимых событий по сферам для всей выборки и с учетом межполовых различий представлено в табл. 1.

Таблица 1

Распределение эмоционально значимых событий в жизни за последний год по сферам жизни для всей выборки и с учетом межполовых различий (N=176)

Сфера жизни	% от общего числа ответов по всей выборке	Межполовые различия (% от общего числа ответов)	
		мужчины	женщины
Сфера отношений в семье	7,6	3,5	8,4
Сфера отношений с друзьями	9,9	5,4	10,9
Сфера романтических отношений	14,7	11,4	15,4
События, связанные со здоровьем	2,5	0,8	2,8
События, связанные со смертью	2,8	1,3	3,2
Сфера учебной и профессиональной деятельности	17,8	16,3	18
Сфера изменений материальных ценностей	8,5	11,6	7,7
Личностные внутренние изменения	6,9	8,1	6,3
Тема специальной военной операции	6,2	5,4	6,4
Сфера развлечений и досуга	23,1	35,4	19,9

Как мы видим из приведенных выше результатов, наиболее часто назывались события из области развлечений (23,1% ответов от общего числа результативных ответов), сферы учебной и профессиональной деятельности (17,8% ответов) и области романтических отношений (14,7% ответов). Наименьшее количество ответов было дано для событий, связанных со здоровьем и смертью (2,5% и 2,8% соответственно). Событийность в других сферах – отношения с семьей и друзьями, личностные внутренние изменения, изменения в материальной сфере и тема специальной военной операции – варьируется в рамках 6-10% встречаемости. Отметим, что если объединить все группы сферы отношений (семья, друзья и романтические отношения), то это будет наиболее насыщенная событиями область жизни – 32,2% от общего количества ответов.

Рассмотрим межполовые различия в распределении эмоционально значимых событий в жизни за последний год. Наиболее часто называемые события и для девушек, и для молодых людей относятся к сферам области развлечений, далее – сфере учебной и профессиональной деятельности и, наконец, области романтических отношений. Однако существуют различия в интенсивности встречаемости событий. Так, юноши статистически значимо чаще, чем девушки, указывают на события сферы развлечений (35,4% для мужчин и 19,9% для женщин) (Хи-квадрат Пирсона при $p=0,006$). Суммарно событийность сферы отношений (семья, друзья и романтические отношения) девушек статистически значимо гораздо насыщенней, чем у молодых людей (34,7% для женщин и 20,3% для мужчин) (Хи-квадрат Пирсона при $p=0,007$): девушки чаще вспоминают о романтических отношениях (15,4% для женщин и 11,4% для мужчин), о семейных отношениях (8,4% для женщин и 3,5% для мужчин) и дружеских отношениях (10,9% у женщин и 5,4% у мужчин). Отметим, что

суммарная событийность сферы отношений девушек превышает частоты упоминания о развлечениях (34,7% и 19,9% соответственно). Для юношей же сфера развлечений остается наиболее называемой даже при сравнении с суммарной событийностью сферы отношений (35,4% и 20,3% соответственно). Юноши статистически значимо чаще, чем девушки, называют события в сфере изменений материальных ценностей (11,6% для мужчин и 7,7% для женщин) (Хи-квадрат Пирсона при $p=0,003$). Сфера учебной и профессиональной деятельности называется достаточно равномерно (18% для женщин и 17,8% для мужчин). Частота упоминаний событий в области личностных внутренних изменений также примерно равна (8,1% для мужчин и 6,3% для женщин). Тема специальной военной операции встречается с одинаковой частотой. Если мы рассмотрим события с самой низкой частотой упоминаний – связанные со здоровьем и смертью, то для девушек частота несколько выше (2,8% женщин и 0,8% мужчин – для сферы здоровья; 3,2% женщин и 1,3% мужчин – для темы смерти).

Отметим, что характер социальных контактов также оказывает влияние на называемые события. Так, при сравнении подгрупп по критерию наличия/отсутствия романтических отношений в настоящий момент общее распределение эмоционально значимых событий по сферам достаточно одинаково, кроме 2 областей – отношений с друзьями и романтических отношений. У респондентов с наличием актуальных романтических отношений событий, связанных с этой сферой, больше (17,8% для респондентов с актуальными отношениями и 10,8% – без), в то время как молодые люди, не находящиеся в настоящее время в таких отношениях, чаще указывают события, связанные с дружескими отношениями (17,5% и 10,9% соответственно). Интересно, что для обеих групп общее количество событий, связанных с различными отношениями (семья, друзья, любовь), практически равно (35% для лиц с романтическими отношениями и 37,1% – без), но существуют различия в характере называемых событий. При сравнительном анализе молодежи с актуальным опытом подработки и без него различий в характере называемых событий обнаружено не было.

Рассмотрим особенности базисных убеждений личности. Полученные результаты приведены в табл. 2.

Таблица 2

Особенности базисных убеждений молодежи для всей выборки и гендерных групп (N=176)

Шкала ШБУ/ Группа	Вся выборка		Женщины		Мужчины	
	М	SD	М	SD	М	SD
Доброжелательность окружающего мира	3,37	0,833	3,37	0,875	3,39	0,667
Справедливость окружающего мира	3,49	0,757	3,48	0,747	3,53	0,809
Позитивность образа Я	4,36	0,952	4,37	0,990	4,34	0,813
Вера в удачу	4,07	0,820	4,11	0,801	3,92	0,888
Убежденность в контроле	3,97	0,591	3,97	0,602	3,96	0,565

Как видно из приведенных выше данных, наиболее ярко выражено такое базисное убеждение субъективного мира, как «позитивность образа Я», далее располагаются «вера в удачу» и «убежденность в контроле». Наименее принимаемыми являются убеждения в справедливости окружающего мира и его доброжелательности. Выраженность «позитивного образа Я» по сравнению с другими базисными убеждениями подчеркивается статистически значимыми различиями (критерий Уилкоксона, при $p=0,01$). Базисные убеждения «вера в удачу» и «убежденность в контроле» значимо предпочитают шкалам «убежденности в справедливости окружающего мира и его доброжелательности» (критерий Уилкоксона, при $p=0,01$). Отметим отсутствие значимых межполовых различий в выраженности базисных убеждений.

Рассмотрим особенности взаимосвязи выраженности эмоционально значимых событий и базисных убеждений личности. Проведенный корреляционный анализ показал определенные взаимосвязи таких сфер событий, как «учеба и профессия» и «развлечения и досуг» с отдельными базисными убеждениями личности. Наличие эмоционально значимых событий в области учебы и профессии связано с верой в удачу (коэф. кор. Спирмена $\rho=0,434$ при $p=0,05$) и убежденностью в контроле (коэф. кор. Спирмена $\rho=0,269$ при $p=0,01$), а событийность в сфере развлечений – с верой в доброжелательность окружающего мира (коэф. кор. Спирмена $\rho=0,281$ при $p=0,05$) и образом Я (коэф. кор. Спирмена $\rho=0,253$ при $p=0,01$). Надо отметить, что количество полученных взаимосвязей не так велико, как мы ожидали. Мы провели анализ взаимосвязи базисных убеждений личности и наличия эмоционально значимых событий по сферам (факт наличия или отсутствия событий). Было показано, что наличие позитивного образа Я связано с появлением событий в области развлечений и досуга, а также здоровья (Хи-квадрат Пирсона при $p=0,048$ и $p=0,004$ соответственно), а убежденность в контроле оказалась связана с упоминанием событий, связанных с СВО (Хи-квадрат Пирсона при $p=0,024$).

Далее был проведен более дифференцированный анализ связи базисных убеждений личности и упоминаемой событийности. Для сравнительного анализа в области сферы развлечений мы разделили выборку на 2 подгруппы – молодежь с упоминанием двух и более событий сферы развлечений и молодежь с упоминанием одного события данной сферы. Были получены статистически значимые различия в оценке базисных убеждений о доброжелательности окружающего мира (критерий Манна-Уитни при $p=0,05$) и позитивном образе Я (критерий Манна-Уитни при $p=0,05$). Для всех указанных параметров были получены более высокие оценки для молодежи с активным упоминанием сферы развлечений в области эмоционально значимых событий. Сферы здоровья и смерти были объединены, так как, во-первых, это события, которые объединяет негативная эмоциональная оценка, во-вторых, выявлена содержательная близость этих событий, в-третьих, небольшой объем ответов для ряда тем поставил перед нами вопрос о возможности объединения близких, но не одинаковых сфер жизни. Сравнительный анализ сферы здоровья и смерти позволил выделить подгруппы респондентов, которые упоминали и не упоминали об этих событиях. Для респондентов, не называющих эти события, характерен более позитивный образ Я (критерий Манна-Уитни при $p=0,05$). При сравнительном анализе групп молодежи с наличием упоминаний специальной военной операции и событий, связанных с ней, и без

упоминания выявлен статистически значимый более низкий уровень результатов по шкалам «доброжелательность окружающего мира» и «убежденность в контроле» (критерий Манна-Уитни при $p=0,05$ для обеих шкал) для группы, участники которой назвали эмоционально значимыми события специальной военной операции. Анализ сферы учебной и профессиональной деятельности показал, что более редкое упоминание событий данной категории как эмоционально значимых связано с большей выраженностью веры в удачу (критерий Манна-Уитни при $p=0,01$).

Обсуждение результатов

Анализ оценок студентами эмоционально значимых событий, произошедших в последний год жизни, обнаруживает достаточный уровень психологической устойчивости современной молодежи к событиям, являющимся причиной кризисной транзитивности. В модели У. Бронфенбреннера события макро- и мезоуровней могут выступать значимыми условиями, определяющими характер жизни человека [7]. Так, проведение специальной военной операции и последовавшие за этим социально-экономические изменения могли бы выступать как события, значительно изменяющие представления о собственной жизни. Например, как показывает более ранний анализ отношения к боевым действиям, взаимосвязь индивидуально-психологических и социально-психологических особенностей и отношения к войне носит сложный характер. Даже параметры стресса оказываются далеко не всегда связаны с негативным отношением к боевым действиям [16].

Однако, как показывают полученные нами данные, наблюдается фокусировка респондентов на эмоционально значимых событиях, связанных с решением возрастно-психологических задач развития периода вступления во взрослость: сферы межличностных отношений, развлечений и досуга, профессиональной деятельности выступают как более часто упоминаемые. Называемые эмоционально значимые события последнего года в основном связаны с позитивным эмоциональным фоном, не фокусированы на возможных трудностях и событиях периода кризисной транзитивности. Представляется, что высокие оценки эмоциональной значимости событий в сфере развлечений и досуга, профессиональной деятельности и романтических отношений являются типичным переживанием для молодых людей и в равной степени проявляются и в период стабильного социально-экономического развития страны.

Перспективой дальнейшего исследования должно стать изучение психологических условий и ресурсов, определяющих ресурсный потенциал толерантности к фрустрации и центрацию современной молодежи на социальных проблемах. В исследовании молодежи, направленном на изучение ресурсов преодоления опыта социальной изоляции в период пандемии COVID-19, было показано, что при наличии роста показателей стресса, тревожности, страха и эмоциональной нестабильности происходившие трансформации воспринимались большинством респондентов как новое пространство социального познания и возможностей в образовательной и межличностной коммуникации. Выделялись 3 стратегии как ресурсы адаптации – стратегия, направленная на себя, стратегии, направленные на помощь и эмоциональную поддержку других и жизненное пространство вокруг себя [3]. В нашем исследовании мы предполагали, что активная жизненная позиция,

Маркина О.С., Молчанов С.В.

Взаимосвязь восприятия эмоционально значимых событий своей жизни и базисных убеждений личности студенческой молодежи в период транзитивных изменений

Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 3–17.

Markina O.S., Molchanov S.V.

The Relationship between the Perception of Emotionally Significant Events in one's Life and World Assumptions of the Student Youth during the Period of Transitive Changes

Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 3–17.

выраженная в системе базисных убеждений личности, позволяет молодежи успешно справляться с происходящими изменениями социального характера без фокусировки внимания на негативных эмоциональных аспектах происходящих событий. Мы получили определенное подтверждение данному предположению, находящее выражение в связи базисных убеждений в доброжелательность мира со сферой развлечений и досуга и эмоциональной значимостью событий специальной военной операции; позитивного образа Я – со сферой развлечений и здоровья, веры в удачу – со сферой учебной и профессиональной деятельности, убеждения в контроле – с событиями СВО. Вместе с тем остается открытым вопрос о характере взаимосвязи базисных убеждений и эмоционального отношения молодежи к событиям своей жизни.

Изучение причинно-следственных связей между эмоциональной значимостью жизненных событий и личностными особенностями также составляет перспективу дальнейшего исследования. Таким образом, можно говорить о том, что событийная транзитивность оказывается на периферии эмоциональной значимости для большинства молодых людей в период вступления во взрослость.

Выводы

Проведенное исследование позволило составить картину эмоционально значимых жизненных событий студенческой молодежи в современном транзитивном обществе. Наиболее распространенными категориями эмоционально значимых событий выступают сферы развлечений и досуга, учебной и профессиональной деятельности, романтических отношений. Можно говорить о том, что события с высокой эмоциональной значимостью релевантны возрастно-психологическим задачам развития периода молодости. Обнаруженные межполовые различия связаны с большей ориентировкой девушек на событийность сферы межличностных отношений (семья, друзья и романтические отношения), юношей – на сферу развлечений. Высокие оценки базисных убеждений – «позитивный образ Я», «вера в удачу» и «убежденность в контроле» – студенческой молодежи в целом совпадают с результатами предшествующих исследований и свидетельствуют об уверенности в себе и возможности контроля своей жизни, вере в удачу. Ранее было обнаружено, что сбалансированный тип психологического благополучия в его ценностной составляющей также связан с восприятием мира как доброжелательного и справедливого, позитивным образом Я и уверенностью в контроле над жизнью [14]. Таким образом, можно говорить о достаточном уровне психологического благополучия выборки студенческой молодежи, что находит отражение и в содержании, и в оценке называемых эмоционально значимых событий собственной жизни в условиях транзитивности современного общества. Была выявлена связь ряда базисных убеждений студенческой молодежи с эмоциональной оценкой значимости жизненных событий, однако анализ характера связи требует продолжения исследования.

Литература

1. *Арендачук И.В., Усова Н.В., Кленова М.А.* Особенности социальной активности российской молодежи в условиях вынужденных социальных ограничений // Социальная

Маркина О.С., Молчанов С.В.

Взаимосвязь восприятия эмоционально значимых событий своей жизни и базисных убеждений личности студенческой молодежью в период транзитивных изменений
Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 3–17.

Markina O.S., Molchanov S.V.

The Relationship between the Perception of Emotionally Significant Events in one's Life and World Assumptions of the Student Youth during the Period of Transitive Changes
Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 3–17.

психология и общество. 2022. Том 13. № 4. С. 182–199. DOI:10.17759/sps.2022130411

2. *Асмолов А.Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Приглашение к диалогу] // Сборник Mobilisinmobile: личность в эпоху перемен / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: МГУ, 2008. С. 57–92.

3. *Баранова В.А., Дубовская Е.М., Савина О.О.* Опыт жизнедеятельности и ресурсы преодоления трудностей социальной изоляции в первый период пандемии COVID-19 у студентов // Социальная психология и общество. 2021. Том 12. № 1. С. 10–25. DOI:10.17759/sps.2021120102

4. *Головей Л.А.* Психология развития и возрастная психология. Учебник и практикум для ВУЗов. М.: Изд-во Юрайт, 2023. 415 с.

5. *Гришина Н.В.* Процессуальный подход в психологии личности // Психология личности: Пребывание в изменении / Под ред. Н.В. Гришиной. СПб.: СПбГУ, 2019. С. 117–154.

6. *Ефременкова М.Н., Муращенкова Н.В., Гриценко В.В., Стельмах С.А., Бурдина Е.И.* Представления о настоящем и будущем страны как фактор эмиграционной активности студенческой молодежи: кросс-культурный анализ // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 1. С. 111–131. DOI:10.17759/sps.2023140107

7. *Карабанова О.А.* Возрастная психология. Конспект лекций. М.: Айрис, 2005. 237 с.

8. *Лебедева А.А., Леонтьев Д.А.* Современные подходы к изучению качества жизни: от объективных контекстов к субъективным // Социальная психология и общество. 2022. Том 13. № 4. С. 142–162. DOI:10.17759/sps.2022130409

9. *Марцинковская Т.Д.* Проблема социализации в историко-генетической парадигме. М.: Смысл, 2015. 310 с.

10. *Марцинковская Т.Д.* Современная психология – вызовы транзитивности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Том 8. № 42. С. 1. DOI:10.54359/ps.v8i42.533 URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.02.2023).

11. *Марцинковская Т.Д., Юрченко Н.И.* Проблема совладания в транзитивном обществе [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2016. Том 9. № 49. С. 9. DOI:10.54359/ps.v9i49.430 URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.02.2023).

12. *Марцинковская Т.Д.* Переживание кризиса транзитивности в реальном и виртуальном пространствах: личностный и социальный контекст // Вестник РГГУ: Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 4. С. 30–40. DOI:10.28995/2073-6398-2022-4-30-40

13. *Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н.* Моральные суждения подростков с разным уровнем психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 4. С. 22–35. DOI:10.17759/pse.2019240402

14. *Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н.* Особенности психологического благополучия молодежи с различным опытом и мотивацией волонтерской деятельности // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Т. 6(46). С. 181–192. DOI:10.23951/2307-6127-2022-6-181-192

15. *Молчанов С.В.* Психология подросткового и юношеского возраста. М.: Изд-во Юрайт, 2023. 352 с.

Маркина О.С., Молчанов С.В.
Взаимосвязь восприятия эмоционально значимых
событий своей жизни и базисных убеждений личности
студенческой молодежи в период транзитивных
изменений
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 3–17.

Markina O.S., Molchanov S.V.
The Relationship between the Perception of Emotionally
Significant Events in one's Life and World Assumptions
of the Student Youth during the Period of Transitive
Changes
Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 2,
pp. 3–17.

16. Неврюев А.Н., Сариева И.Р. Как узнать, кто и почему (не)одобряет войну? Современные исследования отношения к войне [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 1. С. 80–93. DOI:10.17759/jmfp.2022110108
17. Падун М.А., Котельникова А.В. Методика исследования базисных убеждений личности. М.: Лаборатории психологии и психотерапии посттравматического стресса ИПРАН, 2007. 95 с.
18. Ткаченко Д.П. Изменения эмоционального интеллекта в процессе социализации подростков в стабильные и кризисные периоды развития общества [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2018. № 11(61). С. 7. DOI:10.54359/ps.v11i61.266 (дата обращения: 30.02.2023).
19. Janoff-Bulman R., Carnes N.C. The model of moral motives // Atlas of Moral Psychology / Eds. K. Gray, J. Graham. New York: Guilford Publications, 2019. P. 223–230.
20. Perchtold C.M., Papousek I., Fink A., Weber H., Rominger C., Weiss E.M. Gender Differences in Generating Cognitive Reappraisals for Threatening Situations: Reappraisal Capacity Shields Against Depressive Symptoms in Men, but Not Women // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. DOI:10.3389/fpsyg.2019.00553
21. Silbereisen R.K., Pinquart M., Reitzle M., Tomasik M., Fabel K., Grümer S. Psychosocial Resources and Coping with Social Change. SFB 580 Mitteilungen. 2008. 131 p.
22. Silbereisen R.K., Chen X. Social change and human development: Concept and results. SAGE Publ. Ltd. 2010. 318 p. DOI:10.4135/9781446252161
23. Stephan M., Markus S., Gläser-Zikuda M. Students' Achievement Emotions and Online Learning in Teacher Education // Frontiers in Education. 2019. Vol. 4. Article ID 109. 12 p. DOI:10.3389/feduc.2019.00109

References

1. Arendachuk I.V., Usova N.V., Klenova M.A. Osobennosti sotsial'noi aktivnosti rossiiskoi molodezhi v usloviyakh vyzhdennykh sotsial'nykh ogranichenii [Peculiarities of social activity of Russian youth in conditions of social limitations]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2022. Vol. 13, no. 4, pp. 182–199. DOI:10.17759/sps.2022130411 (In Russ.).
2. Asmolov A.G. Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya [Priglasenie k dialogu] [Psychology of modern world: uncertainty challenges, problems and diversity. Invitation to the dialogue]. In Asmolov A.G. (ed.). *Sbornik Mobilis in mobile: lichnost' v epokhu peremen [Bulletin Mobilis in mobile: personality on epoch of changes]*. Moscow: MGU, 2008, pp. 57–92. (In Russ.).
3. Baranova V.A., Dubovskaya E.M., Savina O.O. Opyt zhiznedeyatel'nosti i resursy preodoleniya trudnosti sotsial'noi izolyatsii v pervyi period pandemii COVID-19 u studentov [The experience of life and resources to overcome difficulties of social isolation in first period of COVID-19]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2021. Vol. 12, no. 1, pp. 10–25. DOI:10.17759/sps.2021120102 (In Russ.).

Маркина О.С., Молчанов С.В.

Взаимосвязь восприятия эмоционально значимых событий своей жизни и базисных убеждений личности студенческой молодежи в период транзитивных изменений

Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 3–17.

Markina O.S., Molchanov S.V.

The Relationship between the Perception of Emotionally Significant Events in one's Life and World Assumptions of the Student Youth during the Period of Transitive Changes

Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 3–17.

4. Golovei L.A. *Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya. Uchebnik i praktikum dlya VUZov* [Developmental psychology and age psychology. The handbook and workshop for Universities]. Moscow: Publ. Yurait, 2023. 415 p. (In Russ.).
5. Grishina N.V. *Protsessual'nyi podkhod v psikhologii lichnosti* [Processing approach in psychology of personality]. In Grishina N.V. (ed.). *Psikhologiya lichnosti: Prebyvanie v izmenenii* [Psychology of personality: Being in changes]. Saint Petersburg: SPbGU, 2019, pp. 117–154.
6. Efremenkova M.N., Murashchenkova N.V., Gritsenko V.V., Stel'makh S.A., Burdina E.I. *Predstavleniya o nastoyashchem i budushchem strany kak factor emigratsionnoi aktivnosti studencheskoi molodezhi: kross-kul'turnyi analiz* [Representations about the present and future of country as factor of immigration activity of students: cross-cultural analysis]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 1, pp. 111–131. DOI:10.17759/sps.2023140107 (In Russ.).
7. Karabanova O.A. *Vozrastnaya psikhologiya. Konspekt lektsii* [Developmental Psychology. Lecture notes]. Moscow: Publ. Airis, 2005. 237 p. (In Russ.).
8. Lebedeva A.A., Leont'ev D.A. *Sovremennye podkhody k izucheniyu kachestva zhizni: ot ob"ektivnykh kontekstov k sub"ektivnym* [Modern approaches to investigate the life quality from objective to subjective contexts]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2022. Vol. 13, no. 4, pp. 142–162. DOI:10.17759/sps.2022130409 (In Russ.).
9. Martsinkovskaya T.D. *Problema sotsializatsii v istoriko-geneticheskoi perspective* [The problem of socialization in historical-genetic perspective]. Moscow: Publ. Smysl, 2015. 310 p. (In Russ.).
10. Martsinkovskaya T.D. *Sovremennaya psikhologiya – vyzovy tranzitivnosti* [Elektronnyi resurs] [Modern psychology – challenges for transitivity]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological investigations], 2015. Vol. 8, no. 42, pp. 1. URL: <http://psystudy.ru> DOI:10.54359/ps.v8i42.533 (Accessed 30.02.2023). (In Russ.).
11. Martsinkovskaya T.D., Yurchenko N.I. *Problema sovladaniya v tranzitivnom obshchestve* [Elektronnyi resurs] [Problem of copying in transitive society]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological investigations], 2016. Vol. 9, no. 49, pp. 9. DOI:10.54359/ps.v9i49.430 (Accessed 30.02.2023). (In Russ.).
12. Martsinkovskaya T.D. *Perezhivanie krizisa tranzitivnosti v real'nom i virtual'nom prostranstvakh: lichnostnyi i sotsial'nyi kontekst* [The feeling of transitivity crisis in real and virtual space: personal and social context]. *Vestnik RGGU: Seriya «Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie»* [Bulletin of RGHU: Series Psychology, Pedagogy, Education], 2022, no. 4. DOI:10.28995/2073-6398-2022-4-30-40 (In Russ.).
13. Molchanov S.V., Almazova O.V., Poskrebysheva N.N. *Moral'nye suzhdeniya podrostkov s raznym urovnem psikhologicheskogo blagopoluchiya* [Moral judgments of adolescents with different level of psychological well-being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 22–35. DOI:10.17759/pse.2019240402 (In Russ.).
14. Molchanov S.V., Almazova O.V., Poskrebysheva N.N. *Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya molodezhi s razlichnym opytom i motivatsiei volonterskoi deyatelnosti* [The peculiarities of psychological well-being of youth with different experiecen and motivation for

Маркина О.С., Молчанов С.В.

Взаимосвязь восприятия эмоционально значимых событий своей жизни и базисных убеждений личности студенческой молодежи в период транзитивных изменений
Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 3–17.

Markina O.S., Molchanov S.V.

The Relationship between the Perception of Emotionally Significant Events in one's Life and World Assumptions of the Student Youth during the Period of Transitive Changes
Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 3–17.

volunteering activity]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie [Scientific-pedagogical Review]*, 2022. Vol. 6, no. 46, pp. 181–192. DOI:10.23951/2307-6127-2022-6-181-192 (In Russ.).

15. Molchanov S.V. *Psikhologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta [Psychology of adolescence and youth]*. Moscow: Publ. Yurait, 2023. 352 p. (In Russ.).

16. Nevryuev A.N., Sariyeva I.R. Kak uznat', kto i pochemu (ne)odobryaet voinu? Sovremennye issledovaniya otnosheniya k voine [Elektronnyi resurs] [How to know who and why approve/disapprove the war? Modern investigations of attitude to war]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2022. Vol. 11, no. 1, pp. 80–93. DOI:10.17759/jmfp.2022110108 (In Russ.).

17. Padun M.A., Kotelnikova A.V. *Metodika issledovaniya bazisnykh ubezhdenii lichnosti [The scale of investigation of personal basic assumptions]*. Moscow: Laboratorii psikhologii i psikhoterapii posttravmaticheskogo stressa IPRAN, 2007. 95 p. (In Russ.).

18. Tkachenko D.P. *Izmeneniya emotsional'nogo intellekta v protsesse sotsializatsii podrostkov v stabil'nye i krizisnye periody razvitiya obshchestva [The changes of emotional intellect in process of socialization of adolescents in stable and crisis periods of society development]*. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological investigations]*, 2018. Vol. 11, no. 61, p. 7. DOI:10.54359/ps.v11i61.266 (In Russ.).

19. Janoff-Bulman R., Carnes N.C. The model of moral motives. *Atlas of Moral Psychology*. Eds. K. Gray, J. Graham. New York: Guilford Publications, 2019, pp. 223–230.

20. Perchtold C.M., Papousek I., Fink A., Weber H., Rominger C., Weiss E.M. Gender Differences in Generating Cognitive Reappraisals for Threatening Situations: Reappraisal Capacity Shields Against Depressive Symptoms in Men, but Not Women. *Frontiers in Psychology*, 2019. Vol. 10, pp. 18. DOI:10.3389/fpsyg.2019.00553

21. Silbereisen R.K., Pinquart M., Reitzle M., Tomasik M., Fabel K., Grümer S. *Psychosocial Resources and Coping with Social Change*. SFB 580 Mitteilungen, 2008. 131 p.

22. Silbereisen R.K., Chen X. *Social change and human development: Concept and results*. SAGE Publ. Ltd., 2010. 318 p. DOI:10.4135/9781446252161

23. Stephan M., Markus S., Gläser-Zikuda M. Students' Achievement Emotions and Online Learning in Teacher Education. *Frontiers in Education*, 2019. Vol. 4, pp. 12. DOI:10.3389/feduc.2019.00109

Информация об авторах

Маркина Ольга Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии и развития человеческого капитала, ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (ФГОБУ ВО «Финансовый университет»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3853-7789>, e-mail: osmarkina@fa.ru

Молчанов Сергей Владимирович, кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), доцент департамента психологии и развития человеческого капитала, ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (ФГОБУ ВО «Финансовый университет»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5147-3551>, e-mail: s-molch2001@mail.ru

Маркина О.С., Молчанов С.В.

Взаимосвязь восприятия эмоционально значимых событий своей жизни и базисных убеждений личности студенческой молодежи в период транзитивных изменений

Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 3–17.

Markina O.S., Molchanov S.V.

The Relationship between the Perception of Emotionally Significant Events in one's Life and World Assumptions of the Student Youth during the Period of Transitive Changes

Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 3–17.

Information about the authors

Olga S. Markina, PhD in Psychology, Associate Professor, Financial University under the Government of Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3853-7789>, e-mail: osmarkina@fa.ru

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

Получена 27.04.2023

Принята в печать 10.06.2023

Received 27.04.2023

Accepted 10.06.2023

Взаимосвязь потребности в безопасности и ее личностных смыслов у студентов вуза

Тылец В.Г.

ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (ФГБОУ ВО МГЛУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5387-6570>, e-mail: tyletsvalery@yandex.ru

Краснянская Т.М.

АНО ВО «Московский гуманитарный университет» (АНО ВО МосГУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4572-6003>, e-mail: ktm8@yandex.ru

Потребность в безопасности в качестве мощного мотиватора вызывает широкий спектр поведенческой активности субъекта. Повышению точности ее прогнозирования может способствовать понимание связи потребности в безопасности с личностными смыслами безопасности. Установление особенностей указанной связи у студентов вуза стало целью данного исследования. Его гипотеза состояла в том, что связь потребности в безопасности с личностными смыслами категории «безопасность» у студентов вуза может определяться предметом, силой и частотой возникновения данной потребности и содержанием личностных смыслов категории «безопасность». Выборка включала 120 студентов (54,2% девушек и 45,8% юношей) нескольких московских вузов в возрасте от 18 до 21 года ($M=19,6$ лет, $SD=1,5$). Использованы исследовательские возможности методов ассоциативного эксперимента, анализа продуктов деятельности, субъективного шкалирования. Исследование подтвердило взаимосвязь потребности в безопасности и личностных смыслов безопасности у студентов вуза. Обозначена комплексность потребности студентов в безопасности. Наибольшей субъективной значимостью и частотой появления студенты наделяют четко локализованные, конкретные разновидности потребности в безопасности. Субъективная значимость потребности в безопасности для студентов расходится с частотой ее появления. Раскрыта связь потребности студентов в безопасности со сформированными у них личностными смыслами безопасности. Взаимосвязь субъективной значимости потребности в безопасности и личностных смыслов безопасности у студентов более разносторонняя, чем взаимосвязь частоты появления потребности в безопасности и личностных смыслов безопасности.

Ключевые слова: безопасность, потребность в безопасности, личностный смысл безопасности, студент вуза, опасность, психология безопасности.

Тылец В.Г., Краснянская Т.М.
Взаимосвязь потребности в безопасности и ее
личностных смыслов у студентов вуза
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 18–31.

Tylets V.G., Krasnianskaya T.M.
The Relationship between the Need for Security and Its
Personal Meanings among University Students
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 18–31.

Для цитаты: Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Взаимосвязь потребности в безопасности и ее личностных смыслов у студентов вуза [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 18–31. DOI:10.17759/psyedu.2023150202

The Relationship between the Need for Security and Its Personal Meanings among University Students

Valery G. Tylets

Moscow state linguistic university, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5387-6570>, e-mail: tyletsvalery@yandex.ru

Tatiana M. Krasnianskaya

Moscow university for the humanities, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4572-6003>, e-mail: ktm8@yandex.ru

The need for security as a powerful motivator causes a wide range of behavioral activity of the subject. Understanding the relationship between the need for security and personal security meanings can help to increase the accuracy of its prediction. The purpose of this study was to establish the features of this relationship among university students. His hypothesis was that the connection of the need for security with the personal meanings of the category "security" in university students can be determined by the subject, the strength and frequency of occurrence of this need and the content of the personal meanings of the category "security". The sample included 120 students (54,2% girls and 45,8% boys) of several Moscow universities aged 18 to 21 years ($M=19,6$ years, $SD=1,5$). The research possibilities of methods of associative experiment, analysis of products of activity, subjective scaling are used. The study confirmed the relationship between the need for security and personal meanings of security among university students. The complexity of the students' need for security is indicated. Students assign the greatest subjective significance and frequency of occurrence to clearly localized, specific varieties of security needs. The subjective significance of the need for security for students diverges from the frequency of its occurrence. The connection of the students' need for security with the personal meanings of security formed in them is revealed. The relationship between the subjective significance of the need for security and personal meanings of security among students is more versatile than the relationship between the frequency of the need for security and personal meanings of security.

Keywords: security, the need for security, personal sense of security, university student, danger, psychology of security.

For citation: Tylets V.G., Krasnianskaya T.M. The Relationship between the Need for Security and Its Personal Meanings among University Students. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 18–31. DOI:10.17759/psyedu.2023150202 (In Russ.).

Введение

Возрастание противоречивости и насыщенности окружающего мира различными рисками повышает уязвимость человека, снижает эффективность его предшествующего опыта, требует большей интуитивной гибкости решений и поведенческих выборов. Подготовка студентов в вузе предполагает формирование эффективного профессионального поведения в различных типах ситуаций, особенно экстремальных и катастрофических. Очевидно, что вне зависимости от профиля обучения у них должны быть сформированы личностные образования, позволяющие осмысленно преодолевать насыщенные стрессом ситуации неопределенности и разнообразные трудности, свойственные бытовой и профессиональной практике.

При всей возможной внешней непредсказуемости поведения в ситуации опасности с точки зрения психологии в его основе лежат вполне конкретные внутренние мотиваторы, образованные потребностями человека, его желаниями, ценностями и т.д. Из всего многообразия стимулов внешнего и внутреннего мира, инициирующих подобные феномены, важнейшим для него по своей витальной ценности выступает безопасность [1; 9; 17].

Безопасность на текущий момент органично вошла в сферу научных интересов психологии с позиции субъектных представлений [2; 15], отношений [3; 8], вербализаций [5] и репрезентаций [7; 12], личностных смыслов [13; 22], персональных концепций [6; 16] и соответствующих поведенческих практик [11; 18; 19]. Несмотря на причисление к регуляторам активности человека [10], классическое понимание безопасности в качестве базисного элемента потребностной сферы человека не получило должной эмпирической разработки [21]. Вместе с тем потребность в безопасности определяет существенное многообразие защитного поведения даже на уровне ранних форм реагирования на опасность: установлено, что система «Борьба – Бегство – Замораживание» обнаруживается, по данным исследований [20], уже у животных. Востребованность эффективного прогнозирования поведения человека, многократно усложняющегося в ситуации опасности, побуждает обратиться к поиску субъектных образований, определяющих иерархию его потребностей, прежде всего в безопасности. Подтверждение связи потребности в безопасности с иррациональными убеждениями студентов [4] позволяет пойти дальше и предположить связь данной потребности субъекта с имеющимися у него личностными смыслами категории «безопасность». Целью данного исследования выступило установление особенностей взаимосвязи потребности студентов вуза в безопасности со сформированными у них личностными смыслами категории «безопасность».

Материалы и методы

Гипотеза исследования состояла в том, что связь потребности в безопасности с личностными смыслами категории «безопасность» у студентов вуза может определяться предметом, силой и частотой возникновения данной потребности и содержанием личностных смыслов категории «безопасность».

Выборка исследования образована 120 студентами обоего пола (54,2% девушек и 45,8% юношей) в возрасте от 18 до 21 года ($M=19,6$ лет, $SD=1,5$), обучающимися в нескольких московских вузах. Участие в исследовании носило добровольный характер.

Схема проведения исследования предполагала два этапа сбора информации: на первом проводился анализ продуктов деятельности и ассоциативный эксперимент; на втором, спустя неделю, – субъективное шкалирование.

Метод анализа продуктов деятельности основывался на результатах подготовки респондентами тематического эссе о безопасности. Инструкция: «Проводится исследование роли безопасности в жизни человека. Вам предлагается в течение 30 минут высказать в виде текста мнение о том, что требует защиты, в каких сферах жизни безопасность важна современному человеку». Полученные тексты были подвергнуты контент-анализу группой экспертов-психологов (n=3, профессиональный стаж от 10 лет, опыт контент-анализа). Предварительное совместное изучение работ позволило экспертам выделить категории анализа – разновидности потребности в безопасности, первые три по частоте появления в работах. Позволяя сосредоточиться на анализе потребностей, наиболее часто обнаружившихся по выборке, такой подход внес некоторые ограничения в представлении материала, что не рассматривается нами критическим в силу единичного характера появления неучтенных вариантов. Выявленные потребности были классифицированы по нескольким основаниям: 1) локализация желаемой безопасности (потребности – защищенность здоровья, жизни, возможностей); 2) сфера значимой безопасности (потребности – экономическая, социальная, правовая безопасность); 3) фактор безопасности (потребности – информационная, эпидемиологическая, экологическая безопасность); 4) диапазон желаемой безопасности (потребности – личная безопасность, безопасность семьи, значимого окружения); 5) направленность желаемой безопасности (потребности – физическая, психическая, духовная безопасность). Работая далее автономно, эксперты подсчитали речевые единицы проявлений выделенных потребностей у каждого респондента. Итоговое распределение элементов данных групп явилось результатом согласования распределений, полученных каждым из трех экспертов.

Потребности, выделенные при анализе текстов эссе, послужили базовым материалом для метода субъективного шкалирования. При разработке задания мы исходили из того, что потребность в безопасности может оцениваться субъективной значимостью и субъективной оценкой частоты ее появления в мыслях субъекта (без «привязки» к конкретному периоду). Инструкция: «Изучается значимость потребности человека в безопасности. Вам будут названы 15 видов безопасности. Нумеруя по порядку, нужно с использованием 10-балльной шкалы письменно оценить, исходя из собственных представлений, уровень потребности человека в каждой разновидности безопасности (1 – наименьший, 10 – наибольший) и, через черту, приблизительную частоту появления этой потребности в вашей жизни (1 – наименьшая, 10 – наибольшая). Долго не размышляйте, указывайте первые “пришедшие на ум” цифры». Далее последовательно назывались следующие элементы списка: защищенность здоровья; защищенность жизни; защищенность возможностей, экономическая безопасность, социальная безопасность, правовая безопасность, информационная безопасность, эпидемиологическая безопасность, экологическая безопасность, личная безопасность, безопасность семьи, безопасность значимого окружения, физическая безопасность, психическая безопасность, духовная безопасность. Итогом выполнения задания стали последовательности двойных оценок каждым респондентом предложенного списка, обозначающие, соответственно, уровни субъективной значимости рассматриваемой потребности и субъективной частоты ее появления в его жизни. С учетом того, что обе

последовательности измерены в сопоставимых единицах (от условно минимального уровня в сознании респондента до условно максимального уровня), было проведено их статистическое сопоставление.

Ассоциативный эксперимент использовался для выявления у респондентов диапазона свободных ассоциаций, содержащих, согласно современным представлениям, сформированные у них личностные смыслы категории «безопасность». Инструкция: «Изучается смысловое содержание предметной категории. На выполнение задания дается 5 минут. Вам требуется письменно зафиксировать все ассоциации, которые у вас возникают на слово “безопасность”. Время пошло». Анализ материала проводился созданной экспертной группой психологов через распределение ассоциаций респондентов по группам потребности в безопасности, ранее выделенным методом анализа продуктов деятельности. Кроме этого, ассоциации были сгруппированы по категориям с использованием результатов предшествующего исследования [14], в котором по итогам ассоциативного эксперимента на выборке студентов средствами психолингвистики установлена следующая структура ассоциативного поля стимула «безопасность»: источник безопасности (семья, дом, тепло и др.), переживание безопасности (спокойствие, защищенность, надежность и др.), идентификатор безопасности (свет, тишина, белый цвет и др.), качества, способствующие безопасности (внимательность, осторожность, верность и др.).

Статистическая обработка материалов исследования включала описательную статистику; критерий знака для сравнения субъективной значимости и частоты появления каждой потребности; ранговый коэффициент корреляции Спирмена для определения взаимосвязей между субъективной значимостью потребности, частотой появления потребности и числом ассоциаций по видам потребностей. Вычисления проводились в программе автоматического расчета на сайте PSICHOL-OK.

Результаты

Анализ текстов эссе выявил следующие (первые три по частоте упоминания) разновидности потребности в безопасности: 1) локализацию – защищенность здоровья (n=82, т.е. 68,3%, здесь и далее – представленность среди респондентов), жизни (n=54; 45,0%), возможностей (n=33; 2,75%); 2) сферу – экономическая (n=63; 52,5%), социальная (n=51; 42,5%), правовая (n=36; 30,0%) безопасность; 3) фактор – информационная (n=58; 48,3%), эпидемиологическая (n=32; 26,7%), экологическая (n=22; 18,3%) безопасность; 4) диапазон – личная безопасность (n=99; 82,5%), безопасность семьи (n=59; 49,2%), значимого окружения (n=25; 20,8%); 5) направленность – физическая (n=95; 79,2%), психическая (n=47; 39,2%), духовная безопасность (n=18; 15,0%). Выделенные группы подтверждают комплексность природы потребности в безопасности [9].

Субъективное шкалирование видов потребности в безопасности с позиции значимости и частоты появления в жизни студентов обнаруживает их субъективную неравноценность (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения и медианы (в скобках) оценок студентами референтных разновидностей потребности в безопасности

Группы потребности	Виды потребности в безопасности	Оценка субъективной значимости	Оценка частоты появления	Δ
--------------------	---------------------------------	--------------------------------	--------------------------	---

		потребности	потребности	
по локализации	защищенность здоровья	9,3 (9)	9,6 (10)	-0,3
	защищенность жизни	9,8 (10)	6,0 (6)	3,8*
	защищенность возможностей	9,7 (10)	8,2 (8)	1,5*
	<i>среднее по группе</i>	<i>9,6 (10)</i>	<i>7,9 (8)</i>	-
по сфере	экономическая безопасность	9,6 (10)	9,9 (10)	-0,3
	социальная безопасность	8,7 (9)	7,9 (8)	0,8*
	правовая безопасность	9,5 (10)	5,7 (6)	3,8*
	<i>среднее по группе</i>	<i>9,3 (9)</i>	<i>7,8 (8)</i>	-
по фактору	информационная безопасность	8,6 (9)	4,8 (5)	3,8*
	эпидемиологическая безопасность	9,1 (9)	8,2 (8)	0,9*
	экологическая безопасность	7,5 (8)	4,5 (5)	3,0*
	<i>среднее по группе</i>	<i>8,4 (8)</i>	<i>5,8 (6)</i>	-
по диапазону	личная безопасность	9,8 (10)	5,6 (6)	4,2*
	безопасность семьи	8,9 (9)	3,3 (3)	5,6*
	безопасность значимого окружения	7,9 (8)	2,8 (3)	5,1*
	<i>среднее по группе</i>	<i>8,9 (9)</i>	<i>3,9 (4)</i>	-
по направленности	физическая безопасность	9,9 (10)	6,7 (7)	3,2*
	психическая безопасность	8,8 (9)	5,5 (6)	3,3*
	духовная безопасность	7,7 (8)	3,1 (3)	4,6*
	<i>среднее по группе</i>	<i>8,8 (9)</i>	<i>5,1 (5)</i>	-

Примечание: * – потребности со статистически значимым (по критерию знаков) сдвигом к преобладанию оценки субъективной значимости над оценкой частоты появления потребности.

Ассоциации студентов на вербальный стимул «безопасность» обнаружили разнообразие смыслового содержания, содержательно «пересекающееся» с предметными потребностями, выделенными на материале эссе (табл. 2).

Таблица 2

Соотнесение разновидностей потребности в безопасности и ассоциаций на стимул «безопасность»

Группа потребности	Виды потребности в безопасности	Образцы ассоциаций
по локализации	защищенность здоровья	здоровье, отсутствие болезни, боли
	защищенность жизни	защищенность жизни, стабильность, предсказуемость жизни
	защищенность возможностей	развитие, движение вперед, карьерный рост
по сфере	экономическая безопасность	деньги, зарплата, доходы
	социальная безопасность	свобода выбора, социальные гарантии, мир
	правовая безопасность	полиция, защита от криминала/преступности, правовое пространство
по фактору	информационная безопасность	достоверная информация, отсутствие агрессивного внушения, манипуляций
	эпидемиологическая безопасность	отсутствие ковида, эпидемий, заражений
	экологическая безопасность	чистый воздух, вода, здоровая пища
по диапазону	личная безопасность	моя/личная безопасность, защищенность, образованность
	безопасность семьи	родители, семья, мама, папа, сестры и т.д.

	безопасность значимого окружения	друзья, коллеги, сосед
по направленности	физическая безопасность	отсутствие ран, травм, ушибов
	психическая безопасность	спокойствие, уверенность, свобода воли, удовлетворение, отсутствие тревоги
	духовная безопасность	вера, Бог

Анализ ассоциаций по категориям обнаружил следующее количественное распределение: источник безопасности ($n=294$, $M=2,45$, здесь и далее указаны общее и среднее количество ассоциаций по всей выборке респондентов); переживание безопасности ($n=220$, $M=1,83$); идентификатор безопасности ($n=144$, $M=1,2$); качества, способствующие безопасности ($n=121$, $M=1,01$). Таким образом, все использованные нами группы ассоциаций студентов на категорию «безопасность» образуют распределение, достаточное для проведения с ними последующих статистических процедур.

Выявление связи распределения субъектных оценок значимости и частоты возникновения потребности в безопасности и количественного распределения ассоциаций респондентов на стимул «безопасность» по категориям вычислялось по методу ранговой корреляции Спирмена (табл. 3).

Таблица 3

Интеркорреляции количественного распределения групп ассоциаций на стимул «безопасность» и оценок потребности в безопасности*

Группы потребности	Виды потребности в безопасности	Уровни значимости корреляции							
		субъективная значимость потребности				частота появления потребности			
		1**	2	3	4	1	2	3	4
по локализации	защищенность здоровья	0,16	0,04	0,17	0,08	0,22	0,14	0,22	0,11
	защищенность жизни	0,32	0,21	0,42	0,30	0,15	0,11	0,20	0,12
	защищенность возможностей	0,26	0,21	0,35	0,29	0,06	0,09	0,10	-0,08
по сфере	экономическая безопасность	0,18	0,16	0,32	0,27	0,46	0,41	0,51	0,39
	социальная безопасность	0,15	0,00	0,21	0,10	0,05	0,02	0,10	0,07
	правовая безопасность	0,23	0,05	0,31	0,14	0,18	0,11	0,27	0,12
по фактору	информационная безопасность	0,13	0,07	0,23	0,07	0,15	0,02	0,16	0,17
	эпидемиологическая безопасность	0,16	0,05	0,26	0,11	0,12	0,13	0,10	0,04
	экологическая безопасность	-0,02	0,10	0,14	0,04	0,12	0,10	0,17	0,20
по диапазону	личная безопасность	0,33	0,22	0,41	0,28	0,15	0,04	0,26	0,15
	безопасность семьи	0,17	0,08	0,16	0,10	0,05	0,08	0,07	-0,04
	безопасность значимого окружения	0,04	0,02	0,09	0,09	0,11	0,04	0,12	0,06
по направленности	физическая безопасность	0,39	0,30	0,47	0,36	0,16	0,08	0,08	0,05
	психическая безопасность	0,15	0,00	0,21	0,11	0,16	0,08	0,27	0,18
	духовная безопасность	-0,03	0,05	0,07	0,08	0,12	0,05	0,05	0,05

Примечания: * – критические значения корреляции $r_s=0,2$ (для $p \leq 0,05$), $r_s=0,25$ (для $p \leq 0,01$) для $n=120$ (по критерию Спирмена). ** – категории безопасности: 1 – источник безопасности; 2 – переживание безопасности; 3 – идентификатор безопасности; 4 – качества, способствующие безопасности.

Подсчет статистически значимых связей выявил их доминирование при интеркорреляции количества ассоциаций потребностей в безопасности с оценкой их субъективной значимости ($n=23$) по сравнению с интеркорреляцией соответствующих ассоциаций с субъективными оценками частоты возникновения рассматриваемых разновидностей потребности ($n=10$).

Обсуждение результатов

Представленное в статье исследование носило поисковый характер. Несмотря на выделение потребности в безопасности в качестве одной из базовых для человека еще в классический период развития гуманистической психологии, эмпирически соответствующая проблематика остается мало изученной. Это ограничило наши возможности сопоставления полученных результатов в своем большинстве наработками, смежными к рассматриваемой проблематике.

Анализ материалов тематического эссе подтвердил предметное многообразие потребностей в безопасности, актуальных для студентов. Исходя из широкой вариативности классификаций безопасности, изложенных в учебных и научных публикациях, спектр потребностей современного человека может быть достаточно широким. В поле нашего рассмотрения попали только потребности, наиболее распространенные (референтные) среди обозначенного контингента (встречающиеся в не менее, чем 5% текстов). Потребности в безопасности, имевшие меньшую распространенность, были исключены из анализа и не учтены в разработанной классификации потребностей студентов в безопасности. Возникающие при этом искажения считаем мало значимыми для данного исследования, направленного на изучение связи потребности в безопасности с личностными смыслами безопасности студентов. Возможно, изучение всего спектра данной потребности у студентов с разными субъектными характеристиками может составить проблематику отдельного исследования.

Согласно средним оценкам, наибольшей субъективной значимостью и частотой появления в оценках студентов обладают потребности, выделенные по локализации безопасности; наименьшей субъективной значимостью – по фактору, наименьшей субъективной частотой появления – по диапазону. В целом, доминируют потребности в безопасности, обладающие узко конкретным, четко рефлекслируемым предметом: защищенность жизни, личная безопасность, физическая безопасность. Недооценка студентами значимости потребности в безопасности при доминировании ее частоты появления обнаруживается в двух случаях (защищенность здоровья, экономическая безопасность), т.е. при достаточной малочисленности фиксации потребности в безопасности студенты в подавляющем большинстве случаев высоко оценивают свою потребность в безопасности.

Различие в оценках студентами референтных для них разновидностей потребности в безопасности с позиции их субъективной значимости и субъективной частоты появления этих разновидностей в их жизни получило статистическое подтверждение. Установлено, что значимость потребностей в безопасности оказывается выше субъективной оценки респондентами частоты их появления в собственной жизни по большей части разновидностей этой потребности. Данный результат может объясняться тем, что потребность в безопасности студентами приобретает в рамках социализации, преимущественно по итогам присвоения чужого, а не собственного опыта. Сделанный вывод основывается на современном понимании процесса социализации как процесса, способствующего приобретению человеком опыта, накопленного социумом, в том числе связанного с безопасностью (вероятно, и на уровне потребностей).

Выявленные нами свободные ассоциации студентов на стимул «безопасность» в полной мере соотнеслись со смысловыми группами, ранее установленными по итогам психолингвистического изучения категорий «безопасность» и «опасность» в сознании

студентов вуза (источник безопасности, переживание безопасности, идентификатор безопасности, качества, способствующие безопасности) [14]. Содержательная близость разновидностей потребности в безопасности и ассоциаций на стимул «безопасность» подтверждают гипотезу о взаимосвязи предмета потребности в безопасности и содержания личностных смыслов безопасности у студентов. Более того, личностные смыслы безопасности, совпадающие по предмету с соответствующей разновидностью потребности в безопасности, могут рассматриваться их содержательной детализацией.

На основе корреляционного анализа было статистически подтверждено выдвинутое предположение о связи субъективных оценок значимости и частоты появления потребности в безопасности с содержанием личностных смыслов соответствующей категории. Данная связь, по нашему мнению, может основываться на пристрастности, которая лежит как в основе субъективных оценок значимости и частоты потребности человека в безопасности, так и тех личностных смыслов, которые формируются у него в отношении категории «безопасность». Значимость же феномена безопасности подчеркивается во всех исследованиях соответствующей тематики.

Наряду с этим подсчет статистически значимых корреляций показывает, что взаимосвязь содержания личностных смыслов категории «безопасность» с субъективной значимостью потребности в безопасности является более разносторонней, чем с субъективной частотой появления этой потребности. Вероятно, первая из обозначенных взаимосвязей обладает большим прогностическим потенциалом. Исходя из этого, изучение личностных смыслов безопасности субъекта в большей степени раскрывает субъективную значимость его потребности в безопасности, чем объясняет субъективную частоту ее появления. Таким образом, с высокой вероятностью можно предполагать, что знание личностных смыслов безопасности способно повысить эффективность прогноза направленности поведенческой активности субъекта при возникновении у него потребности в безопасности.

Выводы

1. Потребность в безопасности студентов вуза носит комплексный характер, который обнаруживается дифференциацией ее содержания по группам, выделяемым на основе локализации (защищенность здоровья, жизни, возможностей), сферы (экономическая, социальная, правовая), фактора (информационная, эпидемиологическая, экологическая), диапазона (личная, семьи, значимого окружения), направленности (физическая, психическая, духовная) референтной безопасности.

2. Наибольшей субъективной значимостью и частотой появления студенты наделяют четко локализованные, конкретные разновидности потребности в безопасности.

3. Субъективная значимость потребности в безопасности для студентов расходится с частотой ее появления; они предрасположены выше оценивать ее значимость при низкой частоте возникновения у себя.

4. Потребности студентов в безопасности связаны со сформированными у них личностными смыслами безопасности, содержательно характеризуясь на их основе.

5. Взаимосвязь субъективной значимости потребности в безопасности и личностных смыслов безопасности у студентов более разносторонняя, чем взаимосвязь частоты появления потребности в безопасности и личностных смыслов безопасности.

Заключение

Предложенное исследование было ориентировано на эмпирическое изучение потребности в безопасности и личностных смыслов безопасности у студентов вуза. В ходе исследования была полностью решена поставленная цель: раскрыты особенности взаимосвязи потребности в безопасности с ее личностными смыслами у студентов вуза. Полученные результаты подтвердили существование взаимосвязи между данными феноменами, а также то, что она образуется личностными смыслами и частотой появления у студентов потребности в безопасности, с одной стороны, и содержанием сформированных у них личностных смыслов безопасности – с другой.

Представленный в статье материал, характеризую психологические механизмы образования потребности в безопасности, позволяет повысить эффективность прогноза поведения человека в опасных ситуациях профессиональной и бытовой жизнедеятельности.

Ограничением данного исследования может являться представленность выборки студентами только столичных вузов. Возможно, у студентов региональных вузов обнаружится иной диапазон потребностей в безопасности.

Наряду со сказанным признаем, что на перечень установленных в работе в качестве референтных для студентов видов потребности в безопасности и личностных смыслов категории «безопасность» оказывает влияние современная социокультурная, эпидемиологическая и пр. ситуация, что неизбежно в силу их феноменологической природы. Соответственно, можно предположить, что изменение контекста исследования повлечет за собой некоторую динамику изучаемых феноменов. Для подтверждения выявленных особенностей, вероятно, требуется повторное исследование в иных условиях.

Исследование может быть продолжено также через установление взаимосвязи потребности в безопасности с другими параметрами личностных смыслов безопасности различных категорий субъектов (например, структурной организацией) и, шире, с другими субъектными характеристиками студентов (параметры пола, региональность, направленность профессиональной подготовки и др.).

Литература

1. Баева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 25. № 6. С. 5–18. DOI:10.17759/pse.2020250601
2. Гилемханова Э.Н. Социальные представления о безопасности у учащихся и учителей // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13. № 3. С. 68–82. DOI:10.17759/psyedu.2021130305
3. Иванов М.С. Динамика показателей отношения к личной безопасности в контексте формирования идентичности у студентов вуза в период обучения // Вестник Кемеровского государственного университета. 2022. Т. 24. № 1(89). С. 83–91. DOI:10.21603/2078-8975-2022-24-1-83-91
4. Корягина И.И., Маралов В.Г., Ситаров В.А. Взаимосвязь потребностей в безопасности с иррациональными убеждениями у студентов медицинского вуза // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 3. С. 158–183. DOI:10.17853/1994-5639-2022-3-158-183
5. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Психолингвистические механизмы вербализации концептов психологической, информационной и информационно-психологической безопасности // Язык и культура. 2022. № 59. С. 54–74. DOI:10.17223/19996195/59/4

Тылец В.Г., Краснянская Т.М.
Взаимосвязь потребности в безопасности и ее
личностных смыслов у студентов вуза
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 18–31.

Tylets V.G., Krasnianskaya T.M.
The Relationship between the Need for Security and Its
Personal Meanings among University Students
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 18–31.

6. Краснянская Т.М., Тылец В.Г., Иохвидов В.В. Концепция личной безопасности как психолого-криминологический фактор самообороны // Всероссийский криминологический журнал. 2018. Т. 12. № 6. С. 826–835. DOI:10.17150/2500-4255.2018.12(6).826-835
7. Краснянская Т.М., Тылец В.Г., Иохвидов В.В. Репрезентация лингвистической и психолингвистической безопасности в языковом сознании // Язык и культура. 2022. № 57. С. 60–79. DOI:10.17223/19996195/57/3
8. Маралов В.Г., Кудака М.А., Смирнова О.В., Корягина И.И. Отношение людей к опасностям в контексте теории чувствительности к подкреплению Дж. Грея // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2022. № 2. С. 102–116. DOI:10.18384/2310-7235-2022-2-102-116
9. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. Пер. с англ. Вступ. ст. Н.Н. Акулиной. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
10. Медовикова Е.А., Морозова И.С. Готовность к риску в аспекте психологической безопасности личности // Эргодизайн. 2022. № 3(17). С. 229–238. DOI:10.30987/2658-4026-2022-3-229-238
11. Нижникова Н.А. Основные подходы к рассмотрению практик безопасности в деятельности специалистов экстремального профиля // Прикладная психология и психоанализ. 2021. № 2. С. 7.
12. Смирнова А.Г., Климова Г.С. Сравнительный анализ ассоциативных полей безопасности и *sicherheit* в репрезентации носителей русского и немецкого языков // Вестник Кемеровского государственного университета. 2022. Т. 24. № 6(94). С. 744–751. DOI:10.21603/2078-8975-2022-24-6-744-751
13. Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Личностные смыслы безопасности в сознании профессиональных франкофонов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 1. С. 71–85. DOI:10.22363/2313-1683-2022-19-1-71-85
14. Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Психолингвистическое исследование концептов «опасность» и «безопасность» в языковом сознании студентов // Вопросы психолингвистики. 2020. № 1(43). С. 84–97. DOI:10.30982/2077-5911-2020-43-1-84-97
15. Тылец В.Г., Краснянская Т.М. Психологические особенности представлений любителей произведений фантастического и детективного жанров о субъекте безопасности // Экспериментальная психология. 2020. Том 13. № 3. С. 180–193. DOI:10.17759/exppsy.2020130314
16. Тылец В.Г., Краснянская Т.М., Иохвидов В.В. Персональная концепция курортного оздоровления в рефлексивной проекции субъекта безопасности // Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. 2019. Т. 96. № 4. С. 36–48. DOI:10.17116/kurort20199604136
17. Худякова Т.Л., Гридяева Л.Н., Клепач Ю.В., Петросянц В.Р. Риски психологической безопасности личности в условиях внедрения цифровых образовательных технологий на этапе профессионального обучения // Национальный психологический журнал. 2022. № 4(48). С. 132–143. DOI:10.11621/npj.2022.0412
18. Carmeli A., Brueller D., Dutton J.E. Learning behaviours in the workplace: The role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety // Systems Research and Behavioral Science. 2009. № 26. P. 81–98. DOI:10.1002/sres.932

Тылец В.Г., Краснянская Т.М.
Взаимосвязь потребности в безопасности и ее
личностных смыслов у студентов вуза
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 18–31.

Tylets V.G., Krasnianskaya T.M.
The Relationship between the Need for Security and Its
Personal Meanings among University Students
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 18–31.

19. Carmeli A., Gittel J.H. High-quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organizations // *Journal of Organizational Behavior*. 2009. № 30. P. 709–729. DOI:10.1002/job.565
20. Corr P.J., McNaughton N. Neuroscience and approach/avoidance personality traits: a two stage (valuation-motivation) approach // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2012. Vol. 36. № 10. P. 2339–2954. DOI:10.1016/j.neubiorev.2012.09.013
21. Frazier M.L., Fainshmidt S., Klinger R.L., Pezeshkan A., Vracheva V. Psychological safety: a meta-analytic review and extension // *Personnel Psychology*. 2017. № 70. P. 113–165. DOI:10.1111/peps.12183
22. Osgood C.E. The nature and measurement of meaning // *Psychological Bulletin*. 1952. № 49. P. 197–237. DOI:10.1037/h0055737

References

1. Baeva I.A., Gayazova L.A., Kondakova I.V., Laktionova E.B. Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti i tsennosti podrostkov i molodezhi [Psychological security of personality and values of adolescents and youth]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 5–18. DOI:10.17759/pse.2020250601 (In Russ.).
2. Gilemkhanova E.N. Sotsial'nye predstavleniya o bezopasnosti u uchashchikhsya i uchitelei [Social perceptions of safety among students and teachers]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 68–82. DOI:10.17759/psyedu.2021130305 (In Russ.).
3. Ivanov M.S. Dinamika pokazatelei otnosheniya k lichnoi bezopasnosti v kontekste formirovaniya identichnosti u studentov vuza v period obucheniya [Dynamics of indicators of attitude to personal security in the context of identity formation among university students during the study period]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Kemerovo State University]*, 2022. Vol. 24, no. 1(89), pp. 83–91. DOI:10.21603/2078-8975-2022-24-1-83-91 (In Russ.).
4. Koryagina I.I., Maralov V.G., Sitarov V.A. Vzaimosvyaz' potrebnosti v bezopasnosti s irratsional'nymi ubezhdeniyami u studentov meditsinskogo vuza [Interrelation of security needs with irrational beliefs among medical university students]. *Obrazovanie i nauka [Education and Science]*, 2022. Vol. 24, no. 3, pp. 158–183. DOI:10.17853/1994-5639-2022-3-158-183 (In Russ.).
5. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Psikholingvisticheskie mekhanizmy verbalizatsii kontseptov psikhologicheskoi, informatsionnoi i informatsionno-psikhologicheskoi bezopasnosti [Psycholinguistic mechanisms of verbalization of concepts of psychological, informational and informational-psychological security]. *Yazyk i kul'tura [Language and culture]*, 2022, no. 59, pp. 54–74. DOI:10.17223/19996195/59/4 (In Russ.).
6. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G., Iokhvidov V.V. Kontseptsiya lichnoi bezopasnosti kak psikhologo-kriminologicheskii faktor samooborony [The concept of personal security as a psychological and criminological factor of self-defense]. *Vserossiiskii kriminologicheskii zhurnal [All-Russian Journal of Criminology]*, 2018. Vol. 12, no. 6, pp. 826–835. DOI:10.17150/2500-4255.2018.12(6).826-835 (In Russ.).
7. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G., Iokhvidov V.V. Reprezentatsiya lingvisticheskoi i psikholingvisticheskoi bezopasnosti v yazykovom soznanii [Representation of linguistic and psycholinguistic security in language consciousness]. *Yazyk i kul'tura [Language and culture]*, 2022, no. 57, pp. 60–79. DOI:10.17223/19996195/57/3 (In Russ.).
8. Maralov V.G., Kudaka M.A., Smirnova O.V., Koryagina I.I. Otnoshenie lyudei k opasnostyam v kontekste teorii chuvstvitel'nosti k podkrepleniyu Dzh. Greya [The attitude of people to dangers in the context of the theory of sensitivity to reinforcement by J. Grey]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo*

Тылец В.Г., Краснянская Т.М.
Взаимосвязь потребности в безопасности и ее
личностных смыслов у студентов вуза
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 18–31.

Tylets V.G., Krasnianskaya T.M.
The Relationship between the Need for Security and Its
Personal Meanings among University Students
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 18–31.

oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences], 2022, no. 2, pp. 102–116. DOI:10.18384/2310-7235-2022-2-102-116 (In Russ.).

9. Maslou A.G. Motivatsiya i lichnost' [Motivation and personality]. Vstupitel'naya stat'ya N.N. Akulinoi. Saint-Petersburg: Evraziya, 1999. 478 p. (In Russ.).

10. Medovikova E.A., Morozova I.S. Gotovnost' k risku v aspekte psikhologicheskoi bezopasnosti lichnosti [Risk-taking in the aspect of psychological security of the individual]. *Ergodizain [Ergodesign]*, 2022, no. 3(17), pp. 229–238. DOI:10.30987/2658-4026-2022-3-229-238 (In Russ.).

11. Nizhnikova N.A. Osnovnye podkhody k rassmotreniyu praktik bezopasnosti v deyatel'nosti spetsialistov ekstremal'nogo profilya [The main approaches to the consideration of safety practices in the activities of extreme specialists]. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz [Applied psychology and psychoanalysis]*, 2021, no. 2, p. 7. (In Russ.).

12. Smirnova A.G., Klimova G.S. Sravnitel'nyi analiz assotsiativnykh polei bezopasnost' i sicherheit v reprezentatsii nositelei russkogo i nemetskogo yazykov [Comparative analysis of associative fields security and sicherheit in the representation of native speakers of Russian and German languages]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Kemerovo State University]*, 2022. Vol. 24, no. 6(94), pp. 744–751. DOI:10.21603/2078-8975-2022-24-6-744-751 (In Russ.).

13. Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M. Lichnostnye smysly bezopasnosti v soznanii professional'nykh frankofonov [Personal meanings of security in the minds of professional francophones]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: psikhologiya i pedagogika [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy]*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 71–85. DOI:10.22363/2313-1683-2022-19-1-71-85 (In Russ.).

14. Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M. Psikholingvisticheskoe issledovanie kontseptov «opasnost'» i «bezopasnost'» v yazykovom soznanii studentov [Psycholinguistic research of the concepts of «danger» and «safety» in the linguistic consciousness of students]. *Voprosy psikholingvistiki [Questions of psycholinguistics]*, 2020, no. 1(43), pp. 84–97. DOI:10.30982/2077-5911-2020-43-1-84-97 (In Russ.).

15. Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M. Psikhologicheskie osobennosti predstavlenii lyubitelei proizvedenii fantasticheskogo i detektivnogo zhanrov o sub"ekte bezopasnosti [Psychological features of the ideas of fans of works of fiction and detective genres about the subject of security]. *Ekspperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2020. Vol. 13, no. 3, pp. 180–193. DOI:10.17759/exppsy.2020130314 (In Russ.).

16. Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M., Iokhvidov V.V. Personal'naya kontseptsiya kurortnogo ozdorovleniya v reflektivnoi proektsii sub"ekta bezopasnosti [Personal concept of spa wellness in the reflexive projection of the security subject]. *Voprosy kurortologii, fizioterapii i lechebnoi fizicheskoi kul'tury [Issues of balneology, physiotherapy and therapeutic physical culture]*, 2019. Vol. 96, no. 4, pp. 36–48. DOI:10.17116/kurort20199604136 (In Russ.).

17. Khudyakova T.L., Gridyaeva L.N., Klepach Yu.V., Petrosyants V.R. Riski psikhologicheskoi bezopasnosti lichnosti v usloviyakh vnedreniya tsifrovyykh obrazovatel'nykh tekhnologii na etape professional'nogo obucheniya [Risks of psychological security of the individual in the context of the introduction of digital educational technologies at the stage of vocational training]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2022, no. 4(48), pp. 132–143. DOI:10.11621/npj.2022.0412 (In Russ.).

18. Carmeli A., Brueller D., Dutton J.E. Learning behaviours in the workplace: The role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety. *Systems Research and Behavioral Science*, 2009, no. 26, pp. 81–98. DOI:10.1002/sres.932

19. Carmeli A., Gittel J.H. High-quality relationships, psychological safety, and learning from failures in work organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 2009, no. 30, pp. 709–729. DOI:10.1002/job.565

20. Corr P.J., McNaughton N. Neuroscience and approach/avoidance personality traits: a two stage

Тылец В.Г., Краснянская Т.М.
Взаимосвязь потребности в безопасности и ее
личностных смыслов у студентов вуза
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 18–31.

Tylets V.G., Krasnianskaya T.M.
The Relationship between the Need for Security and Its
Personal Meanings among University Students
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 18–31.

(valuation-motivation) approach. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 2012. Vol. 36, no. 10, pp. 2339–2954. DOI:10.1016/j.neubiorev.2012.09.013

21. Frazier M.L., Fainshmidt S., Klinger R.L., Pezeshkan A., Vracheva V. Psychological safety: a meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 2017, no. 70, pp. 113–165. DOI:10.1111/peps.12183

22. Osgood C.E. The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*, 1952, no. 49, pp. 197–237. DOI:10.1037/h0055737

Информация об авторах

Тылец Валерий Геннадьевич, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры фонетики и грамматики французского языка, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (ФГБОУ ВО МГЛУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5387-6570>, e-mail: tyletsvalery@yandex.ru

Краснянская Татьяна Максимовна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей, социальной психологии и истории психологии, АНО ВО «Московский гуманитарный университет» (АНО ВО МосГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4572-6003>, e-mail: ktm8@yandex.ru

Information about the authors

Valery G. Tylets, Sc.D. in psychology, professor, professor of the department of phonetics and grammar of the french language, professor of the department of psychology and pedagogical anthropology, Moscow state linguistic university, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5387-6570>, e-mail: tyletsvalery@yandex.ru

Tatiana M. Krasnianskaya, Sc.D. in psychology, professor, professor of the department of social, general psychology and history of psychology, Moscow university for the humanities, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4572-6003>, e-mail: ktm8@yandex.ru

Получена 23.01.2023

Принята в печать 10.06.2023

Received 23.01.2023

Accepted 10.06.2023

Взаимосвязь интересов в собственном образовании и сформированности умения делать выбор в юношеском возрасте

Шилова Н.П.

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>, e-mail: npshilova@outlook.com

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи устойчивости образовательных интересов юношей и девушек с осознанностью выбора собственного будущего и удовлетворенностью сделанным выбором в юношеском возрасте. Цель исследования заключалась в выявлении взаимосвязи сделанного выбора собственного будущего с устойчивостью интересов в собственном образовании. Гипотеза заключается в предположении о том, что удовлетворенность от сделанного выбора будущего взаимосвязана с высокой устойчивостью интересов в собственном образовании. Применялись следующие методики: электронная версия методики «Четыре четверти» (авторы – Н.П. Васильева, Е.В. Никитина, Б.И. Хасан); тест самодетерминации (автор – К. Шелдон, в версии Е.Н. Осина); тест «Субъективное качество выбора профиля обучения» (авторы – Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, А.Х. Фам). Выборку составили 686 подростков и юношей/девушек от 14 лет до 21 года. Проведенный анализ показал взаимосвязь устойчивости интересов с показателями сформированного выбора с 19-летнего возраста. Полученные выводы продемонстрировали, что высокий уровень устойчивости интересов у молодых людей в возрасте от 19 лет позволяет им осознать, что жизнь соответствует их ожиданиям, у них есть уверенность в самостоятельности своего выбора и личном контроле над своей жизнью, они ощущают удовлетворенность и положительные эмоции от сделанного выбора будущего.

Ключевые слова: юноши и девушки, образовательные интересы, юношеский возраст, устойчивость образовательных интересов, образовательные условия, выбор будущего, устойчивость интересов, удовлетворенность сделанным выбором, самостоятельный выбор.

Для цитаты: Шилова Н.П. Взаимосвязь интересов в собственном образовании и сформированности умения делать выбор в юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 32–48. DOI:10.17759/psyedu.2023150203

The Relationship of Interests in One's Own Education and the Formation of the Ability to Make a Choice in Adolescence

Natalia P. Shilova

Federal Service for Supervision of Education and Science, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>, e-mail: npshilova@outlook.com

The article presents the results of a study of the relationship between the stability of educational interests of boys and girls with awareness of choosing their own future and satisfaction with the choice made in adolescence. The purpose of the study was to identify the relationship between the choice of one's own future and the stability of interests in one's own education. The hypothesis is based on the assumption that satisfaction with the choice of the future is interconnected with a high stability of interests in one's own education. The following methods were used: the electronic version of the "Four Quarters" methodology (authors N.P. Vasilyeva, E.V. Nikitina, B.I. Hasan); the self-determination test (author K. Sheldon, in the version of E.N. Osin); the test "Subjective quality of choosing a training profile" (authors D.A. Leontiev, E.Y. Mandrikova, A.H. Pham). The sample consisted of 686 teenagers and boys/girls from 14 to 21 years old. The analysis showed the relationship between the stability of the choice of compulsory education subjects with a sense of control over one's own life and a sense of conformity of one's own life to oneself. People with high stability of interests have made an independent and voluntary choice, are satisfied with it and feel positive emotions of interest in connection with it with indicators of formed choice since the age of 19. The findings demonstrated that: girls and boys, with a high level of stability of interests among young people aged 19 and over, education allows them to realize that their life as a whole meets their expectations, they have confidence in the independence of their choice and personal control over their lives, they feel satisfaction and positive emotions from what they have done choosing the future.

Keywords: boys and girls, educational interests, adolescence, stability of educational interests, educational conditions, choice of the future, stability of interests, satisfaction with the choice made, independent choice.

For citation: Shilova N.P. The Relationship of Interests in One's Own Education and the Formation of the Ability to Make a Choice in Adolescence. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 15, no. 2, pp. 32–48. DOI:10.17759/psyedu.2023150203 (In Russ.).

Введение

Интересы являются важной составляющей в жизнедеятельности любого человека [2; 5]. Интерес может появиться в связи с появлением привлекательного предмета либо явления, приводя личность к осознанному выбору будущей профессии и формированию стремления получать соответствующие знания [3]. Многие современные исследователи говорят о наличии

многоаспектного конструкта, который представляется в качестве «интереса», включая научные интересы, учебные, предметные и другие [17]. Показано, что рост интереса к научной деятельности провоцирует рост учебной мотивации вне зависимости от возрастной категории [15]. «Учебный интерес» подразумевает наличие ресурсного подхода к учебной деятельности у обучающегося [4]. Интересы в образовательной сфере показывают отношение личности к определенному предмету или явлению на основании познавательных процессов [2].

У школьников, имеющих предметно-содержательные интересы, осмысленность жизни статистически значимо выше, чем у их сверстников, не имеющих таких интересов. А у юношей и девушек, не имеющих предметно-содержательных интересов, больше развита активность и инициатива в общении. При этом те старшекласники, которые не имеют предметно-содержательных интересов и увлечений, рассматривают и учебу, и любые дополнительные занятия лишь как средство обеспечения спокойной, комфортной и интересной будущей жизни [1].

Формы организации образовательной системы, существующие сейчас, не способствуют созреванию у школьников устойчивых образовательных интересов [8]. В школе в основном вся жизнь состоит из правил и регламентов, где обучающиеся постоянно находятся в коллективе. В такой системе школьнику приходится по-своему бороться с отсутствием свободы или примириться с ним. Одним из таких методов борьбы может быть отрицание правил или полное их игнорирование. Другой метод подразумевает четкое следование правилам и регламентам, предписанным для поведения в школе, такие дети, как правило, впоследствии становятся отличниками [1].

Строгое устройство по регламенту видится правильным в глазах ученика до той поры, пока у обучающегося не сформируется свое представление о том, как все должно быть [8]. Именно тут важно предоставить школьнику возможность выбора, например, создание индивидуального учебного плана или возможность изучения факультативных дисциплин [12; 16], здесь появляется место для развития самостоятельности [3; 11]. Еще одним направлением выбора является формирование различных предложений образовательного характера за пределами школы [19]. В юношестве, когда жизненная неопределенность возрастает, процесс установления целей подобных активностей становится отражением будущего, которое с течением времени становится более подробным и приобретает эмоциональный окрас либо, наоборот, ликвидируется, поскольку реальная жизнедеятельность говорит о невозможности реализации такого будущего [6; 18].

В современных исследованиях подробно изучены характеристики направленности личности, связанные со стремлением учиться, решать трудные задачи и развиваться [7; 13; 14]. Современная ситуация характеризуется изменениями образовательных условий, а переживание юношами/девушками относительно ситуации выбора и результата сделанного выбора демонстрирует уровень ответственности индивида за сделанный выбор и успешность решения задач юношеского возраста. При этом взаимосвязи устойчивости образовательных интересов юношей и девушек с осознанностью выбора собственного будущего и удовлетворенностью сделанным выбором в юношеском возрасте в настоящее время не изучены.

Цель исследования заключалась в выявлении взаимосвязи качественных характеристик сделанного выбора собственного будущего с устойчивостью интересов в собственном

образовании. Гипотеза заключается в предположении о том, что удовлетворенность от сделанного выбора будущего взаимосвязана с высокой устойчивостью интересов в собственном образовании.

Выборка и методика исследования

Исследование проводилось на выборке 686 человек от 14 лет до 21 года (257 юношей и 429 девушек). Из них 14-летних – 165 человек, 15-16-летних – 202, 17-18-летних – 167, 19-21-летних – 152. Целью исследования являлось изучение взаимосвязи, имеющейся между устойчивостью образовательных интересов у юношей и девушек и их выбором будущего, включая удовлетворенность этим выбором.

Для изучения образовательных интересов использовалась игровая методика «Четыре четверти» (авторы – Н.П. Васильева, Е.В. Никитина, Б.И. Хасан), а для изучения умения делать выбор – тест «Субъективное качество выбора профиля обучения» (авторы – Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, А.Х. Фам) и «Тест самодетерминации» (автор – Е.Н. Осин). Тест самодетерминации был создан на основании шкалы самодетерминации, сформированной К. Шелдоном, и дополнен некоторыми элементами. Этот тест определяет переживания в отношении своей жизни испытуемым и соответствие его стремлений реальной жизнедеятельности. В этом тесте имеются две основные шкалы: самовыражение и автономия. В тесте «Субъективное качество выбора профиля обучения» измерение проводится по четырем шкалам: продуманность выбора, самостоятельность, эмоциональная окраска и удовлетворенность выбором. Тест позволяет увидеть особенности переживания участниками исследования выбора профиля обучения и результата сделанного профессионального выбора.

Компьютерная версия игровой методики «Четыре четверти» позволяет задействовать большую выборку [5; 9; 10]. Участники исследования проходят в игре четыре раунда, называемых учебными четвертями. Сначала участник сообщает о своих реальных занятиях: учебных предметах из школы, дополнительных занятиях, секциях, занятиях в свободное время. После того, как все важные занятия перечислены, в соответствии с их количеством назначается определенное количество ресурсов – деньги и время. Каждый раунд содержит в себе препятствия, отнимающие у участника игры ресурсы (сокращение временного ресурса после первого раунда; сокращение денежного ресурса после второго раунда; изменения организационной формы обучения после третьего раунда). Таким образом, участник несколько раз вынужден пересмотреть свой выбор и указать то, что для него представляет наивысший интерес: предмет из основной школы или какую-то секцию, которая для него наиболее интересна. Первый раунд заключается в распределении ресурсов между всеми интересами конкретного участника исследования, во втором раунде появляется обязательный предмет – «социальная практика», который отнимает 20 часов из всех имеющихся ресурсов времени, соответственно, появляется необходимость пересмотреть выбор. Третий раунд подразумевает рост стоимости всех интересов в два раза, что сокращает ресурсы денег, а четвертый раунд закрывает школу с оговоркой, что теперь есть новая школа, которая находится в часе езды от дома, и теперь она не является обязательной и в нее можно не ходить.

Значимые различия анализировались при помощи критерия Манна-Уитни. Далее был проведен корреляционный анализ полученных данных с помощью коэффициента корреляции Спирмена, статистическая значимость при этом была в диапазоне от среднего до высокого

уровня значимости.

Результаты исследования

В табл. 1 представлена описательная статистика по методике «Четыре четверти».

Таблица 1

Описательная статистика результатов исследования по методике «Четыре четверти»

Шкала	М средн ее	Диспер сия	Стандартн ое отклонени е	Медиа на	Мин. значен ие	Макс. значен ие	Критерий Колмогоро ва- Смирнова	Значимос ть
Возраст	16,56	4,84	2,204489	16	14	21	1	0,00
Обязательно е образование (1 четверть)	57,59	1285,02	35,91024	68	0	100	0,765	0,00
Инициативн ое образование (1 четверть)	22,02	793,72	28,22251	12	0	100	0,618	0,00
Спонтанный интерес (1 четверть)	20,42	593,77	24,41018	14	0	100	0,785	0,00
Обязательно е образование (2 четверть)	59,30	1301,21	36,13578	71	0	100	0,768	0,00
Инициативн ое образование (2 четверть)	22,60	844,28	29,10763	14	0	100	0,596	0,00
Спонтанный интерес (2 четверть)	18,08	603,73	24,6142	9	0	100	0,732	0,00
Обязательно е образование (3 четверть)	60,50	1352,21	36,83716	75	0	100	0,772	0,00
Инициативн ое образование (3 четверть)	21,56	803,45	28,39499	15	0	100	0,544	0,00
Спонтанный интерес (3 четверть)	17,95	647,56	25,49194	10	0	100	0,711	0,00
Обязательно е	39,48	852,78	29,25381	40	0	100	0,796	0,00

Шилова Н.П.
 Взаимосвязь интересов в собственном образовании и сформированности умения делать выбор в юношеском возрасте
 Психолого-педагогические исследования. 2023.
 Том 15. № 2. С. 32–48.

Shilova N.P.
 The Relationship of Interests in One's Own Education and the Formation of the Ability to Make a Choice in Adolescence
 Psychological-Educational Studies. 2023.
 Vol. 15, no. 2, pp. 32–48.

образование (4 четверть)								
Инициативное образование (4 четверть)	43,96	887,07	29,83615	42	0	100	0,876	0,00
Спонтанный интерес (4 четверть)	16,54	553,23	23,56223	8	0	100	0,739	0,00
Устойчивость интересов	82,36	809,14	28,49546	100	0	100	0,975	0,00

Результаты описательной статистики показывают, что сравниваемые возрастные группы отличаются по шкалам, измеряемым методикой «Четыре четверти». Распределение ответов в обеих группах отличается от нормального, а их дисперсии неоднородные, поэтому для проверки гипотезы о существовании различий между ними был использован критерий Манна-Уитни, который не требует наличия нормального распределения сравниваемых данных.

На рисунке представлены результаты распределения ресурсов участниками исследования по возрастам и раундам, полученные по методике «Четыре четверти».

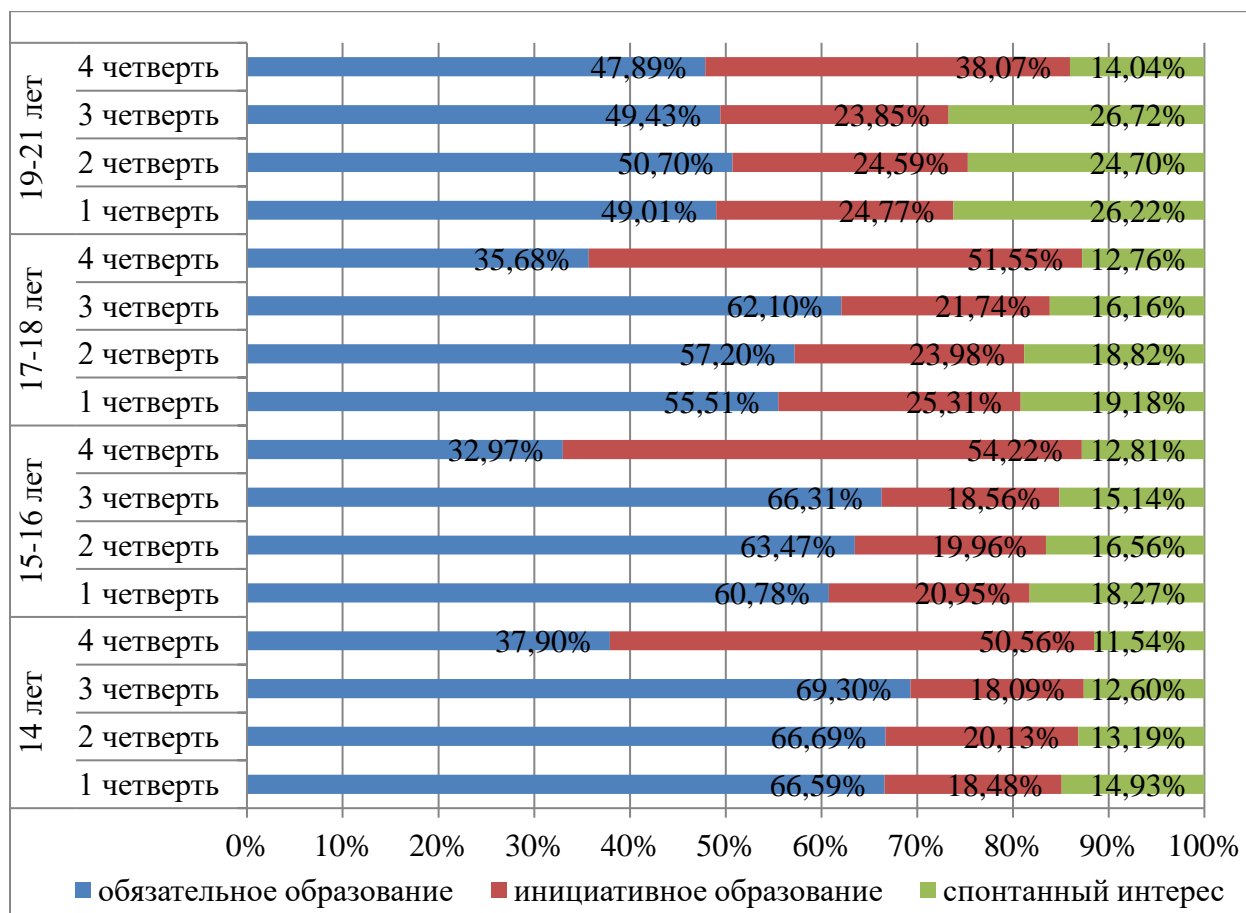


Рис. Распределение интересов в игровой ситуации

На рисунке видно, что для трех возрастных групп – 14 лет, 15-16 лет и 17-18 лет – первые три раунда демонстрируют довольно устойчивые выборы интересов, а в четвертом выбор меняется: на обязательное образование уже тратится только 33-38% ресурсов (количество уменьшается), на инициативное – 51-54% (увеличивается), а на свободное времяпрепровождение – 12-13% (немного уменьшается). Что касается возрастной группы 19-21 год, то картина существенно отличается. Эти юноши и девушки, несмотря на изменения в организационных условиях (четвертый раунд), тратят на обязательное образование не больше 50% ресурсов в течение всех четырех раундов. Количество ресурсов, расходуемое ими на инициативное образование, при изменении организационных условий (четвертый раунд) увеличивается до 38%, а количество ресурсов, расходуемых на свободное времяпрепровождение, уменьшается до 14%.

Соответственно, для всех возрастных групп, участвовавших в исследовании, изменение организационной формы обучения дает основания пересмотреть собственные интересы в образовании. В целом от 14 до 18 лет подростки, юноши/девушки готовы «жертвовать» обязательным образованием в пользу инициативного образования. А с 19 до 21 года молодые люди увеличивают вложение собственных ресурсов в инициативное образование за счет

уменьшения вкладов в предметы спонтанного интереса (свободное времяпрепровождение). Другими словами, даже в ситуации, когда ресурс значительно сокращается, юноши или девушки стремятся сохранить предметы инициативного образования.

Оценка статистической значимости полученных данных показана в табл. 2. Оценка проводилась при помощи непараметрического критерия Манна-Уитни, который не требует наличия нормального распределения сравниваемых данных.

Таблица 2

Статистическая значимость различий образовательных интересов по игровым раундам

Возрастная категория	Игровой раунд	Область образования	Коэффициент Манна-Уитни	Значимость	Область образования	Коэффициент Манна-Уитни	Значимость	Область образования	Коэффициент Манна-Уитни	Значимость
14 лет	(1 четверть)	(2 четверть)	2367,5	0,365	Инициативное образование	2361	0,350	Спонтанный интерес	2160	0,113
		(3 четверть)	2126,5	0,088		2387	0,392		2029,5	0,039
		(4 четверть)	1187	6,77		1474	1,88		2297	0,262
	(2 четверть)	(3 четверть)	2261	0,215		2328	0,296		2364	0,359
		(4 четверть)	1063,5	3,58		1507,5	3,43		2040,5	0,044
		(4 четверть)	894,5	4,26		1385,5	2,99		1968	0,022*
15-16 лет	(1 четверть)	(2 четверть)	3026	0,2746	Инициативное образование	3171	0,460	Спонтанный интерес	2774	0,072
		(3 четверть)	2847	0,112		3064,5	0,318		2617	0,023*
		(4 четверть)	2236,5	0,0004*		1741,5	2,79		2427	0,004*
	(2 четверть)	(3 четверть)	3018	0,265		3097,5	0,359		3070	0,327
		(4 четверть)	2134	0,0001*		1764,5	4,02		2946	0,192
		(4 четверть)	2062	4,38		1693	1,01		3107	0,375
17-18 лет	(1 четверть)	(2 четверть)	2755	0,414	Инициативное образование	2812	0,5	Спонтанный интерес	2611,5	0,223
		(3 четверть)	2651,5	0,272		2737	0,384		2500	0,118
		(4 четверть)	1808	7,56		1269,	2,66		2229,5	0,013*

						5						
	(2 четверть)	(3 четверть)		2672,5	0,298	2754,5	0,410		2751	0,408		
		(4 четверть)		1756	3,35	1325	8,66		2487,5	0,108		
	(3 четверть)	(4 четверть)		1754	3,22	1281	3,02		2526,5	0,138		
19-21 лет	(1 четверть)	(2 четверть)	Обязательное образование	1797,5	0,495	1750,5	0,395	Спонтанный интерес	1769,5	0,437		
		(3 четверть)		1715,5	0,325	1744,5	0,382		1688,5	0,277		
		(4 четверть)		1532	0,078	1107	1*		1603,5	0,148		
	(2 четверть)	(3 четверть)		1717	0,329	1768	0,432		1703,5	0,304		
		(4 четверть)		1511	0,063	1128	1*		1570,5	0,111		
	(3 четверть)	(4 четверть)		1625	0,177	1167	4*		1493,5	0,0512		

Примечание: * – полужирный шрифт обозначает статистически значимые различия по критерию Манна-Уитни.

Статистически значимые различия по вложениям ресурсов в инициативное образование между 1 и 4, 2 и 4, а также 3 и 4 игровыми раундами обнаружены для респондентов 19-21 лет. Для 17-18-летних участников исследования – по вложениям ресурсов в спонтанный интерес между 1 и 4 игровыми раундами. Для группы 15-16-летних – по вложениям ресурсов в спонтанный интерес между 1 и 3, а также 1 и 4 игровыми раундами, а по вложениям в обязательное образование – между 1 и 4, а также 2 и 4 игровыми раундами. Для 14-летних статистически значимые различия касаются вложений в спонтанный интерес между 3 и 4 игровыми раундами.

Методикой «Четыре четверти» предусмотрен показатель «устойчивость образовательных интересов», измеряемый в процентах. Этот показатель демонстрирует разницу в распределении ресурсов на спонтанный интерес, обязательное и инициативное образование между первой и четвертой четвертью. Он показывает уровень стабильности интересов участника исследования, который не зависит от внешних изменений и позволяет осознать собственные образовательные цели. Показатель устойчивости интересов считается высоким, если имеет значение выше 67%. Результаты проведенного исследования продемонстрировали, что 344 человека из нашей выборки обладают таким уровнем устойчивости интересов. Статистическая значимость возрастных различий по показателю устойчивости интересов представлена в табл. 3.

Таблица 3

Статистическая значимость возрастных различий в устойчивости образовательных интересов

Параметр	Возрастная категория		Коэффициент Манна-Уитни	Значимость
Устойчивость интересов	19-21	17-18	1926	0,049*
		15-16	1997	0,027*
		14	1716	0,022*
	17-18	15-16	2925,5	0,386
		14	2524,5	0,334
	15-16	14	2754	0,427

Примечание: * – полужирный шрифт обозначает статистически значимые различия по критерию Манна-Уитни.

Из табл. 3 видно, что возрастные различия по показателю «устойчивость интересов» значимы между 19-21-летними респондентами и остальными возрастными группами.

Корреляционный анализ результатов по игровой методике «Четыре четверти» и данным тех же испытуемых, прошедших «Тест самодетерминации» и методику «Субъективное качество выбора», показал следующие взаимосвязи (см. табл. 4).

Таблица 4

Взаимосвязь устойчивости интересов и умения делать выбор

Методика	Шкала	Устойчивость интересов	
		Коэффициент Спирмена	Значимость
Субъективное качество выбора	Продуманность выбора	0,122	0,046*
	Эмоциональная окраска выбора	0,152	0,013*
	Самостоятельность выбора	0,107	0,079*
	Удовлетворенность выбором	0,156	0,011*
Тест самодетерминации	Шкала автономии	0,151	0,013*
	Шкала самовыражения	0,209	0,001*

Примечание: * – полужирный шрифт обозначает статистически значимые корреляции по коэффициенту Спирмена.

Из данных, представленных в табл. 4, видно, что высокий показатель «устойчивость интересов» связан с «продуманностью выбора» со значением – ...оптимальный выбор с учетом перспектив будущего, с «эмоциональной окраской выбора» со значением – ...положительные эмоции, с «самостоятельностью выбора» со значением – вы осуществили самостоятельный и добровольный выбор, с «удовлетворенностью выбором» со значением – вы удовлетворены сделанным выбором..., высокий показатель «устойчивость интересов» связан со «шкалой автономии» со значением – люди ощущают жизнь как подвластную их собственному контролю и со «шкалой самовыражения» со значением – жизнь испытуемого переживается им как действительно соответствующая ему.

Для проверки гипотезы о связи параметров выбора и устойчивости образовательных интересов с возрастом участников исследования мы провели анализ с фиксацией по возрасту (табл. 5).

Таблица 5

Влияние возраста на взаимосвязь устойчивости интересов и умения делать выбор

Методика	Шкала	Устойчивость интересов в каждой возрастной группе							
		14 лет		15-16 лет		17-18 лет		19-21 лет	
		Коэффициент Спирмена	Значимость	Коэффициент Спирмена	Значимость	Коэффициент Спирмена	Значимость	Коэффициент Спирмена	Значимость
Субъективное качество выбора	Продуманность выбора	-0,007	0,958	-0,033	0,782	-0,036	0,763	0,624	0,000*
	Эмоциональная окраска выбора	0,131	0,295	-0,069	0,567	-0,003	0,979	0,620	0,000*
	Самостоятельность выбора	0,086	0,492	0,024	0,841	-0,233	0,051	0,654	0,000*
	Удовлетворенность выбором	0,228	0,066	-0,010	0,930	-0,065	0,588	0,579	0,000*
Тест самодетерминации	Шкала автономии	0,241	0,051	-0,075	0,530	0,145	0,229	0,401	0,002*
	Шкала самовыражения	0,219	0,078	0,048	0,691	0,078	0,516	0,332	0,010*

Примечание: * – полужирный шрифт обозначает статистически значимые корреляции по коэффициенту Спирмена.

Из данных, представленных в табл. 5, видно, что при анализе с учетом возраста корреляции сохраняются только для возрастной группы 19-21-летних.

Обсуждение результатов исследования

На основании полученных данных можно говорить о том, что перемены в области образовательных интересов человека начинаются в возрасте от 19 лет. При этом было отмечено, что:

- одним из препятствий для выбора той или иной области образовательного интереса является смена организационных условий;
- примерно от 14 до 18 лет подростки, юноши и девушки готовы жертвовать свободным времяпрепровождением при распределении ресурсов на свои интересы при изменении образовательных условий;
- 15-16-летние участники исследования статистически значимо уменьшают вклады ресурсов в свое обязательное образование при изменении организационных условий;
- молодежь в возрасте от 19 до 21 года готова увеличивать вклады собственных ресурсов в область инициативного образования за счет сокращения свободного времяпрепровождения.

Таким образом, отвечая на вопрос «Благодаря каким психолого-педагогическим основаниям можно создать позитивные ощущения от выбора профиля образования в юношестве?», нужно учитывать не только возможность самостоятельного выбора в образовательных организациях, которая, по словам К.Н. Поливановой и А.А. Бочавер, взаимосвязана с отсутствием/наличием в современной школе горизонтальных коммуникационных связей и возможностью обратной связи со взрослыми [8], но и возрастную динамику, выявленную нами.

Молодые люди начиная с 19 лет, у которых присутствует высокая устойчивость интересов, осознают, что их действия и жизнь в целом соответствуют их целям, и могут утверждать о наличии контроля над своей жизни и добровольности своего выбора. Этот результат существенно дополняет выводы М.Г. Никитской, указавшей, что обучающиеся с направленностью на собственную личность демонстрируют стремление к получению уважения со стороны окружающих и родителей и мотивированы на достижение успеха [7]. Соответственно, важным дополнением становится возможность выбора и отказа от уже совершенного выбора подростками, юношами/девушками от 14 до 21 года.

Молодые люди с 19-летнего возраста с высокой устойчивостью интересов сделали самостоятельный и добровольный выбор, удовлетворены этим выбором, и их эмоции относительно него носят положительный характер. Эти результаты показывают, что удовлетворенность выбором и положительные эмоции зависят не от типа увлечений и интересов, а в первую очередь от самостоятельности собственного выбора, что ставит под сомнение результаты Е.Л. Бережковской и Ж.П. Сугак, которые указывают, что подростки «без увлечений и интересов» имеют более высокий индекс эмоциональной экспансивности во внеучебных ситуациях, соответственно, большую активность и инициативу в общении, чем те подростки, у которых есть осознанные увлечения [1].

Выводы

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Основные изменения в области образовательных интересов происходят дважды – в

старшей школе и в конце юношеского возраста. Так, в 16 лет юноша/девушка значительно уменьшают вклады в обязательное образование при изменении организационных условий школы. С 19 лет юноша/девушка могут осознанно отказаться от свободного времени, предусмотренного на отдых, в пользу инициативного образования.

2. Старшие подростки, юноши/девушки и молодые люди от 14 до 21 года готовы жертвовать свободным временем при изменении образовательных условий.

3. Высокий уровень устойчивости интересов в образовании позволяет молодым людям начиная с 19-ти лет быть уверенными в том, что их жизнь соответствует им, они контролируют свою жизнь, самостоятельны в своем выборе, ощущают удовлетворенность и положительные эмоции от сделанного выбора будущего.

Заключение

Ограничением настоящего исследования является отсутствие анализа влияния реальных образовательных условий и половых различий на полученные результаты. Обнаруженные взаимосвязи устойчивости интересов с характеристиками выбора полезны для дальнейших научных исследований и работы психологов в образовательных организациях. Выявленные возрастные различия в распределении собственных ресурсов на разные сферы интересов являются предметами для дальнейшего изучения с целью исследования зависимости полученных выводов от особенностей образовательных организаций, в которых обучаются юноши и девушки, с целью исследования влияния организационных стилей выбора в различных учреждениях на возрастную динамику. Направлением дальнейших исследований может стать изучение задачи юношества, формирующейся в процессе осознания целей инициативного образования.

Литература

1. *Бережковская Е.Л., Сугак Ж.П.* Интересы и увлечения подростков как фактор их социализации // Сборник научных статей: Цели и задачи образования, способствующие психическому и личностному развитию. М.: Белый ветер, 2020. С. 8–27.
2. *Дусавицкий А.К.* Развитие личности в учебной деятельности. М.: «Дом педагогики», 1996. 208 с.
3. Изучение интереса к педагогической деятельности как фактора, побуждающего выбор профессии педагога / *Снегова Е.С., Ефимова С.В., Багина В.А., Богданова С.В., Львова Ю.М.* // Наука и школа. 2021. № 6. С. 138–145. DOI:10.31862/1819-463X-2021-6-138-145
4. «Индекс учебного интереса»: тест-опросник для диагностики учебной мотивации подростков / *Толстых Н.Н., Федоров В.В., Харченко М.А., Погодина А.В., Бабанин П.А.* // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 54–66. DOI:10.17759/pse.2021260505
5. Исследование динамики и особенностей детских образовательных интересов / *Васильева Н.П., Кужабекова М.М., Никитина Е.В., Хасан Б.И.* // Сборник: Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты: Материалы одиннадцатой научн.-практ. конф. (Красноярск, 26-29.04.2004). Краснояр. гос. ун-т, 2004. С. 158–167.

Шилова Н.П.
Взаимосвязь интересов в собственном образовании и сформированности умения делать выбор в юношеском возрасте
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 32–48.

Shilova N.P.
The Relationship of Interests in One's Own Education and the Formation of the Ability to Make a Choice in Adolescence
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 32–48.

6. *Михеева Е.В.* Сравнительный анализ психологического содержания понятий «временная перспектива», «образ будущего» и «цель» // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2022. Т. 19. № 3. С. 5–22. DOI:10.17673/vsgtu-pps.2022.3.1
7. *Никитская М.Г.* Цели учебных достижений и направленность личности в структуре учебной мотивации подростков [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 19–31. DOI:10.17759/psyedu.2022140202
8. *Поливанова К.Н., Бочавер А.А.* Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 6–15. DOI:10.17759/pse.2022270301
9. *Шилова Н.П.* Психолого-педагогические основания формирования устойчивых образовательных интересов в юношеском возрасте // Живая психология. 2018. Том 5. № 2. С. 95–106. DOI:10.18334/jp.5.2.39219
10. *Шилова Н.П.* Структура образовательных интересов в юношеском возрасте // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2018. № 4(46). С. 41–50. DOI:10.25688/2076-9121.2018.46.4.04
11. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale / *Wang M.T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S.* // European Journal of Psychological Assessment. 2019. Vol. 35. № 4. P. 592–606. DOI:10.1027/1015-5759/a000431
12. *Durmic A.* Achievement Goals: Conceptual Models and Results of Researching the Outcomes // Croatian Journal of Education-Hrvatski Casopis Za Odgoj I Obrazovanje. 2020. Vol. 22. № 1. P. 115–141. DOI:10.15516/cje.v22i1.3517
13. Examining Approach and Avoidance Valences of the 3x2 Achievement Goal Types on an Engineering Student Sample: A Validity Approach / *Hunsu N., Oje A.V., Jackson A., Olaogan O.P.* // Front Psychol. 2021. Vol. 12:628004. P. 1–12. DOI:10.3389/fpsyg.2021.628004
14. *Garcia-Romero C., Mendez-Gimenez A., Cecchini-Estrada J.A.* Predictive role of 3x2 achievement goals on the need for autonomy in Physical Education // Sportis-Scientific Technical Journal of School Sport Physical Education and Psychomotricity. 2020. Vol. 6. № 1. P. 2–17. DOI:10.17979/sportis.2020.6.1.5799
15. *Hidi S., Renninger K.* Ann. The Four-Phase Model of Interest Development // Educational Psychologist. 2006. Vol. 41. № 2. P. 111–127. DOI:10.1207/s15326985ep4102_4
16. *Hvid Stenalt M., Lassesen B.T.* Does student agency benefit student learning? A systematic review of higher education research [Электронный ресурс] // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2021. DOI:10.1080/02602938.2021.1967874
17. *Krapp A., Prenzel M.* Research on Interest in Science: Theories, methods and findings // International Journal of Science Education. 2011. Vol. 33. № 1. P. 27–50. DOI:10.1080/09500693.2011.518645
18. *Ryan R.M., Deci E.L.* Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. P. 1–11. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
19. Self-regulated learning in MOOCs: lessons learned from a literature review / *Alonso-Mencia M.E., Alario-Hoyos C., Maldonado Mahauad J., Estévez-Ayres I., Pérez-Sanagustín M., Delgado*

Шилова Н.П.
Взаимосвязь интересов в собственном образовании и сформированности умения делать выбор в юношеском возрасте
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 32–48.

Shilova N.P.
The Relationship of Interests in One's Own Education and the Formation of the Ability to Make a Choice in Adolescence
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 32–48.

Kloos C. // Educational Review. 2020. Vol. 72. № 3. P. 319–345.
DOI:10.1080/00131911.2019.1566208

References

1. Berezhkovskaya E.L., Sugak Zh.P. Interesy i uvlecheniya podrostkov kak faktor ikh sotsializatsii [Interests and hobbies of teenagers as a factor of their socialization. Goals and objectives of education that promote mental and personal development]. *Sbornik nauchnykh statei: Tseli i zadachi obrazovaniya, sposobstvuyushchie psikhicheskomu i lichnostnomu razvitiyu* [Goals and objectives of education that promote mental and personal development]. Moscow: Belyi veter, 2020, pp. 8–27. (In Russ.).
2. Dusavitskii A.K. Razvitie lichnosti v uchebnoi deyatel'nosti [Personal development in educational activities]. Moscow: Dom pedagogiki [House of Pedagogy], 1996, 208 p. (In Russ.).
3. Izuchenie interesa k pedagogicheskoi deyatel'nosti kak faktora, pobuzhdayushchego vybor professii pedagoga [Study of interest in pedagogical activity as a factor motivating the choice of a teacher's profession]. Snegova E.S., Efimova S.V., Bagina V.A., Bogdanova S.V., L'vova Yu.M. *Nauka i shkola* [Science and School], 2021, no. 6, pp. 138–145. DOI:10.31862/1819-463X-2021-6-138-145 (In Russ.).
4. «Индекс учебного интереса»: тест-опросник для диагностики учебной мотивации подростков [“Educational interest index”: a test questionnaire for the diagnosis of educational motivation of adolescents]. Tolstykh N.N., Fedorov V.V., Kharchenko M.A., Pogodina A.V., Babanin P.A. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 54–66. DOI:10.17759/pse.2021260505 (In Russ.).
5. Issledovanie dinamiki i osobennosti detskikh obrazovatel'nykh interesov [Study of the dynamics and features of children's educational interests]. Vasil'eva N.P., Kuzhabekova M.M., Nikitina E.V., Khasan B.I. *Sbornik: Pedagogika razvitiya: obrazovatel'nye interesy i ikh sub"ekty* [Collection: Pedagogy of development: educational interests and their subjects]: Materialy odinnadcatoy nauchn.-prakt. konf. (Krasnoyarsk, 26-29.04.2004). Krasnoyarsk: Krasnoyar. gos. un-t, 2005, pp. 158–167. (In Russ.).
6. Mikheeva E.V. Sravnitel'nyi analiz psikhologicheskogo sodержaniya ponyatii «vremennaya perspektiva», «obraz budushchego» i «tsel'» [Comparative analysis of the psychological content of the concepts of “time perspective”, “image of the future” and “goal”]. *Vestnik Samarskogo Gosudarstvennogo Tekhnicheskogo Universiteta. Seriya «Psikhologo-pedagogicheskie nauki»* [Bulletin of Samara State Technical University. Series “Psychological and pedagogical sciences”], 2022. Vol. 19, no. 3, pp. 5–22. DOI:10.17673/vsgtu-pps.2022.3.1 (In Russ.).
7. Nikitskaya M.G. Tseli uchebnykh dostizhenii i napravlennost' lichnosti v strukture uchebnoi motivatsii podrostkov [Goals of educational achievements and orientation of personality in the structure of educational motivation of adolescents] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 19–31. DOI:10.17759/psyedu.2022140202 (In Russ.).
8. Polivanova K.N., Bochaver A.A. Vozmozhna li detskaya samostoyatel'nost' v sovremennoi shkole? [Is children's independence possible in a modern school?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 6–15. DOI:10.17759/pse.2022270301 (In Russ.).
9. Shilova N.P. Psikhologo-pedagogicheskie osnovaniya formirovaniya ustoichivyykh

Шилова Н.П.
Взаимосвязь интересов в собственном образовании и сформированности умения делать выбор в юношеском возрасте
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 32–48.

Shilova N.P.
The Relationship of Interests in One's Own Education and the Formation of the Ability to Make a Choice in Adolescence
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 32–48.

obrazovatel'nykh interesov v yunosheskom vozraste [Psychological and pedagogical grounds for the formation of stable educational interests in adolescence]. *Zhivaya psikhologiya [Live psychology]*, 2018. Vol. 5, no. 2, pp. 95–106. DOI:10.18334/lp.5.2.39219 (In Russ.).

10. Shilova N.P. Struktura obrazovatel'nykh interesov v yunosheskom vozraste [Structure of educational interests in adolescence]. *Vestnik MGPU Seriya «Pedagogika i psikhologiya» [Bulletin of the Moscow State Pedagogical University Series "Pedagogy and Psychology"]*, 2018, no. 4(46), pp. 41–50. DOI:10.25688/2076-9121.2018.46.4.04 (In Russ.).

11. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. Wang M.T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. *European Journal of Psychological Assessment*, 2019. Vol. 35, no. 4, pp. 592–606. DOI:10.1027/1015-5759/a000431

12. Durmic A. Achievement Goals: Conceptual Models and Results of Researching the Outcomes. *Croatian Journal of Education-Hrvatski Casopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 2020. Vol. 22, no. 1, pp. 115–141. DOI:10.15516/cje.v22i1.3517

13. Examining Approach and Avoidance Valences of the 3x2 Achievement Goal Types on an Engineering Student Sample: A Validity Approach. Hunsu N., Oje A.V., Jackson A., Olaogan O.P. *Front Psychol*, 2021. Vol. 12:628004, pp. 1–12. DOI:10.3389/fpsyg.2021.628004

14. Garcia-Romero C., Mendez-Gimenez A., Cecchini-Estrada J.A. Predictive role of 3x2 achievement goals on the need for autonomy in Physical Education. *Sportis-Scientific Technical Journal of School Sport Physical Education and Psychomotricity*, 2020. Vol. 6, no. 1, pp. 2–17. DOI:10.17979/sportis.2020.6.1.5799

15. Hidi S., Renninger K. Ann. The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 2006. Vol. 41, no. 2, pp. 111–127. DOI:10.1207/s15326985ep4102_4

16. Hvid Stenalt M., Lassen B.T. Does student agency benefit student learning? A systematic review of higher education research [Electronic resource]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2021. DOI:10.1080/02602938.2021.1967874

17. Krapp A., Prenzel M. Research on Interest in Science: Theories, methods and findings. *International Journal of Science Education*, 2011. Vol. 33, no. 1, pp. 27–50. DOI:10.1080/09500693.2011.518645

18. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2020. Vol. 61, pp. 1–11. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101860

19. Self-regulated learning in MOOCs: lessons learned from a literature review. Alonso-Mencia M.E., Alario-Hoyos C., Maldonado Mahauad J., Estévez-Ayres I., Pérez-Sanagustín M., Delgado Kloos C. *Educational Review*, 2020. Vol. 72, no. 3, pp. 319–345. DOI:10.1080/00131911.2019.1566208

Информация об авторах

Шилова Наталья Петровна, кандидат психологических наук, заместитель начальника Управления, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>, e-mail: npshilova@outlook.com

Шилова Н.П.
Взаимосвязь интересов в собственном образовании и
сформированности умения делать выбор в
юношеском возрасте
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 32–48.

Shilova N.P.
The Relationship of Interests in One's Own Education
and the Formation of the Ability to Make a Choice in
Adolescence
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 32–48.

Information about the authors

Natalia P. Shilova, PhD (Psychology), Deputy Head of Department, Federal Service for Supervision of Education and Science of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>, e-mail: npshilova@outlook.com

Получена 03.03.2023
Принята в печать 10.06.2023

Received 03.03.2023
Accepted 10.06.2023

Обзор исследований социальных взаимодействий с применением окулографического метода

Агеев Н.Я.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>, e-mail: nikitoageev@gmail.com

Дубовик И.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2858-3459>, e-mail: ouncif@gmail.com

Калинина Г.И.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0742-9902>, e-mail: gulkin-nos1@yandex.ru

Конокотин А.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotinav@mgppu.ru

В статье представлен обзор эмпирических исследований, посвященных возможностям применения окулографического метода для изучения социальных взаимодействий. Статья разделена на смысловые блоки: окулография как метод психологических исследований и непосредственно возможности окулографического метода в изучении социальных взаимодействий. Краткий обзор исследований проблемы социальных взаимодействий с использованием окулографического метода показал, что одним из наиболее актуальных направлений в данной области является изучение особенностей мультимодальной коммуникации, т.е. коммуникации, осуществляемой как посредством вербального общения, так и через иные каналы «передачи» информации (в том числе за счет визуальной обратной связи), в связи с повышением эффективности групповой работы, а также организацией эффективных форм совместной деятельности. Полученные данные позволяют расширить научное представление о механизмах возникновения и реализации различных процессов, составляющих способ взаимодействия участников совместной деятельности (совместное внимание, взаимопонимание, рефлексия, коммуникация).

Ключевые слова: социальные взаимодействия, совместная коллективно-распределенная деятельность, взаимопонимание, коммуникация, когнитивные процессы, окулография.

Агеев Н.Я., Дубовик И.А., Калинина Г.И., Конокотин А.В.

Возможности исследования социальных взаимодействий с применением окулографического метода (краткий обзор литературы) Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 49–67.

Ageev N.Ya., Dubovik I.A., Kalinina G.I., Konokotin A.V.

Review of Studying Social Interactions With the Usage of Eye-Tracking Analysis Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 49–67.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, государственное задание от 13.02.2023 № 073-00038-23-02.

Для цитаты: Агеев Н.Я., Дубовик И.А., Калинина Г.И., Конокотин А.В. Возможности исследования социальных взаимодействий с применением окулографического метода (краткий обзор литературы) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 49–67. DOI:10.17759/psyedu.2023150204

Review of Studying Social Interactions With the Usage of Eye-Tracking Analysis

Nikita Ya. Ageev

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>, e-mail: nikitoageev@gmail.com

Irina A. Dubovik

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2858-3459>, e-mail: ouncif@gmail.com

Guzel I. Kalinina

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0742-9902>, e-mail: gulkin-nos1@yandex.ru

Andrey V. Konokotin

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotina@mgppu.ru

This article provides an overview of empirical studies focused on the possibilities of using the eye-tracking analysis to study social interactions. The whole text is divided into conceptual blocks, such as eye-tracking as a method of psychological research and its possibilities of studying social interactions. A brief review on the present topic revealed that one of the most relevant objectives in this research area is in line with the studies of the features of multimodal communication carried out simultaneously through several “channels” of information transmission (including visual feedback) with its correlation with the collaborative productivity and organizing of effective forms of joint activity. The observed data improve scientific understanding of the mechanisms by which different modes of interaction (joint attention, mutual understanding, reflection, communication) arise and are implemented by the main participants of joint activity. It was deliberately stressed that this line of research is needed to be supplemented by the studies on dynamics of oculomotor activity at different stages of joint actions and interactions.

Keywords: social interactions, joint collective-distributed learning activity, mutual understanding, communication, cognitive processes, oculography.

Funding. The research was financially supported by Ministry of Education of the Russian Federation, State Task No. 073-00038-23-02 dated 13.02.2023.

For citation: Ageev N.Ya., Dubovik I.A., Kalinina G.I., Konokotin A.V. Review of Studying Social Interactions With the Usage of Eye-Tracking Analysis. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 49–67. DOI:10.17759/chp.2023150204 (In Russ.).

Введение

Изучение роли социальных взаимодействий в развитии детей на различных возрастных этапах является одним из наиболее актуальных и востребованных направлений исследований современной психолого-педагогической науки. Данная проблема была поставлена в работах Дж.Г. Мида, Ж. Пиаже, Л.С. Выготского и активно разрабатывалась их учениками и последователями. И хотя авторы исходили из разных теоретико-методологических оснований, общим лейтмотивом для них выступало положение о решающей роли социальных взаимодействий в развитии мышления и личности в целом.

В рамках культурно-исторической психологии и деятельностного подхода исходной основой стала идея Л.С. Выготского, согласно которой *всякая высшая психическая функция изначально разделена между участниками взаимодействия* [4]. Процессы мышления, внимания, памяти, воображения, коммуникации, их высшие формы первоначально реализуются *через социальные взаимодействия и как способ взаимодействия* субъектов совместной деятельности. Если в интеракционистской концепции развития интеллекта социальные взаимодействия в форме социокогнитивного конфликта рассматриваются преимущественно как катализатор, запускающий мыслительные процессы детей [9, с. 199], то в рамках культурно-исторической концепции именно способ взаимодействия впоследствии становится когнитивным средством регуляции собственного поведения, средством представления и осмысления объективной действительности. Следовательно, специфика взаимосвязи процессов социального взаимодействия и развития характеризуется высокой степенью взаимообусловленности, и, как указывает В.В. Рубцов, «...от протекания одного внутренне зависит порождение и протекание другого» [11]. Такое понимание соотношения социальных взаимодействий и развития выносит на первый план проблему организации эффективных форм совместной деятельности детей и взрослого, детей между собой.

Продолжая центральную теоретико-методологическую линию культурно-исторической психологии и дополняя идеи Л.С. Выготского о роли совместной деятельности в процессе развития, А.Н. Леонтьев отмечал, что именно в коллективной, коллективно-распределенной деятельности берет свое начало деятельность индивидуальная [7, с. 39], которая, с одной стороны, формируется в процессе осуществления совместной деятельности, с другой – является внутренней формой существования этой совместной деятельности (коллективного субъекта). Исходя из этого положения, в работах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина была поставлена проблема исходной формы учебной деятельности как коллективно-распределенной между ее участниками. Впоследствии это положение получило обоснование в трудах В.А. Гуружапова, Г.Г. Кравцова, В.В. Рубцова,

Г.А. Цукерман и др. Особое значение коллективно-распределенной формы игровой деятельности подчеркивают В.Т. Кудрявцев, Н.Н. Поддьяков, С.В. Уварова и др.

В работах В.В. Агеева, Ю.В. Громыко, Р.Я. Гузмана, Е.И. Исаева, А.В. Конокотина, А.Ю. Коростелева, В.В. Рубцова выделены наиболее значимые составляющие процесса организации совместного действия (распределение начальных действий и операций, обмен способами действия, взаимопонимание, коммуникация и рефлексия), характеристики различных способов взаимодействия, получены данные о продуктивном влиянии коллективно-распределенной деятельности на развитие когнитивных и коммуникативно-рефлексивных способностей детей.

Специально отмечено, что центральным психологическим механизмом, обеспечивающим возникновение у участников совместной деятельности зоны ближайшего развития, является процесс их перехода от ориентации исключительно на возможности индивидуального действия к анализу способов взаимодействия друг с другом и со взрослым. Процессы коммуникации, обмена действиями, взаимопонимания и рефлексии, возникающие между участниками взаимодействий и непрерывно изменяющиеся как по форме, так и по своему содержанию, являются процессами, обеспечивающими появление и функционирование данного механизма [6; 10; 33].

Разработка проблемы организации эффективных форм совместной деятельности детей и взрослых, детей между собой ставит перед исследователями задачи, связанные с выявлением «скрытых» особенностей процессов, являющихся внутренней характеристикой социальных взаимодействий (взаимопонимания, рефлексии, коммуникации). В этом отношении интерес представляют исследования в области когнитивной психологии, изучающие феномен *совместного внимания (СВ)*.

Совместное внимание рассматривается как способность сконцентрироваться на объекте внимания другого человека и как способность привлечь внимание другого к тому или иному объекту. Формирование этой способности в онтогенезе происходит как результат *разделения функции внимания* между ребенком и взрослым. Как показал в своих исследованиях Л.С. Выготский, именно взрослый посредством указательного жеста или слова (как «стимула-указания») изначально направляет внимание ребенка на значимые отношения ситуации взаимодействия, зафиксированные в знаково-символической форме, тем самым *актуализируя процессы*, за счет которых ребенок выделяет знак как средство регуляции собственного поведения.

Здесь важно подчеркнуть, что сам акт СВ является, с одной стороны, началом, отправной точкой для возникновения процессов рефлексии, взаимопонимания и коммуникации, направленных на установление общих целей и смысловой основы строящейся совместной деятельности, с другой – необходимой основой для их последующего развития (когда оба участника осознают, что их внимание направлено на один и тот же объект). Это говорит о том, что СВ лежит в основе «модели психического» и, как отмечают Т.М. Шевель и М.В. Фаликман, является предшественником «способности разделять общую информацию, общие цели при выполнении совместных задач, а также понимать намерения и желания другого» [15, с. 9]. Таким образом, СВ может служить индикатором возникновения и динамики протекания процессов рефлексии и взаимопонимания между участниками, их включения в общий смысловой контекст совместной деятельности, перехода участников на

новый уровень организации взаимодействий, координации и планирования совместных действий в процессе решения общей задачи.

Изучение взаимосвязи СВ с динамикой взаимодействия участников совместной деятельности, его роли в становлении и развитии процессов рефлексии, взаимопонимания, коммуникации и обмена действиями становится возможным благодаря введению новых и современных методов исследования, одним из которых является метод окулографии или «eye-tracking», использующий движения глаз в качестве маркеров нейрофизиологических и социопсихических процессов и явлений.

Окулография как метод психологического исследования

Окулография (айтрекинг) – это метод фиксации глазодвигательной активности человека. С 1879 года, когда Л.Э. Жаваль открыл, что движения глаз характеризуются не плавным «скольжением», а резкими, скачкообразными передвижениями с короткими остановками [13, с. 189], проблема движения глаз стала привлекать к себе внимание специалистов из различных областей науки и практики, в том числе и психологии. В 1965 г. А. Ярбус продемонстрировал, что стратегия рассматривания изображения зависит не только от характера и особенностей самой картины, но и от *задачи*, которая стоит перед человеком [16, с. 146]. Тем самым были сделаны одни из первых предположений о связи процессов восприятия, мышления, мотивационно-потребностной сферы человека с движениями глаз. В 1980 году исследователи М.А. Джаст и П.А. Картнер выдвинули гипотезу, согласно которой такой показатель глазодвигательной активности, как длительность фиксаций, непосредственно связан с когнитивной обработкой информации. Они назвали это допущение «eye-mind», специально акцентировав внимание на том факте, что нет значимого различия между тем, что фиксируется в данный момент (т.е. объектом восприятия), и тем, что осмысливается (т.е. объектом когнитивной активности) [28, с. 331]. Эти идеи впоследствии легли в основу теории о прямом *отражении* «высших психических процессов» в глазодвигательной активности человека. Однако возникали теории, которые отрицали наличие такой прямой связи, указывая, что движения глаз хоть и связаны с процессом познания, но являются выражением *сенсомоторных функций* организма [34, с. 126]. Но какой бы теоретической позиции ни придерживались исследователи, общим для них оставалось представление о том, что анализ глазодвигательной активности открывает качественно новый и богатый путь для изучения особенностей, динамики и содержания психических явлений.

В.А. Барабанщиков, анализируя возможности применения окулографического метода в психологической науке, специально отмечает, что «это один из наиболее чувствительных индикаторов динамики познавательных процессов, функциональных состояний и форм взаимодействия человека с окружающим миром» [1, с. 10]. Через характер движения глаз могут выражаться динамика процессов восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, представления, а через направленность взора – содержание эмоционально-мотивационных компонентов личности – актуальные намерения, цели, интересы, установки и отношения личности к окружающей среде (в том числе и социальной) [3, с. 10]. Окулографический метод позволяет обратиться к исследованиям эмоциональных состояний [20; 22; 24; 38] и проблем коммуникации [2; 5; 25; 32].

Важно отметить, что отдельные психические процессы не существуют независимо друг от друга или в отрыве от тех отношений, которые складываются у человека с окружающей его средой (в том числе социальной). В системном отношении они включены в широкий контекст различных деятельностей, реализуемых человеком. С одной стороны, они обеспечивают протекание самой деятельности, ее реализацию, с другой – сами формируются в процессе осуществления той или иной деятельности. Система взаимосвязанных психических процессов становится внутренним и необходимым компонентом человеческой деятельности и сознательно осуществляемых им действий. Понимание этих положений позволяет через изучение формы и характера окулomotorной активности обратиться к исследованиям динамики и особенностей выполняемых человеком действий (например, планирование способа действия в заданной «предметной» среде, манипуляций с объектами окружающей среды, контроль выполняемых действий и операций, оценка их результативности и т.п.) в ходе осуществления им, например, игровой, учебной или трудовой деятельности.

В контексте проблемы совместной деятельности окулографический метод позволяет обратиться к изучению специфических совместных действий, связанных с организацией, планированием и координацией взаимодействий, моделированием новых образцов организации совместной деятельности, а также связанных с ними процессов коммуникации, взаимопонимания и совместного внимания. На сегодняшний день в этом направлении осуществляется ряд перспективных исследований с использованием современных технологических решений. Например, Ömer Sümer и коллеги [37] разработали технологию (метод) оценки совместного внимания субъектов на статичных изображениях и видеозаписях. Данная технология, используя специфические оценки значимости, основанные на важности тех или иных частей видеосцены, карты псевдовнимания, основанные на сопоставлении значимости различных объектов сцены, и выстраивая вероятность прослеживания субъектами тех или иных объектов, способна выделять фокус вероятного совместного внимания нескольких субъектов на изображении или на видеозаписи. Подобные технологии «машинного обучения» позволяют по-новому подойти к формированию способности к совместному вниманию у лиц с соответствующими нарушениями, а также расширить возможности исследователей в плане сбора и обработки экспериментальных данных, связанных с организацией совместной деятельности. Кроме того, предлагаются математические модели, основанные на комплексной оценке параметров положения головы и ориентации глаза, что дает возможность изучать фокусы внимания участников социального взаимодействия даже в ситуациях, когда нет непосредственного зрительного контакта субъектов взаимодействия с айтрекером [29].

Появление переносных айтрекеров позволяет организовывать эксперименты с отслеживанием глазодвигательной активности респондентов в «естественной среде», а также в ситуациях, при которых «стационарные» айтрекеры не показали бы эффективной работы, например, когда респондентами являются маленькие дети. Так, ряд исследователей [17; 35] провели эксперименты с использованием переносных айтрекеров, в которых респондентами выступали дети от 1 до 2 лет и их родители. Эксперименты были нацелены на изучение влияния речи родителей на формирование зрительного внимания детей (т.е. возможности речевого привлечения внимания детей к конкретному предмету окружения), формирование совместного внимания в ходе свободной игры, зрительно-моторной координации, а также

взаимосвязи речевого развития со зрительной координацией и предметно-манипулятивной деятельностью детей. Все работы продемонстрировали высокую эффективность применения мобильных айтрекеров для синхронного отслеживания глазодвигательной активности нескольких респондентов, а также для выявления особенностей формирования совместного внимания респондентов при совместном решении задач.

Изучение глазодвигательных реакций в процессе реального взаимодействия субъектов совместной деятельности является перспективной областью исследования и определенные шаги в направлении осмысления этих вопросов уже предприняты, в связи с чем возникает необходимость теоретического анализа и обобщения накопленных эмпирических данных. Особый интерес для нас представляют исследования, организованные в форме совместно-распределенной деятельности, а также работы, использующие глазодвигательную активность участников взаимодействия как основу для формирования их совместной деятельности. При таком исследовательском дизайне в группах респондентов актуализируются процессы рефлексии, взаимопонимания, обмена действиями и коммуникации, стимулируется возникновение совместного внимания, что позволяет изучать скрытые и динамические особенности этих процессов в их тесной взаимосвязи.

Исследования совместной деятельности с применением технологии eye-tracking

Изучение окуломоторной активности во взаимосвязи с поиском эффективных форм совместной деятельности приобретает все большее значение для организации различных образовательных и социальных практик. С одной стороны, понимание особенностей глазодвигательной активности позволит исследователям и практикам лучше понять те процессы, которые способствуют образованию продуктивных форм взаимодействия между партнерами по совместной деятельности, с другой – движения глаз, фиксация и отслеживание их направления могут стать эффективным инструментом для развития этих взаимодействий.

Высокие темпы развития цифровых технологий, их активное проникновение в образовательную и иные сферы деятельности приводят к необходимости изучения когнитивных и коммуникативных процессов (в том числе в ситуации взаимодействия субъектов совместной деятельности) не только в реальном, но и виртуальном мире. Одним из ведущих направлений такого рода исследований является изучение когнитивных и коммуникативных процессов на материале видеоигр [1].

Так, например, P. Jermann, M.-A. Nüssli, W. Li обращаются к изучению особенностей организации совместной игровой деятельности [26]. Для достижения целей исследования была сконструирована специальная игровая среда (модификация известной игры «Тетрис»), в рамках которой каждый участник на общем игровом поле управлял одной из двух фигур, появившихся одновременно в верхней части экрана. Подобное разделение действий между участниками создавало ситуацию, при которой игровая задача не могла быть решена одним участником независимо от другого, а успешность решения зависела от обоих участников и их способности координировать свои действия. Участники располагались за соседними компьютерами, разделенными между собой перегородкой, исключавшей визуальный контакт, при этом им разрешалось свободно переговариваться друг с другом. Кроме того, участники

разделялись на пары исходя из их игровых навыков (новички и эксперты), устанавливаемых в индивидуальной серии испытаний. Всего было выделено 3 типа пар: «новичок-новичок», «новичок-эксперт» и «эксперт-эксперт».

В результате проведенного исследования авторы продемонстрировали наличие взаимосвязи между структурой группы и способом взаимодействия между напарниками, выявили особенности окуломоторной активности участников при различной организации групповой работы. Было установлено, что для одноуровневых групп, где оба напарника являются «новичками», характерна направленность взора участников на собственную фигуру, в то время как в разноуровневых группах увеличивалась частота взгляда «новичков» на область строящегося блока и на фигуру напарника. При этом «эксперты» как в одноуровневых, так и в разноуровневых группах чаще фиксируют взгляд на фигуре напарника.

Эти данные могут отражать мотивационно-смысловой компонент строящегося взаимодействия. Так, участники-эксперты, обладая более высоким уровнем понимания различных стратегий решения игровых задач и автоматизма операционального состава игровых действий, принимают на себя контролирующую и руководящую функцию по отношению к более «слабому» напарнику-новичку, в то время как сами «новички» в большей степени сконцентрированы на контроле за выполнением собственных действий. Отношение «экспертов» к напарнику в данном случае приобретает «наставнический» характер. В свою очередь, увеличение частоты фиксации взора участников-новичков на действиях напарника-эксперта может свидетельствовать о раскрытии ими коммуникативного смысла задачи и намерении как перенять различные стратегии действия, так и выявить возможные способы организации совместного действия. В этом явлении также может находить отражение процесс возникновения рефлексии, основанный на попытках понять возможности собственного действия через анализ и понимание действия другого. В ситуациях, когда оба участника являются «экспертами», направленность их взора на фигуру напарника может свидетельствовать о стремлении понять возможные стратегии его действия, установить их соответствие с индивидуальными представлениями о способах решения задачи.

Следует также отметить полученные в исследовании данные, согласно которым увеличение количества фиксации взгляда участников на фигурах напарника происходило в ситуациях, когда обе фигуры могли быть установлены в одно и то же место строящегося блока или возникала необходимость обмена позициями, т.е. установление фигуры слева на правую позицию блока и наоборот. Эти ситуации предполагали активный процесс координации индивидуальных действий напарников, планирования стратегии совместного действия, контроля за его исполнением с целью недопущения участниками взаимных помех.

Таким образом, данное исследование продемонстрировало, что окуломоторная активность участников совместной деятельности может выступать как маркер возникающих между напарниками способов взаимодействия (индивидуальная активность без учета позиции напарника, руководство действиями напарника, кооперация), а также возникающих в процессе взаимодействия действий планирования, координации, контроля и оценки индивидуальных и совместных действий.

Эту линию исследований продолжают J. Carletta, R.L. Hill, C. Nicol с коллегами на материале задач на конструирование в цифровой среде [19]. Работая в парах, участникам необходимо было воспроизвести заданную программой модель головоломки (танграма). Они

могли выполнять одинаковые действия: захват «строительного блока», его перемещение и вращение в пределах рабочего поля, соединение одного блока с другим. При этом условия задачи были организованы таким образом, что она принципиально не решалась одним из участников самостоятельно, без привлечения к процессу поиска решения напарника. Так, соединение между собой двух «строительных блоков» было возможно только в том случае, если каждый из участников «удерживал» свой блок с помощью компьютерной мыши. Разделение деталей осуществлялось путем «захвата» участниками одной и той же детали одновременно, за счет перемещения блоков за пределы области построения фигуры или за счет соединения блоков, один из которых не был «захвачен» вторым участником.

Дизайн исследования был разработан с учетом мультимодальной коммуникации. Все пары участников в процессе совместной работы воспроизводили 16 моделей танграмов, при этом каждая серия из 4 фигур строилась с учетом определенных условий: 1) участники могли говорить друг с другом и видеть на своем экране направление взора напарника, 2) участники могли говорить, но не видели, куда смотрит напарник, 3) участники видели направление взора напарника, но им запрещалось говорить, 4) участники не видели направление взора напарника и не могли говорить друг с другом. Такая организация совместной работы респондентов позволяла оценивать одновременно роль коммуникации в процессе совместной работы участников и визуальной обратной связи от напарника.

Полученные в ходе исследования данные позволили оценить взаимосвязь между коммуникативными актами, возникавшими между напарниками в процессе решения «предметной» задачи, и возникновением совместного внимания, т.е. одновременного фокусирования взора участников на одном и том же объекте «предметной» среды. Кроме того, была оценена взаимосвязь между доступностью визуальной обратной связи от напарника и возникновением совместного внимания. Продемонстрировано, что в ситуациях общения между участниками время, которое они затрачивали на осмотр различных частей «предметной» области, значительно ниже, чем в случаях, когда коммуникация отсутствовала. Также авторы отмечают, что вне зависимости от того, могли ли участники видеть направление взора напарника или нет, это не увеличивало количество и продолжительность их фиксаций на различных динамичных объектах «предметной» области задачи (перемещаемые блоки строящегося танграма или частично построенная модель). Возможность осуществлять коммуникацию также не приводила к увеличению количества фиксаций напарников на одном объекте, не способствовала возникновению совместного внимания. Таким образом, исследование показало, что, во-первых, само наличие общего поля действия не гарантирует возникновения феномена совместного внимания, во-вторых, возможность отслеживать окуломоторную активность напарника также не приводит в обязательном порядке к взаимному отслеживанию одинаковых объектов.

В этом отношении интерес представляет исследование, проведенное А. Шварц [36], направленное на изучение формирования математических понятий у учащихся первого класса в условиях совместной деятельности с родителями (в данном эксперименте выполнявших роль «учителя»). Вслед за Л.С. Выготским А. Шварц утверждает, что культурный способ восприятия (в том числе и математической реальности) формируется как результат специально выстроенных взаимодействий ребенка и взрослого. Следовательно, формирование математических понятий следует начинать не с введения знаковых средств их отображения

(формул, диаграмм и т.п.), а с формирования совместного действия ребенка и взрослого, направленного на построение этого понятия.

А. Шварц использовала метод двойного отслеживания глазодвигательной активности участников совместной деятельности, выполнявших задачи на компьютере за одним рабочим столом. Кроме того, она фиксировала и соотносила с данными айтрекера материалы, полученные посредством аудио- и видеозаписи взаимодействий респондентов, тем самым получая полную картину ситуации совместной деятельности. За счет такой организации эксперимента удавалось проследить особенности возникавших и изменявшихся в процессе совместного решения математических задач способов взаимодействия ребенка и взрослого и соотнести эти особенности с возникновением совместного внимания участников.

В результате проведенного эксперимента автор отмечает, что есть два специфических пути формирования совместного внимания участников совместной деятельности. Первый связан с попыткой взрослого активно руководить вниманием ребенка через словесные инструкции и жесты. Однако, как указывает автор, такой способ построения совместной работы не всегда приводит к возникновению совместного внимания и включению участников совместной деятельности в общий смысловой контекст. Такой неоднозначный эффект возникает в результате того, что взрослый не пытается вникнуть в систему понимания ребенка, стремясь «навязать» ему правильный («культурный») способ действия. При этом важно, как мы отмечали ранее со ссылкой на Л.С. Выготского, что указание (словесное или жестовое) лишь запускает у ребенка процессы (анализа, рефлексии, планирования и др.), способствующие раскрытию им смысла, заложенного взрослым в ту или иную знаково-символическую систему. В описанном случае взрослый упускает, что у ребенка возникает собственная система представлений в связи с осуществляемыми им предметно-поисковыми действиями, пытается ее преодолеть и тем самым исключает возможность построения общего мотивационного и эмоционально-смыслового поля взаимодействия.

Второй путь связан с тем, что взрослый не пытается преодолеть «неправильное» представление ребенка, а, наоборот, следует за ним, не перенаправляет, а регулирует внимание ребенка, в нужный момент подталкивая его к верным выводам и рассуждениям. В таком случае А. Шварц отмечает возникновение и устойчивое функционирование совместного внимания, указывая, что это свидетельствует о возникновении взаимопонимания между ребенком и взрослым, особого типа взаимодействия, в котором оба участника совместной деятельности сливаются в коллективный субъект, реализуя не «деятельность рядом» или «против» друг друга, а распределенное и единое совместное действие. Кроме того, важный момент, который фиксирует А. Шварц, заключается в том, что замечаемое взрослым отсутствие совместного внимания становится для него индикатором отсутствия взаимопонимания и согласованности с ребенком, тем самым возникает возможность для изменения стратегии построения взаимодействия.

Изучая роль визуальной обратной связи в эффективности групповой работы, многие исследователи [1; 17; 27; 230; 39] отмечают повышение эффективности решения различного типа задач в ситуациях, когда участникам совместной деятельности доступна возможность отслеживать направление взгляда напарников. Так, например, R. Müller, J.R. Helmert, S. Pannasch и В.М. Velichkovsky отмечают, что при совмещении вербальной коммуникации и визуальной обратной связи (мультимодальное взаимодействие) при совместном решении

участниками задач-головоломок наблюдается повышение скорости выполнения работы, снижение количества совершаемых участниками ошибок, а также «свертывание» вербальной активности по сравнению с условием, когда участникам разрешалось общаться, но не демонстрировалось направление взора напарника. Однако при возможности видеть направление взгляда напарника происходило снижение автономии одного из участников, ему было сложнее выполнять отдельные операции по собственной инициативе. Данный артефакт авторы связали с тем, что «указатель взгляда» автоматически приковывает к себе внимание напарника, независимо от того, связано это с выполнением задания или нет. Этот вывод противоречит суждениям, которые выдвигали J. Carletta, R.L. Hill, C. Nicol.

Значимым с позиции понимания роли визуальной обратной связи в процессе строящихся взаимодействий является вывод авторов, сделанный при сравнении эффективности работы группы, когда у одного из участников пары была возможность отслеживать в одном случае «указатель взгляда» его напарника, в другом – курсор компьютерной мыши. Было отмечено, что в ситуации визуальной обратной связи количество ошибок увеличивается по сравнению с указанием посредством курсора мыши, у участников возникают трудности при интерпретации значения взгляда напарников.

Эти данные бесспорно свидетельствуют о том, что окуломоторная активность является важной составляющей взаимопонимания, возникающего между напарниками в процессе совместной деятельности, и может выступать маркером осуществляемого участниками когнитивного процесса (поиска необходимой информации, анализа предметной области, планирования стратегии действия и т.п.). К такому выводу приходят в том числе J.E. Hanna и S. Brennan [23], отмечая, что направление взгляда напарника может выступать в качестве ориентирующего сигнала, позволяющего отличать значимые целевые ориентиры предметного поля задачи от незначимых. Но поскольку взгляд является динамическим и полисодержательным процессом, постольку раскрытие его смысловой нагрузки требует от участников взаимодействия дополнительных интерпретационных усилий, в том числе за счет осуществления коммуникативного процесса, обеспечивающего разделение смыслового контекста реализуемой деятельности. Так, в работе К.И. Ананьевой и А.Н. Харитоновой [14], специально изучавших феномен совместного внимания в связи с общением напарников в процессе решения перцептивных задач, установлено, что разворачивающаяся между участниками коммуникация по поводу содержания задачи действительно в ряде случаев приводит к «уподоблению перцептивных процессов», т.е. к одновременному рассматриванию одной и той же области изображения.

При этом следует отметить, что сам взгляд, его направленность в определенную область при решении той или иной задачи может выступать как сигнал «коммуникативного намерения» участников [31], что свидетельствует о сложных и взаимообуславливающих взаимосвязях когнитивных, социальных, эмоционально-мотивационных и психофизиологических процессов, возникающих и реализующихся в ситуации взаимодействия.

Важное значение приобретает также направление исследований, связанное с изучением особенностей окуломоторной активности детей с особыми потребностями [8; 21; 40]. Они демонстрируют, что неспособность отслеживать взгляд напарника по совместной работе/игре (например, в диаде «взрослый-ребенок») может приводить к нарушению смысловой основы

совместной деятельности, а следовательно, и к разрушению ситуации взаимодействия. Несформированность механизмов распознавания социальных сигналов не позволяет детям с ОП включаться в осмысленные и динамичные социальные контакты с окружающими, в результате чего как вторичный компонент страдает и когнитивная сфера таких детей.

Заключение

Краткий обзор исследований проблемы социальных взаимодействий с использованием окулографического метода показал, что одним из наиболее актуальных направлений в данной области является изучение особенностей мультимодальной коммуникации, т.е. коммуникации, осуществляемой как посредством вербального общения, так и через иные каналы «передачи» информации (в том числе за счет визуальной обратной связи), во взаимосвязи с продуктивностью групповой работы, а также организацией эффективных форм совместной деятельности. Полученные в этих исследованиях данные позволяют расширить научное представление о механизмах возникновения и развития различных процессов, составляющих способ взаимодействия участников совместной деятельности через отслеживание динамики и взаимосвязи актов совместного внимания, коммуникации и обмена действиями. Однако между исследователями отмечаются разногласия в отношении наблюдаемых в экспериментальной ситуации явлений, например, эффективность визуальной обратной связи при совместном решении различных задач, роль самой задачи и ситуации «совместности» в образовании феномена совместного внимания, взаимосвязь совместного внимания с процессами рефлексии, взаимопонимания и коммуникации. Противоречивые данные могут быть связаны, в первую очередь, с теоретико-методологическим подходом авторов к организации экспериментальных ситуаций и интерпретации наблюдаемых фактов. Так, следует отметить, что большинство исследований не делает предметом специального изучения изменение оculoмоторной активности во взаимосвязи с динамикой формирующихся между участниками совместной деятельности способов взаимодействия, а фиксируется на отдельных когнитивных или социальных процессах, что не позволяет реализовать комплексный подход к обозначенной проблеме. Тем не менее в ряде работ специально отмечается, что, во-первых, возникающий феномен совместного внимания может служить специфическим маркером возникновения новых способов взаимодействия участников совместной деятельности, переструктурирования способа организации совместного действия, и, во-вторых, специальная организация деятельности, в рамках которой актуализируются процессы возникновения совместного внимания, может служить эффективным способом организации процессов обучения и развития детей на различных возрастных этапах. В связи с этим перспективным направлением исследований становится изучение изменений оculoмоторной активности участников совместной деятельности на различных этапах формирования их совместного действия, что позволит раскрыть связь между образованием различных типов общностей (игровых, учебных, трудовых) и особенностями преобразования «предметного» поля деятельности. Кроме того, такой подход позволит раскрыть динамический характер изменения когнитивной активности участников совместной деятельности в зависимости от особенностей и характера возникающих между ними взаимодействий.

Агеев Н.Я., Дубовик И.А., Калинина Г.И., Конокотин А.В.
Возможности исследования социальных взаимодействий с применением окулографического метода (краткий обзор литературы) // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 49–67.

Ageev N.Ya., Dubovik I.A., Kalinina G.I., Konokotin A.V.
Review of Studying Social Interactions With the Usage of Eye-Tracking Analysis // Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 49–67.

Литература

1. Айттрекинг в психологической науке и практике / Под ред. В.А. Барабанщикова. М.: «Когито-Центр», 2015. 410 с.
2. Алексеева А.С., Ломтатидзе О.В., Булатова Э.В. Использование айттрекинга при изучении визуального восприятия социальной рекламы студентами вуза // Айттрекинг в психологической науке и практике / Под ред. В.А. Барабанщикова. М.: Когито-Центр, 2015. С. 175–181.
3. Барабанщиков В.А., Жегалло А.В. Айттрекинг: Методы регистрации движений глаз в психологических исследованиях и практике. М.: Когито-Центр, 2014. 128 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
5. Жегалло А.В. Специфика содержания зрительных фиксации при опознании эмоциональных экспрессий по выражению лица // Айттрекинг в психологической науке и практике / Под ред. В.А. Барабанщикова. М.: Когито-Центр, 2015. С. 197–209.
6. Конокотин А.В. Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 79–88. DOI:10.17759/chr.2019150408
7. Кузнецов Ю.Ф. Деятельность как психолого-педагогическая категория // Специальное образование. 2005. № 5. С. 37–44.
8. Макашова А.В., Мудрук А.А., Смирнова Я.К. Айттрекер исследование дефицита совместного внимания // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета. 2020. № 17. С. 174–177.
9. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М.: Педагогика, 1991. 248 с.
10. Рубцов В.В., Исаев Е.И., Конокотин А.В. Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 28–40. DOI:10.17759/chr.2022180103
11. Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. Том 1. № 1. С. 14–24.
12. Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований [Электронный ресурс] / Н.Я. Агеев [и др.] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 37–55. DOI:10.17759/psyedu.2023150103
13. Фарахутдинов Ш.Ф., Панова А.В. Айттрекинг в маркетинговых и социологических исследованиях [Электронный ресурс] // Социология. 2019. № 5. С. 189–198. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aytreking-v-marketingovyh-i-sotsiologicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 14.05.2023).
14. Харитонов А.Н., Ананьева К.И. Совместная идентификация лиц разных рас: согласование познавательных процессов // Познание в деятельности и общении: от теории и практики к эксперименту / Под ред. В.А. Барабанщикова, В.Н. Носуленко, Е.С. Самойленко. М.: Институт психологии РАН, 2011. С. 17–25.

Агеев Н.Я., Дубовик И.А., Калинина Г.И., Конокотин А.В.
Возможности исследования социальных взаимодействий с применением окулографического метода (краткий обзор литературы) // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 49–67.

Ageev N.Ya., Dubovik I.A., Kalinina G.I., Konokotin A.V.
Review of Studying Social Interactions With the Usage of Eye-Tracking Analysis // Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 49–67.

15. Шевель Т.М., Фаликман М.В. «Подсказка взглядом» как ключ к механизмам совместного внимания: основные результаты исследований // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 6–16. DOI:10.17759/chp.2022180101
16. Ярбус А.Л. Роль движений глаз в процессе зрения / Под ред. Н.Д. Ньюберг. М.: Наука, 1965. 166 с.
17. Amatuni A. et al. In-the-Moment Visual Information from the Infant's Egocentric View Determines the Success of Infant Word Learning: A Computational Study // Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society. 2021. Vol. 43. P. 265–271. URL: <https://escholarship.org/uc/item/9pj8b2cg> (дата обращения: 14.05.2023).
18. Brennan S.E., Chen X., Dickinson C., Neider M., Zelinsky G. Coordinating cognition: The costs and benefits of shared gaze during collaborative search // Cognition. 2008. Vol. 106. № 3. P. 1465–1477.
19. Carletta J., Hill R.L., Nicol C. et al. Eyetracking for two-person tasks with manipulation of a virtual world // Behavior Research Methods. 2010. Vol. 42. № 1. P. 254–265. DOI:10.1163/15685680432277825
20. Cowan D.G., Vanman E.J., Nielsen M. Motivated empathy: the mechanics of the empathic gaze // Cognition and Emotion. 2014. Vol. 28. № 8. P. 1522–1530.
21. de Belen R.A., Pincham H., Hodge A. et al. Eye-tracking correlates of response to joint attention in preschool children with autism spectrum disorder // BMC Psychiatry. 2023. Vol. 23. DOI:10.1186/s12888-023-04585-3
22. Eisenbarth H., Alpers G.W. Happy mouth and sad eyes: scanning emotional facial expressions // Emotion. 2011. Vol. 11. № 4. P. 860–865.
23. Hanna J.E., Brennan S. Speakers eye gaze disambiguates referring expressions early during face-to-face conversation // Journal of Memory and Language. 2007. Vol. 57. № 4. P. 596–615.
24. Herrera F. et al. Building long-term empathy: A large-scale comparison of traditional and virtual reality perspective-taking // PLoS ONE. 2018. Vol. 13. № 10. DOI:10.1371/journal.pone.0204494
25. Hsiao J., Cottrell G. The influence of number of eye fixations on face recognition // Journal of vision. 2007. Vol. 7. № 9. DOI:10/1167/7.9.494
26. Jermann P., Nüssli M.-A., Li W. Using dual eye-tracking to unveil coordination and expertise in collaborative Tetris // Proceedings of HCI "Human Computer Interaction" (Dundee, UK, September 6-10, 2010). Dundee: BCS Learning and Development Ltd., 2010. P. 36–44. DOI:10.14236/ewic/HCI2010.7
27. Jing A. et al. Eye See What You See: Exploring How Bi-Directional Augmented Reality Gaze Visualisation Influences Co-Located Symmetric Collaboration // Front. Virtual Real. 2021. Vol. 2. DOI:10.3389/frvir.2021.697367
28. Just M.A., Carpenter P.A. A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension // Psychological Review. 1980. Vol. 87. № 4. P. 329–354.
29. Massé B., Ba S., Horaud R. Tracking Gaze and Visual Focus of Attention of People Involved in Social Interaction // IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence. 2018. Vol. 40. № 11. P. 2711–2724. DOI:10.1109/TPAMI.2017.2782819
30. Müller R., Helmert J.R., Pannasch S., Velichkovsky B.M. Gaze transfer in remote cooperation: Is it always helpful to see what your partner is attending to? // Quarterly Journal of Experimental Psychology. 2013. Vol. 66. № 7. P. 1302–1316. DOI:10.1080/17470218.2012.737813

Агеев Н.Я., Дубовик И.А., Калинина Г.И., Конокотин А.В.
Возможности исследования социальных взаимодействий с применением окулографического метода (краткий обзор литературы) Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 49–67.

Ageev N.Ya., Dubovik I.A., Kalinina G.I., Konokotin A.V.
Review of Studying Social Interactions With the Usage of Eye-Tracking Analysis Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 49–67.

31. Pfeiffer U.J., Vogeley K., Schilbach L. From gaze cueing to dual eye-tracking: Novel approaches to investigate the neural correlates of gaze in social interaction // *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. 2013. Vol. 37. № 10(2). P. 2516–2528. DOI:10.1016/j.neubiorev.2013.07.017
32. Rozhkova G.I., Ogninov V.V. Face recognition and eye movements: landing on the nose is not always necessary // *Perception*. ECVF Abstract Supplement. 2009. Vol. 38. № 1. P. 77. DOI:10.1177/03010066090380S101
33. Rubtsov V.V., Konokotin A.V. Formation of higher mental functions in children with special educational needs via social interaction / In: Darlyne G. Nemeth, Glozman J. (eds.) // *Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children*. San Diego: Elsevier, 2020. P. 179–195.
34. Schindler M., Lilienthal A.J. Domain-specific interpretation of eye tracking data: towards a refined use of the eye-mind hypothesis for the field of geometry // *Educational Studies on Mathematics*. 2019. Vol. 101. P. 123–139. DOI:10.1007/s10649-019-9878-z
35. Schroer S.E., Chen Y. Looking is not enough: Multimodal attention supports the real-time learning of new words // *Developmental Science*. 2022. Vol. 26. № 2. DOI:10.1111/desc.13290
36. Shvarts A. Joint Attention in Resolving the Ambiguity of Different Presentations: A Dual Eye-Tracking Study of the Teaching-Learning Process / In Presmeg N., Radford L., Roth W.-M., Kadunz G. (eds.) // *Signs of Signification*. Cham: Springer International Publishing, 2018. P. 73–102. DOI:10.1007/978-3-319-70287-2_5
37. Sumer O., Gerjets P., Trautwein U., Kasneci E. Attention Flow: End-to-End Joint Attention Estimation // *Proceedings of "IEEE Winter Conference on Applications of Computer Vision" (Snowmass Village, USA, March 1-5, 2020)*. Snowmass Village: IEEE, 2020. P. 3316–3325. DOI:10.1109/WACV45572.2020.9093515
38. Vaidya A.R., Jin C., Fellows L.K. Eye spy: The predictive value of fixation patterns in detecting subtle and extreme emotions from faces // *Cognition*. 2014. Vol. 133. № 2. P. 443–456. DOI:10.1016/j.cognition.2014.07.004
39. Velichkovsky B.M. Communicating attention: Gaze position transfer in cooperative problem solving // *Pragmatics and Cognition*. 1995. Vol. 3. № 2. P. 199–222.
40. Verneti A. et al. Simulating interaction: Using gaze-contingent eye-tracking to measure the reward value of social signals in toddlers with and without autism // *Developmental Cognitive Neuroscience*. 2018. Vol. 29. P. 21–29. DOI:10.1016/j.dcn.2017.08.004

References

1. Barabanshchikov V.A. (ed.), *Aitreking v psikhologicheskoi nauke i praktike [Eye-tracking in psychological science and practice]*. Moscow: "Kogito-Tsentr", 2015. 410 p. (In Russ.).
2. Alekseeva A.S., Lomtadze O.V., Bulatova E.V. Ispol'zovanie aitrekinga pri izuchenii vizual'nogo vospriyatiya sotsial'noi reklamy studentami vuza [The use of eye-tracking in the study of visual perception of social advertising by university students]. In Barabanshchikov V.A. (ed.), *Aitreking v psikhologicheskoi nauke i praktike [Eye tracking in psychological science and practice]*. Moscow: Kogito-Tsentr, 2015, pp. 175–181. (In Russ.).
3. Barabanshchikov V.A., Zhegallo A.V. *Aitreking: Metody registratsii dvizhenii glaz v psikhologicheskikh issledovaniyakh i praktike [Methods for recording eye movements in psychological research and practice]*. Moscow: Kogito-Tsentr, 2014. 128 p. (In Russ.).
4. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 5. Osnovy defektologii [Collected Works: in 6 vol. Vol.*

5. Fundamentals of defectology]. Vlasovoi T.A. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
5. Zhegallo A.V. Spetsifika sodержaniya zritel'nykh fiksatsii pri opoznanii emotsional'nykh ekspressii po vyrazheniyu litsa [The specifics of the content of visual fixations in the recognition of emotional expressions by facial expressions]. In Barabanshchikov V.A. (ed.), *Aitreking v psikhologicheskoi nauke i praktike* [Eye tracking in psychological science and practice]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2015, pp. 197–209. (In Russ.).
6. Konokotin A.V. Vklyuchenie detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami i normativno razvivayushchikhsya detei v sovmestnoe reshenie uchebnykh zadach (na primere resheniya zadach na ponimanie mul'tiplikativnykh otnoshenii) [Inclusion of children with special educational needs and normatively developing children in the joint solution of educational problems (on the example of solving problems for understanding multiplicative relations)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 79–88. DOI:10.17759/chp.2019150408 (In Russ.).
7. Kuznetsov Yu.F. Deyatel'nost' kak psikhologo-pedagogicheskaya kategoriya [Activity as a psychological and pedagogical category]. *Spetsial'noe obrazovanie* [Special education], 2005, no. 5, pp. 37–44. (In Russ.).
8. Makashova A.V., Mudruk A.A., Smirnova Ya.K. Aitreker issledovanie defitsita sovmestnogo vnimaniya [Eyetracker joint attention deficit study]. *Trudy molodykh uchenykh Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta* [Works of young scientists of the Altai State Institute], 2020, no. 17, pp. 174–177. (In Russ.).
9. Perre-Klermon A.-N. Rol' sotsial'nykh vzaimodeistvii v razvitiu intellekta detei [The role of social interactions in the development of children's intelligence]. Moscow: Pedagogika, 1991. 248 p. (In Russ.).
10. Rubtsov V.V., Isaev E.I., Konokotin A.V. Uchebnaya deyatelnost' kak zona blizhaishego razvitiya reflektivnykh i kommunikativnykh sposobnostei detei 6–10 let [Educational activity as a zone of proximal development of reflexive and communicative abilities of children aged 6–10]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 28–40. DOI:10.17759/chp.2022180103 (In Russ.).
11. Rubtsov V.V. Sotsial'nye vzaimodeistviya i obuchenie: kul'turno-istoricheskii kontekst [Social Interactions and Learning: Cultural and Historical Context]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2005. Vol. 1, no. 1, pp. 14–24. (In Russ.).
12. Ageev N.Ya. et al. Svyaz' tsifrovyykh tekhnologii s razvitiem kognitivnykh i kommunikativnykh protsessov podrostkov i yunoshei: obzor empiricheskikh issledovaniy [Elektronnyi resurs] [The connection of digital technologies with the development of cognitive and communicative processes in adolescents and young men: a review of empirical research]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 37–55. DOI:10.17759/psyedu.2023150103 (In Russ.).
13. Farakhutdinov Sh.F., Panova A.V. Aitreking v marketingovykh i sotsiologicheskikh issledovaniyakh [Elektronnyi resurs] [Eye tracking in marketing and sociological research]. *Sotsiologiya* [Sociology], 2019, no. 5, pp. 189–198. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/aytreking-v-marketingovykh-i-sotsiologicheskikh-issledovaniyakh> (Accessed 14.05.2023) (In Russ.).
14. Kharitonov A.N., Anan'eva K.I. Sovmestnaya identifikatsiya lits raznykh ras: soglasovanie

Агеев Н.Я., Дубовик И.А., Калинина Г.И., Конокотин А.В.
Возможности исследования социальных взаимодействий с применением окулографического метода (краткий обзор литературы)
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 49–67.

Ageev N.Ya., Dubovik I.A., Kalinina G.I., Konokotin A.V.
Review of Studying Social Interactions With the Usage of Eye-Tracking Analysis
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 49–67.

- poznatel'nykh protsessov [Co-identification of faces of different races: coordination of cognitive processes]. In Barabanshchikov V.A., Nosulenko V.N., Samoilenko E.S. (eds.), *Poznanie v deyatel'nosti i obshchenii: ot teorii i praktiki k eksperimentu* [Cognition in activity and communication: from theory and practice to experiment]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2011, pp. 17–25. (In Russ.).
15. Shevel' T.M., Falikman M.V. «Podskazka vzglyadom» kak klyuch k mekhanizmam sovmejnogo vnimaniya: osnovnye rezul'taty issledovaniia [Gaze Cueing as a Key to Joint Attention Mechanisms: Essential Research Findings]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 6–16. DOI:10.17759/chp.2022180101 (In Russ.).
 16. Yarbus A.L. Rol' dvizhenii glaz v protsesse zreniia [The role of eye movements in the process of vision]. Nyuberg N.D. (ed.). Moscow: Nauka [The science], 1965. 166 p. (In Russ.).
 17. Amatuni A. et al. In-the-Moment Visual Information from the Infant's Egocentric View Determines the Success of Infant Word Learning: A Computational Study. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 2021. Vol. 43, pp. 265–271. URL: <https://escholarship.org/uc/item/9pj8b2cg> (Accessed 14.05.2023)
 18. Brennan S.E. et al. Coordinating cognition: The costs and benefits of shared gaze during collaborative search. *Cognition*, 2008. Vol. 106, no. 3, pp. 1465–1477.
 19. Carletta J. et al. Eyetracking for two-person tasks with manipulation of a virtual world. *Behavior Research Methods*, 2010. Vol. 42, no. 1, pp. 254–265. DOI:10.1163/15685680432277825
 20. Cowan D.G., Vanman E.J., Nielsen M. Motivated empathy: the mechanics of the empathic gaze. *Cognition and Emotion*, 2014. Vol. 28, no. 8, pp. 1522–1530.
 21. de Belen R.A., Pincham H., Hodge A. et al. Eye-tracking correlates of response to joint attention in preschool children with autism spectrum disorder. *BMC Psychiatry*, 2023. Vol. 23. DOI:10.1186/s12888-023-04585-3
 22. Eisenbarth H., Alpers G.W. Happy mouth and sad eyes: scanning emotional facial expressions. *Emotion*, 2011. Vol. 11, no. 4, pp. 860–865.
 23. Hanna J.E., Brennan S. Speakers eye gaze disambiguates referring expressions early during face-to-face conversation. *Journal of Memory and Language*, 2007. Vol. 57, no. 4, pp. 596–615.
 24. Herrera F. et al. Building long-term empathy: A large-scale comparison of traditional and virtual reality perspective-taking. *PLoS ONE*, 2018. Vol. 13, no. 10. 37 p. DOI:10.1371/journal.pone.0204494
 25. Hsiao J., Cottrell G. The influence of number of eye fixations on face recognition. *Journal of vision*, 2007. Vol. 7, no. 9. DOI:10/1167/7.9.494
 26. Jermann P., Nüssli M.-A., Li W. Using dual eye-tracking to unveil coordination and expertise in collaborative Tetris. Proceedings of HCI "Human Computer Interaction" (Dundee, UK, September 6-10, 2010). Dundee: BCS Learning and Development Ltd, 2010, pp. 36–44. DOI:10.14236/ewic/HCI2010.7
 27. Jing A. et al. Eye See What You See: Exploring How Bi-Directional Augmented Reality Gaze Visualisation Influences Co-Located Symmetric Collaboration. *Front. Virtual Real*, 2021. Vol. 2. 17 p. DOI:10.3389/frvir.2021.697367
 28. Just M.A., Carpenter P.A. A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension. *Psychological Review*, 1980. Vol. 87, no. 4, pp. 329–354.
 29. Massé B., Ba S., Horaud R. Tracking Gaze and Visual Focus of Attention of People Involved in

- Social Interaction. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 2018. Vol. 40, no. 11, pp. 2711–2724. DOI:10.1109/TPAMI.2017.2782819
30. Müller R. et al. Gaze transfer in remote cooperation: Is it always helpful to see what your partner is attending to? *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2013. Vol. 66, no. 7, pp. 1302–1316. DOI:10.1080/17470218.2012.737813
- Pfeiffer U.J., Vogeley K., Schilbach L. From gaze cueing to dual eye-tracking: Novel approaches to investigate the neural correlates of gaze in social interaction. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 2013. Vol. 37, no. 10(2), pp. 2516–2528. DOI:10.1016/j.neubiorev.2013.07.017
31. Pfeiffer U.J., Vogeley K., Schilbach L. From gaze cueing to dual eye-tracking: Novel approaches to investigate the neural correlates of gaze in social interaction. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 2013. Vol. 37, no. 10(2), pp. 2516–2528. DOI:10.1016/j.neubiorev.2013.07.017
32. Rozhkova G.I., Ogninov V.V. Face recognition and eye movements: landing on the nose is not always necessary. *Perception. ECVF Abstract Supplement*, 2009. Vol. 38, no. 1, pp. 77. DOI:10.1177/03010066090380S101
33. Rubtsov V.V., Konokotin A.V. Formation of higher mental functions in children with special educational needs via social interaction. In: Darlyne G. Nemeth, Glozman J. (eds.). *Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children*. San Diego: Elsevier, 2020, pp. 179–195.
34. Schindler M., Lilienthal A.J. Domain-specific interpretation of eye tracking data: towards a refined use of the eye-mind hypothesis for the field of geometry. *Educational Studies on Mathematics*, 2019. Vol. 101, pp. 123–139. DOI:10.1007/s10649-019-9878-z
35. Schroer S.E., Chen Y. Looking is not enough: Multimodal attention supports the real-time learning of new words. *Developmental Science*, 2022. Vol. 26, no. 2. DOI:10.1111/desc.13290
36. Shvarts A. Joint Attention in Resolving the Ambiguity of Different Presentations: A Dual Eye-Tracking Study of the Teaching-Learning Process. In: Presmeg N., Radford L., Roth W.-M., Kadunz G. (eds.). *Signs of Signification*. Cham: Springer International Publishing, 2018, pp. 73–102. DOI:10.1007/978-3-319-70287-2_5
37. Sumer O., Gerjets P., Trautwein U., Kasneci E. Attention Flow: End-to-End Joint Attention Estimation. Proceedings of "IEEE Winter Conference on Applications of Computer Vision" (Snowmass Village, USA, March 1-5, 2020). Snowmass Village: IEEE, 2020, pp. 3316–3325. DOI:10.1109/WACV45572.2020.9093515
38. Vaidya A.R., Jin C., Fellows L.K. Eye spy: The predictive value of fixation patterns in detecting subtle and extreme emotions from faces. *Cognition*, 2014. Vol. 133, no. 2, pp. 443–456. DOI:10.1016/j.cognition.2014.07.004
39. Velichkovsky B.M. Communicating attention: Gaze position transfer in cooperative problem solving. *Pragmatics and Cognition*, 1995. Vol. 3, no. 2, pp. 199–222.
40. Verneti A. et al. Simulating interaction: Using gaze-contingent eye-tracking to measure the reward value of social signals in toddlers with and without autism. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2018. Vol. 29, pp. 21–29. DOI:10.1016/j.dcn.2017.08.004

Информация об авторах

Агеев Никита Ярославович, младший научный сотрудник Лаборатории исследования когнитивных и коммуникативных процессов у подростков и юношей при решении игровых и

Агеев Н.Я., Дубовик И.А., Калинина Г.И., Конокотин А.В.

Возможности исследования социальных взаимодействий с применением окулографического метода (краткий обзор литературы)
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 49–67.

Ageev N.Ya., Dubovik I.A., Kalinina G.I., Konokotin A.V.

Review of Studying Social Interactions With the Usage of Eye-Tracking Analysis
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 49–67.

учебных задач в цифровых средах, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>, e-mail: nikitoageev@gmail.com

Дубовик Ирина Александровна, младший научный сотрудник Лаборатории исследования когнитивных и коммуникативных процессов у подростков и юношей при решении игровых и учебных задач в цифровых средах, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2858-3459>, e-mail: ouncif@gmail.com

Калинина Гузель Ильфаковна, младший научный сотрудник Лаборатории исследования когнитивных и коммуникативных процессов у подростков и юношей при решении игровых и учебных задач в цифровых средах, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0742-9902>, e-mail: gulkin-nos1@yandex.ru

Конокотин Андрей Владимирович, старший преподаватель кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotina@mppu.ru

Information about the authors

Nikita Ya. Ageev, Junior Researcher of the Laboratory for the study of cognitive and communication processes of adolescents and young adults by solving game and educational tasks in digital environments, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>, e-mail: nikitoageev@gmail.com

Irina A. Dubovik, Junior Researcher of the Laboratory for the study of cognitive and communication processes of adolescents and young adults by solving game and educational tasks in digital environments, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2858-3459>, e-mail: ouncif@gmail.com

Guzel I. Kalinina, Junior Researcher of the Laboratory for the study of cognitive and communication processes of adolescents and young adults by solving game and educational tasks in digital environments, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0742-9902>, e-mail: gulkin-nos1@yandex.ru

Andrey V. Konokotin, Professor, Chair of Cultural-Historical Psychology in Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: konokotina@mppu.ru

Получена 12.04.2023

Принята в печать 10.06.2023

Received 12.04.2023

Accepted 10.06.2023

Страхи современных дошкольников в представлении родителей: результаты эмпирического исследования

Кочетова Ю.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

Рубцова О.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

Хуснутдинова М.Р.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>, e-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Богуславская Е.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5075-8030>, e-mail: ekaterina051975@gmail.com

В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования страхов дошкольников в представлении их родителей. Исследование проходило в ноябре 2022 – феврале 2023 гг. на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ. В качестве методик были использованы: авторская анкета для родителей дошкольников, а также «Методика управления тревожностью и страхами у детей» Т. Рудской. В исследовании приняли участие 366 родителей дошкольников из разных регионов Российской Федерации. Проведенное исследование позволяет составить представление о своеобразии страхов современных российских дошкольников, а также о связях между детскими страхами и такими аспектами воспитательных стратегий, как реакции родителей на тревожное состояние и плохое поведение ребенка. В целом полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что страхи дошкольников тесно связаны с особенностями детско-родительских отношений, что согласуется с результатами аналогичных исследований отечественных и зарубежных авторов.

Ключевые слова: детские страхи, дошкольный возраст, детско-родительские отношения, стратегии воспитания, родительские реакции, тревожное состояние, страх темноты, страх насекомых.

Кочетова Ю.А., Рубцова О.В., Хуснутдинова М.Р.,
Богуславская Е.В.
Страхи современных дошкольников в представлении
родителей: результаты эмпирического исследования
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 68–86.

Kochetova Yu.A., Rubtsova O.V.,
Khusnutdinova M.R., Boguslavskaya E.V.
Contemporary Preschoolers' Fears through the Eyes of
Their Parents: The Results of an Empirical Study
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 68–86.

Для цитаты: Кочетова Ю.А., Рубцова О.В., Хуснутдинова М.Р., Богуславская Е.В. Страхи современных дошкольников в представлении родителей: результаты эмпирического исследования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том . № 15. С. 68–86. DOI:10.17759/psyedu.2023150205

Contemporary Preschoolers' Fears through the Eyes of Their Parents: The Results of an Empirical Study

Yulia A. Kochetova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

Olga V. Rubtsova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

Margarita R. Khusnutdinova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>, e-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Ekaterina V. Boguslavskaya

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5075-8030>, e-mail: ekaterina051975@gmail.com

The article focuses on the results of an empirical study of preschoolers' fears through the eyes of their parents. The research was conducted on the basis of the Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood in MSUPE in November 2022 – February 2023. Research methods included a questionnaire for parents of preschoolers elaborated by the research group and “Method of Regulating Fears and Anxiety in Children” by T. Rudskaya. 366 parents of preschoolers from different regions of the Russian Federation took part in the survey. The research provides information about the peculiarities of fears in contemporary Russian preschoolers, as well as on the association between children's fears and such aspects of upbringing strategies as parents' reactions to children's fears and children's “bad” behavior. In general, the empirical data testifies, that preschoolers' fears are profoundly connected with the quality of parent-child interactions, which agrees with the results of Russian and foreign researchers.

Keywords: children's fears, preschool age, parent-child relations, strategies of upbringing, anxiety, fear of darkness, fear of insects.

For citation: Kochetova Yu.A., Rubtsova O.V., Khusnutdinova M.R., Boguslavskaya E.V. Contemporary Preschoolers' Fears through the Eyes of Their Parents: The Results of an Empirical Study. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 68–86. DOI:10.17759/psyedu.2023150205 (In Russ.).

Введение

Проблема преодоления и коррекции детских страхов занимает особое положение в психолого-педагогической науке. С одной стороны, страх играет важную роль – он способен повысить бдительность и поддержать безопасность ребенка. В то же время устойчивые страхи могут оказывать негативное влияние, поскольку «задерживают развитие личности, тормозят творческую деятельность, способствуют формированию низкой самооценки и повышенной тревожности» [7, с. 84].

По данным многих исследований, быстро меняющиеся социальные условия провоцируют рост психологического напряжения и страхов у детей [13].

У дошкольников появляются новые страхи, отражающие реалии современной действительности [4]. Многие из этих страхов связаны с сюжетами компьютерных и мобильных игр, фильмов и телевизионных передач, которые часто содержат агрессивные и пугающие образы [10; 22]. Пандемия COVID-19 расширила список распространенных детских страхов, добавив в него страх заражения, боязнь замкнутого пространства, страх за здоровье близких [9; 27; 28].

Необходимо отметить, что в последние годы у дошкольников по всему миру проявляются так называемые медицинские страхи. В фокусе психологических исследований все чаще оказывается боязнь стоматологов, уколов, разных типов лечения [12; 22; 23; 24; 25; 26; 27]. По данным Г. Клинберг и А. Броберг, в 2007 г. распространенность боязни стоматологических процедур у дошкольников составляла около 9%, причем ее интенсивность снижалась с возрастом [23]. В аналогичных исследованиях 2011-2013 гг. было показано, что страхи, связанные с лечением зубов, присутствуют у 8% детей 7-9 лет. При этом удалось установить, что боязнь стоматолога чаще проявлялась у детей, чьи родители сами испытывали страх перед лечением зубов [22]. Ввиду того, что страх перед уколom или другой болезненной медицинской манипуляцией может усиливать восприятие боли, многие исследователи говорят о необходимости работать над преодолением этих страхов, как только они возникли [25].

В целом, многие авторы отмечают, что нескорректированные вовремя страхи впоследствии могут стать причиной снижения уровня психологического благополучия ребенка [5], способствовать падению школьной успеваемости, усугублять протекание возрастных кризисов [11], перерасти в различные невротические расстройства [3; 4]. В этой связи перед психолого-педагогическим сообществом остро стоит задача изучения своеобразия страхов современных детей дошкольного возраста с целью последующей разработки различных технологий их преодоления и коррекции.

Страхи в контексте детско-родительских отношений

Остановимся кратко на известных теоретико-методологических подходах к изучению детских страхов. Одна из первых работ, посвященных феномену страхов, принадлежит С. Холлу, который полагал, что в процессе развития ребенок переживает страхи, которые ощущали и испытывали животные, а впоследствии – люди на разных этапах антропогенеза [18].

В современной науке принято выделять так называемые *возрастные страхи* – то есть те,

которые встречаются у подавляющего большинства детей в определенные возрастные периоды.

Так, например, в концепции А. Джерсилда выделено пять видов возрастных страхов [21]:

1. от рождения до 1,5 лет – страхи темноты, внезапного шума, одиночества, чужих людей;
2. от 1,5 до 3 лет – страх внезапных движений, боязнь разлуки, заброшенности;
3. от 3 до 6 лет – страх животных, воображаемых существ, оскорблений;
4. от 6 до 11 лет – страх потери собственности, страх исключения из школы, страх уродства, болезни, смерти;
5. от 12 до 17 лет – страх телесных, социальных, интеллектуальных изменений; страх сексуальных отношений.

А.И. Захаров описывает следующие группы возрастных страхов [6]:

1. страхи до 1 года – инстинктивные реакции на громкие звуки, неожиданные перемещения, приближение большого предмета; беспокойство в ответ на уход матери и прерывание контакта (появляется около 7 месяцев);
2. страхи от 1 до 3 лет – боязнь чужих людей, страх одиночества, наказания, движущегося транспорта, страх животных, уколов;
3. страхи младшего дошкольного возраста – боязнь сказочных персонажей (Бабы-Яги, Кощея Бессмертного), страх уколов, высоты, темноты;
4. страхи старшего дошкольного возраста – страх смерти, животных, сказочных персонажей, страх страшных снов, боязнь глубины;
5. страхи младшего школьного возраста – страх опоздания в школу, боязнь ошибки, страх смерти родителей;
6. страхи подросткового возраста – страхи смерти, войны, боязнь нападения, пожара.

Возрастные страхи являются нормой развития; как правило, они исчезают по мере взросления ребенка. Например, впервые страх как реакция на сильный раздражитель возникает у ребенка в возрасте шести месяцев, проявляясь при встрече с незнакомым для ребенка лицом, и со временем проходит [16]. В то же время при неблагоприятных обстоятельствах страхи могут принимать устойчивый характер, превращаясь в невротические [7].

Причиной возникновения страхов может быть реальный случай (например, если ребенка испугала собака или клоун) или внушение со стороны взрослых (эмоционально насыщенное предупреждение ребенка об опасности). Частой причиной страхов выступает также детская фантазия. Дети «фантазируют себе чудовищ и монстров, например, в темной комнате, когда находятся одни. Либо делятся страшными историями со своими сверстниками, таким образом передают свои страхи другим» [7, с. 84].

Принято считать, что наиболее значимую роль в формировании детских страхов играет качество детско-родительских отношений. Возникновение страхов у ребенка может быть связано со стилем родительского воспитания (наказания со стороны взрослых, неадекватно завышенные требования, запугивание), семейными ссорами, неправильным стилем семейной коммуникации и т.д. [14; 18; 19].

А.С. Саржанова и А.К. Егенисова обращают внимание на то, что причинами страхов часто является чрезмерная опека (гиперопека) со стороны родителей, а также отношения, которые складываются у ребенка за пределами семьи (например, в детском коллективе, если ребенка

Кочетова Ю.А., Рубцова О.В., Хуснутдинова М.Р.,
Богуславская Е.В.
Страхи современных дошкольников в представлении
родителей: результаты эмпирического исследования
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 68–86.

Kochetova Yu.A., Rubtsova O.V.,
Khusnutdinova M.R., Boguslavskaya E.V.
Contemporary Preschoolers' Fears through the Eyes of
Their Parents: The Results of an Empirical Study
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 68–86.

не принимают, обижают) [16].

В исследовании Н.Н. Авдеевой и Ю.А. Кочетовой показано, что возникновению страхов у дошкольников способствуют такие аспекты детско-родительских отношений, как: отсутствие эмоциональной близости родителя с ребенком, неприятие (отвержение) ребенка родителем, а также высокий уровень тревожности в детско-родительских отношениях. Страхи часто возникают у детей при завышенных требованиях родителей, а также при сверхвысоком уровне родительского контроля [1].

В исследовании И.В. Кольцовой и В.В. Долганиной доказано, что на развитие страхов влияет стиль отношений с родителями. Так, неприятие со стороны матери приводит к страху «перед жизнью». Такой стиль отношений, как «авторитарная гиперсоциализация», приводит к формированию страха наказания, осуждения, отвержения обществом. В случае, если родители инфантилизируют ребенка, у него могут возникнуть и закрепиться страхи, связанные со здоровьем, смертью, чудовищами [8].

Э.А. Алимурзаева отмечает, что на возникновение страхов у детей влияет то, какие роли в семье занимают мать и отец. Страхи чаще возникают у детей, которые воспринимают в качестве главы семьи мать, а не отца, при этом мать проявляет беспокойство и раздражительность [2].

Существуют данные, согласно которым тревожность родителей способна передаваться детям. Дети тревожных родителей «учатся» бояться при встрече с пугающей информацией, заимствуя паттерны поведения родителей [20]. Аналогичным образом дети могут «перенимать» родительские страхи. Так, например, было обнаружено, что дети родителей, которые боятся стоматологических процедур, чаще подвержены страху лечения зубов по сравнению с детьми, чьи родители не испытывают такого страха [22].

В целом накопленный массив эмпирических данных убедительно показывает, что качество детско-родительских отношений оказывает всестороннее влияние на страхи дошкольников. Именно детско-взрослые взаимодействия во многом определяют содержание детских страхов, а также перспективы их преодоления в различные возрастные периоды. В условиях стремительно изменяющейся социальной реальности, которая характеризуется такими вызовами, как формализация отношений с родителями, избыточность информации и т.д. [13], научное сообщество сталкивается с необходимостью как просветительской работы с родителями, так и с задачей адресной разработки программ, направленных на преодоление и коррекцию страхов у детей дошкольного возраста. В настоящее время такие программы крайне разнородны по структуре, содержанию, критериям оценки эффективности и способам учета возрастных особенностей детей, что существенно затрудняет их эффективное применение практиками, работающими с дошкольниками.

Дизайн и выборка эмпирического исследования

В ноябре 2022 – феврале 2023 гг. на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ проходило исследование, посвященное своеобразию страхов в дошкольном возрасте, а также возможностям их преодоления в условиях игровой деятельности. Исследование включало два этапа – эмпирический и экспериментальный. В настоящей статье кратко представлены результаты эмпирического этапа¹.

¹ Результаты экспериментального исследования будут представлены в отдельной статье.

Кочетова Ю.А., Рубцова О.В., Хуснутдинова М.Р.,
Богуславская Е.В.
Страхи современных дошкольников в представлении
родителей: результаты эмпирического исследования
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 68–86.

Kochetova Yu.A., Rubtsova O.V.,
Khusnutdinova M.R., Boguslavskaya E.V.
Contemporary Preschoolers' Fears through the Eyes of
Their Parents: The Results of an Empirical Study
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 68–86.

В рамках эмпирического исследования (ноябрь–декабрь 2022 г.) был проведен опрос среди родителей детей 3–6 лет. Цель исследования заключалась в том, чтобы изучить представления родителей дошкольников о страхах своих детей, а также выявить возможные связи между: 1) страхами детей и страхами родителей; 2) страхами детей и родительскими реакциями на тревожное состояние ребенка. В ходе опроса родителям предлагалось ответить на вопросы методики Т.В. Рудской «Методика управления тревожностью и страхами у детей» (2007 г.) [15]. Кроме того, исследовательской группой была разработана анкета для родителей дошкольников, включавшая 10 вопросов, направленных на выявление преобладающих страхов у детей, а также на анализ особенностей родительских стратегий реагирования на тревожные состояния ребенка. Опрос проводился на платформе google-forms, для обработки данных были использованы методы описательной статистики. Вопросы, которые допускали выбор более одного ответа, анализировались по каждому из ответов с помощью критерия Хи-квадрат.

В опросе приняли участие 366 родителей детей дошкольного возраста из разных регионов Российской Федерации, из них женщин – 95%, мужчин – 5%. Возраст большинства респондентов составил от 30 до 39 лет (69%), остальные участники опроса – в возрасте от 20 до 29 лет (13%), от 40 до 49 лет (16%) и 1% – старше 50 лет (4 человека). Две трети респондентов имеют высшее образование (67%).

По полу дети респондентов распределились ровно пополам – 50% мальчиков и 50% девочек. Возраст детей большинства респондентов (93%) оказался в диапазоне от 4 до 6 лет, среди них 28% составили дети 4 лет, 34% – 5 лет и 31% – 6 лет (дети 3 лет составили 5% и дети старше 6 лет – 2%).

Результаты исследования

По данным опроса родителей, основным страхом современных российских дошкольников является боязнь «темноты» – данный страх присутствует почти у половины детей (48%). Примерно треть родителей (33%) указывают, что их дети боятся «насекомых (ос, мух, пауков и др.)». Следующими по распространенности среди дошкольников являются страхи, связанные с «одиночеством» (20%), «громкими звуками, сильным шумом» (19%) и «незнакомыми людьми» (18%). Каждый десятый ребенок опасается «животных (медведя, волка, медуз и т.д.)», «врачей» и «высоты» (11%, 11% и 10% соответственно). Около 22% родителей утверждают, что у их детей «нет сильных страхов». Интересно, что большинство опрошенных из этой группы имеют среднее специальное образование (колледж, техникум). Диаграмма распределения страхов у детей представлена на рис. 1.

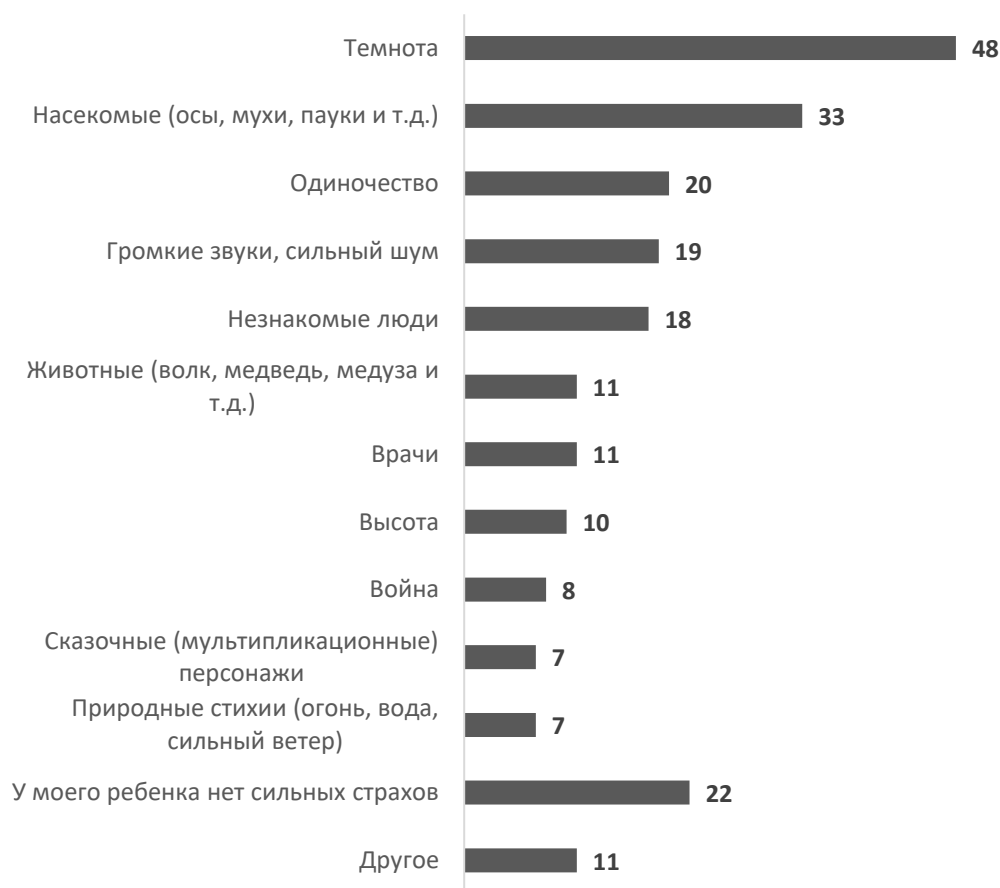


Рис. 1. Страхи современных дошкольников²

Согласно полученным данным, девочки сильнее подвержены страхам по сравнению с мальчиками. Так, среди девочек 43% не испытывают сильных страхов, тогда как у мальчиков этот показатель составляет 58%. Наиболее ярко половые различия проявляются в отношении страха «насекомых» (девочки 66% и мальчики 35%) и страха «незнакомых людей» (59% и 41% соответственно). При этом мальчики чаще девочек боятся «врачей» (девочки – 45%, мальчики – 55%).

В рамках исследования была проанализирована связь между наличием определенного страха у детей и их родителей³ (табл. 1). Для выявления связи между страхами родителей и их детей выборка родителей была поделена на тех, кто имеет определенный страх, и тех, у

² Респондент мог выбрать более одного варианта ответа, поэтому сумма числовых показателей в диаграмме может превышать 100%.

³ Среди ограничений анализа необходимо отметить небольшую выборку. Количество наблюдений, попавших в анализ, сократилось по 2 причинам: 1. В целом страхи у взрослых встречаются значительно реже, чем у детей. 2. Существуют несовпадения по страхам – отдельные страхи у взрослых и детей отличаются, в нашем анализе присутствовали только общие страхи. В этой связи полученные результаты нуждаются в проверке на более объемной выборке.

кого таковой отсутствует. Затем внутри каждой из групп родителей анализировалось наличие аналогичного страха у их ребенка. Согласно полученным данным, дети часто испытывают те же страхи, которые свойственны их родителям. При этом связь между страхами детей и родителей наиболее ярко проявляется по такому показателю, как «страх одиночества»: у родителей, которые не боятся одиночества, этот страх испытывают 17,5% детей, тогда как у родителей, имеющих такой страх, аналогичный показатель среди детей составляет 34,9%.

Значимая связь также прослеживается по таким показателям, как «громкие звуки, сильный шум»: если в группе родителей без страха боязнь громких звуков характерна для 18,3% детей, то в группе родителей, имеющих данный страх, этот показатель составляет уже 43,8% детей. Аналогичным образом связи между страхами детей и родителей прослеживаются по таким параметрам, как «страх животных» (9,9% детей в группе родителей без страха и 22,6% – в группе родителей с аналогичным страхом) и «страх встречи с незнакомыми людьми» (17,1% и 35,0% соответственно).

Связи между родительскими и детскими страхами относительно «темноты» и «насекомых (осы, мухи, пауки и т.д.)» на нашей выборке выявлено не было.

Таблица 1

Страх одиночества, в % (N=366)

	Ребенок, не испытывающий страх	Ребенок, испытывающий страх
Родитель, не испытывающий страх	82,5	17,5
Родитель, испытывающий страх	65,1	34,9
$\chi^2=9,72, df=1, p=0,002$		

В рамках исследования также была предпринята попытка проанализировать, какие стратегии работы со страхами родители современных дошкольников наиболее часто применяют в воспитании (рис. 2). Согласно полученным данным, в ситуации, когда ребенку страшно, российские родители предпочитают либо выслушать ребенка, а «затем вместе проговорить отдельные моменты» (64%), либо убеждают ребенка, что «ничего страшного не случилось, что здесь нечего бояться» (63%). Третья стратегия, к которой прибегает четверть родителей, – «крепко обнять и какое-то время помолчать» (25%). Меньше всего используются практики по отвлечению внимания – «дать что-нибудь вкусное, показать что-то интересное» (11%).



Рис. 2. Родительские реакции на детские страхи⁴

Интересно, что по мере взросления ребенка родители реже «обнимают» и чаще «отвлекают» своих детей. При этом родители с высшим образованием уровня бакалавриат несколько чаще «обнимают и молчат», а родители со средним специальным образованием – «выслушивают и проговаривают».

Далее была проанализирована взаимосвязь между детскими страхами и родительскими реакциями на тревожное состояние ребенка (табл. 2). Было установлено, что у родителей, которые придерживаются стратегии «убеждать, что ничего страшного не случилось», дети чаще испытывают страхи, чем дети родителей, которые не используют этот подход. Так, родители, прибегающие к данной стратегии, реже других респондентов утверждают, что у их ребенка «нет сильных страхов» (18,1% родителей со стратегией «убеждать, что ничего не случилось» отмечают, что у их ребенка нет страхов, тогда как во второй группе родителей этот показатель составил 29,1% детей).

У детей тех родителей, которые регулярно убеждают ребенка, что «ничего страшного не произошло», более выражено наличие страха «темноты» (53,0% родителей со стратегией «убеждать, что ничего страшного не случилось» отметили наличие страха темноты у своих детей против 38,1% родителей, не прибегающих к данной стратегии) и «высоты» (12,9% родителей со стратегией «убеждать, что ничего страшного не случилось» отметили наличие страха высоты у своих детей против 5,2% родителей, не прибегающих к данной стратегии).

Кроме того, выяснилось, что у родителей, которые в тревожной ситуации «стремятся отвлечь внимание», дети чаще боятся «громких звуков, шума» и испытывают страх перед «врачами». Страх «громких звуков, шума» также чаще встречается среди детей родителей,

⁴ Респондент мог выбрать несколько вариантов ответа, поэтому сумма числовых показателей в диаграмме может превышать 100%.

которые «выслушивают ребенка, вместе проговаривают ситуацию». Страх одиночества встречается чаще среди детей, чьи родители используют стратегию «крепко обнять и какое-то время помолчать».

Таблица 2

Связь между родительскими реакциями и наличием страхов у детей⁵ (N=366)

Родительская реакция на испуг ребенка	Страх ребенка	Значение Хи-квадрат	Родители, придерживающиеся этой стратегии, в %	Родители, не придерживающиеся этой стратегии, в %
Убеждаю, что ничего страшного не случилось	Темнота	$\chi^2=7,03$, df=1, p=0,008	53,0	38,1
	Высота	$\chi^2=4,73$, df=1, p=0,03	12,9	5,2
Стараюсь отвлечь внимание	Громкие звуки, шум	$\chi^2=17,03$, df=1, p<0,001	45,0	16,3
	Врачи	$\chi^2=4,22$, df=1, p=0,04	22,5	10,1
Выслушиваю ребенка, вместе проговариваем ситуацию	Громкие звуки, шум	$\chi^2=3,63$, df=1, p=0,06	22,6	13,7
Крепко обнимаю и какое-то время молчу	Одиночество	$\chi^2=5,21$, df=1, p=0,02	29,3	17,5

Одним из важных показателей предпочитаемой родителями стратегии воспитания является вопрос о том, каким образом они обычно реагируют на «плохой» поступок своего ребенка. Согласно полученным данным, родители нашей выборки предпочитают добиваться осознанного понимания ситуации самим ребенком (рис. 3). Большинство опрошенных родителей «убеждают своего ребенка словами и объясняют, почему что-то нельзя делать», они также «приводят примеры, как можно было бы иначе поступить в сложившейся

⁵ В таблице представлены только те страхи, по которым выявлен уровень значимости $p<0,05$ (критерий Хи-квадрат подсчитан для таблиц 2×2). Для выявления связи между стратегией родителей и страхами детей выборка родителей была поделена на тех, кто придерживается определенной стратегии, и тех, кто ее не придерживается. Затем внутри каждой из групп родителей анализировалось наличие страха у их ребенка. В таблице представлено частотное распределение по группам родителей, чьи дети испытывают соответствующий страх (данные по родителям, чьи дети не испытывают данный страх, не представлены в связи с ограничениями объема статьи).

ситуации» (79%). Более трети родителей эмоционально реагируют на «плохое поведение» своих детей – «повышают голос, ругают» (39%) и почти четверть используют стратегию лишения ребенка того, что он любит – «сладкое, мультики, видеоигры» (24%). При этом российские родители стараются не применять такие меры воздействия, как «физическое наказание (шлепок, подзатыльник)» и угрозы (например, что ребенка «заберет полицейский или врач сделает укол» (по 3% каждый).



Рис. 3. Меры воздействия родителей на ребенка, который совершил «плохой» поступок⁶

Согласно анализу эмпирических данных, по отношению к детям в возрасте 6 лет родители несколько чаще применяют наказание в виде лишения значимых объектов (40%, по остальным двум стратегиям – по 32% каждый). Также стоит отметить, что в группе родителей, которые применяют физические наказания и угрозы, указанные меры воздействия в два раза чаще относятся к мальчикам, нежели к девочкам.

В процессе анализа данных опроса оценивался такой фактор, как связь практикуемых мер воздействия на ребенка с уровнем образования родителей. Было установлено, что родители со средним образованием (колледж, техникум) несколько реже отмечают у себя наличие эмоциональной реакции в виде повышения голоса (14%) по сравнению с родителями, имеющими высшее образование уровня бакалавриат (29%) и специалитет (27%).

Анализ связи методов воздействия родителя на ребенка в ситуации, когда он совершил «плохой» поступок, с наличием у ребенка определенных страхов позволил установить, что детские страхи чаще возникают, когда родители «повышают голос, ругают». Так, среди

⁶ Респондент мог выбрать несколько вариантов ответа, поэтому сумма числовых показателей в диаграмме может превышать 100%.

родителей, регулярно повышающих на ребенка голос, только 16,8% отметили, что у их ребенка нет сильных страхов, тогда как в группе не повышающих голос родителей этот показатель составил 25,6%. Особенно ярко данное обстоятельство проявилось в отношении страха темноты: среди родителей, которые часто ругают своих детей, 58,7% сообщили о страхе темноты у своего ребенка, тогда как в группе не повышающих голос родителей этот показатель составил 40,4%. Кроме того, дети, которых родители регулярно ругают, чаще боятся «насекомых» и «одиночества».

Значимая связь также прослеживается между воспитательной стратегией «лишить чего-то (сладкого, мультиков, видеоигр)» и наличием у ребенка страхов «сказочных персонажей» и «насекомых».

Применение физических наказаний связано с наличием у ребенка страха «одиночества». В свою очередь угрозы о том, что ребенка «заберет полицейский или врач сделает укол», связаны с наличием боязни «врачей» и страха «высоты».

Интересно, что в ходе анализа было зафиксировано отсутствие значимых связей между стратегией «убеждаю своего ребенка словами и объясняю, почему что-то нельзя делать» и всеми анализируемыми типами детских страхов. Данное обстоятельство нуждается в дальнейшем анализе, однако предварительно можно говорить о возможной эффективности данной стратегии в ситуации, когда ребенок чем-то напуган. Данные по связи методов воспитания с детскими страхами представлены в табл. 3.

Таблица 3

Связь родительских методов воспитания и детских страхов (N=366)

Мера воздействия	Страх ребенка	Значение Хи-квадрат	Родители, использующие данную меру воздействия, в %	Родители, не использующие данную меру воздействия, в %
Повышаю голос, ругаю	Темнота	$\chi^2=11,08$, df=1, p<0,001	58,7	40,4
	Одиночество	$\chi^2=3,64$, df=1, p=0,05	25,9	18,0
	Насекомые	$\chi^2=4,24$, df=1, p=0,04	39,2	28,3
Лишаю чего-то	Сказочные персонажи	$\chi^2=10,75$, df=1, p=0,001	15,9	4,7
	Насекомые	$\chi^2=4,24$, df=1, p=0,04	42,0	29,5
Говорю, что ребенка заберет полицейский	Врачи	$\chi^2=22,25$, df=1,	58,3	9,9

или врач сделает укол	Высота	p<0,001	33,3	9,3
		$\chi^2=4,95$, df=1, p=0,03		
Применяю физические наказания	Одиночество	$\chi^2=10,37$, df=1, p=0,001	63,6	19,2

Обсуждение

Согласно опросу родителей, основным страхом детей 3–6 лет является боязнь темноты (48%), следующий по распространенности – страх насекомых (33%). Этих явлений дети боятся значительно чаще, чем одиночества (20%) или незнакомых людей (18%). Таким образом, преобладающие страхи современных российских дошкольников связаны с окружающим миром.

В рамках исследования установлено, что девочки дошкольного возраста чаще подвержены страхам по сравнению с мальчиками. Эти данные согласуются с результатами аналогичных исследований, показывающих, что для девочек характерна более высокая интенсивность страхов.

В ходе анализа эмпирических данных была выявлена связь между страхами детей и страхами родителей. Можно предположить, что дети часто «перенимают» родительские страхи, опасаясь того же, чего боятся родители. В то же время данный вопрос требует дополнительного изучения, поскольку во взрослом возрасте встречается значительно меньше страхов, чем у детей, и выявление подобных связей требует комплексного подхода.

Страхи детей дошкольного возраста тесно связаны с тем, как родители реагируют на тревожное состояние своего ребенка. Анализ родительских реакций на детские страхи показал, что российские родители используют две основные стратегии работы с тревожными состояниями детей: либо выслушать ребенка и поговорить с ним о его страхе (64%), либо убеждать, что ничего страшного не случилось и что ребенку нечего бояться (63%). Вторая стратегия является менее продуктивной, поскольку в этом случае родители как бы отрицают наличие чувств, которые ребенок уже испытал, и для которого они вполне реальны. Непродуктивность такого подхода подтверждается полученными эмпирическими данными: установлено, что дети родителей, которые придерживаются стратегии «убеждать, что ничего страшного не случилось», чаще испытывают страхи по сравнению с детьми, чьи родители не прибегают к подобной практике.

Страхи дошкольников оказались также связаны с родительскими методами воздействия на ребенка в ситуации «плохого поведения». Полученные данные свидетельствуют о том, что детские страхи возникают чаще, когда родители регулярно повышают голос и ругают своих детей, лишают их чего-либо значимого или физически наказывают.

Выводы

Проведенное исследование позволяет составить представление о своеобразии страхов современных российских дошкольников, а также о связях между детскими страхами и такими аспектами воспитательных стратегий, как реакции родителей на тревожное состояние и плохое поведение ребенка. В целом полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что страхи дошкольников тесно связаны с особенностями детско-родительских отношений, что согласуется с результатами аналогичных исследований отечественных и зарубежных авторов.

Ограничения проведенного исследования связаны, прежде всего, с небольшим объемом выборки, а также с необходимостью сбора эмпирических данных не только на родителях, но и на детях. Важным для последующих исследований представляется более полный учет демографических факторов, таких как пол и возраст детей (младший, средний и старший дошкольный возраст), а также изучение связи стилей воспитания, профессии и уровня образования родителей с типами детских страхов и родительскими стратегиями воздействия на страхи детей.

Полученные данные могут быть использованы для разработки программ и технологий, направленных на преодоление страхов у детей дошкольного возраста.

Литература

1. Авдеева Н.Н., Кочетова Ю.А. Влияние стиля детско-родительских отношений на возникновение страхов у детей // Психологическая наука и образование. 2008. Том 13. № 4. С. 35–47.
2. Алимурзаева Э.А. Причины возникновения страхов младших школьников // Вестник Социально-педагогического института. 2020. Том 35. № 3. С. 78–86.
3. Долгова В.И., Кондратьева О.А., Абдыраманова Д.Л. Особенности превентивной работы со страхами дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения // Концепт. 2022. № 1. С. 62–79.
4. Дурасова Е.А. Детские страхи и причины их возникновения в условиях современного российского общества // Педагогика: история, перспективы. 2021. Том 4. № 2. С. 77–83. DOI:10.17748/2686-9969-2021-4-2-77-83
5. Егенисова А.К., Кабакова М.Б. Детские страхи и способы их коррекции у детей дошкольного возраста // Colloquium-journal. 2019. № 2–4. С. 24–27.
6. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез. Ленинград: Медицина: Ленинградское отделение, 1988. 246 с.
7. Колпакова А.С., Пронина Е.В. Детские страхи и их причины у детей младшего школьного возраста // Альманах современной науки и образования. 2014. № 4. С. 83–85.
8. Кольцова И.В., Долганина В.В. Влияние типа детско-родительских отношений на возникновение страхов в процессе социализации детей старшего дошкольного возраста // Russian Journal of Education and Psychology. 2020. Том 11. № 2. С. 45–54.
9. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Исследования психического состояния людей в условиях пандемии COVID-19 // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 1. С. 48–56. DOI:10.17759/jmfp.2021100105
10. Кудайбердиева Д.М., Мецгерякова Е.Ю. Исследование взаимосвязи детских страхов и

- стиля родительского воспитания // Вестник Кыргызского национального университета имени Жусупа Баласагына. 2021. № 4. С. 126–131.
11. Кулешова Н.Е., Лаимайкина Л.И. Социально-психологические особенности коррекции детской тревожности посредством игротерапии // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2022. Том 22. № 2. С. 216–224. DOI:10.15507/20789823.058.022.202202.216-224
 12. Леонович О.М. Методы психологической коррекции, используемые в практике врача-стоматолога при работе с детьми // Современная стоматология. 2019. Том 76. № 3. С. 33–36.
 13. Орлов А.Б., Орлова Л.В., Орлова Н.А. Психологические механизмы возникновения и коррекции внушенных детских страхов // Вопросы психологии. 2011. Том 3. С. 17–32.
 14. Ранибург Й., Поннер П. Секреты личности. М.: Педагогика, 1983. 160 с.
 15. Рудская Т.В. Методика управления тревожностью и страхами детей [Электронный ресурс], 2007. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/test-dlja-roditelei-strahi-i-trevozhnost-rebenka.html> (дата обращения: 10.05.2023).
 16. Саржанова А.С., Егенисова А.К. Детские страхи и пути их преодоления // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 7 (часть 2). С. 155–157.
 17. Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. Том 34. № 2. С. 25–32.
 18. Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр Академия, 2000. 176 с.
 19. Шахворостова Т.В. Методики коррекции тревожности и страхов у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. Том 16. № 2. С. 42–46. DOI:10.17759/bppe.2019160206
 20. Bilodeau-Houle A., Morand-Beaulieu S., Bouchard V., Marin M.F. Parent-child physiological concordance predicts stronger observational fear learning in children with a less secure relationship with their parent // Journal of Experimental Child Psychology. 2023. Vol. 226. P. 105553. DOI:10.1016/j.jecp.2022.105553
 21. Child Psychology / A.T. Jersild (Ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1975.
 22. Dahlander A., Soares F., Grindefjord M., Dahllöf G. Factors Associated with Dental Fear and Anxiety in Children Aged 7 to 9 Years // Dent J (Basel). 2019. Vol. 7. № 3. P. 68. DOI:10.3390/dj7030068
 23. Klingberg G., Broberg A.G. Dental fear/anxiety and dental behaviour management problems in children and adolescents: a review of prevalence and concomitant psychological factors // International journal of pediatric dentistry. 2007. Vol. 17. № 6. P. 391–406. DOI:[10.1111/j.1365-263X.2007.00872.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-263X.2007.00872.x)
 24. Mangolian S.P., Dehghan M., Maazallahi M., Asadi N. Fear and anxiety in girls aged 7 to 11 years old and related factors during the coronavirus pandemic // Clinical Child Psychology and Psychiatry. 2022. Vol. 27. № 1. P. 259–268. DOI:10.1177/13591045211013873
 25. McMurtry C.M., Noel M., Chambers C.T., McGrath P.J. Children's fear during procedural pain: preliminary investigation of the Children's Fear Scale // Health psychology. 2011. Vol. 30. № 6. P. 780–788. DOI:10.1037/a0024817

Кочетова Ю.А., Рубцова О.В., Хуснутдинова М.Р.,
Богуславская Е.В.
Страхи современных дошкольников в представлении
родителей: результаты эмпирического исследования
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 68–86.

Kochetova Yu.A., Rubtsova O.V.,
Khusnutdinova M.R., Boguslavskaya E.V.
Contemporary Preschoolers' Fears through the Eyes of
Their Parents: The Results of an Empirical Study
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 68–86.

26. Polloni L., Muraro A. Anxiety and food allergy: A review of the last two decades // *Clinical and experimental allergy trusted evidence in allergy*. 2019. Vol. 50. № 4. P. 420–441. DOI:10.1111/cea.13548
27. Sáez-Clarke E., Comer J.S., Evans A., Karlovich A.R., Malloy L.C., Peris T.S., Pincus D.B., Salem H., Ehrenreich-May J. Fear of illness & virus evaluation (FIVE) COVID-19 scales for children-parent/caregiver-report development and validation // *Journal of anxiety disorders*. 2022. Vol. 89. P. 102586. DOI:10.1016/j.janxdis.2022.102586
28. Wu X. Investigation and research on children's fear in preschool education // *Psychiatria Danubina*. 2022. Vol. 34. № 5. P. 279.

References

1. Avdeeva N.N., Kochetova Yu.A. Vliyanie stilya detsko-roditel'skikh otnoshenii na vozniknovenie strakhov u detei [Influence of the style of parent-child relations on the occurrence of fears in children]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2008. Vol. 13, no. 4, pp. 35–47. (In Russ.).
2. Alimurzaeva E.A. Prichiny vozniknovenija strahov mladshih shkol'nikov [Causes of junior fears school children]. *Vestnik Social'no-pedagogicheskogo instituta [Bulletin of the Social and Pedagogical Institute]*, 2020. Vol. 35, no. 3, pp. 78–86. (In Russ.).
3. Dolgova V.I., Kondrat'eva O.A., Abdyramanova D.L. Osobennosti preventivnoi raboty so strakhami doshkol'nikov v usloviyakh doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Specific features of preventive work with the fears of preschoolers in a preschool educational institution]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept» [Scientific-methodological electronic journal "Concept"]*, 2022, no. 1, pp. 62–79. (In Russ.).
4. Durasova E.A. Detskie strakhi i prichiny ikh vozniknoveniya v usloviyakh sovremennogo rossiiskogo obshchestva [Children's fears and the reasons of their occurrence in the conditions of modern Russian society]. *Pedagogika: istoriya, perspektivy [Pedagogy: history, prospects]*, 2021. Vol. 4, no. 2, pp. 77–83. DOI:10.17748/2686-9969-2021-4-2-77-83 (In Russ.).
5. Egenisova A.K., Kabakova M.B. Detskie strakhi i sposoby ikh korrektsii u detei doshkol'nogo vozrasta [Children's fears and ways to correct them in preschool children]. *Colloquium-journal*, 2019, no. 2–4, pp. 24–27. (In Russ.).
6. Zakharov A.I. Nevrozy u detei i podrostkov: Anamnez, etiologiya i patogenez [Neurosis in children and adolescents: Anamnesis, etiology and pathogenesis]. Leningrad: Publ. Medicina: Leningradskoe otdelenie, 1988. 246 p. (In Russ.).
7. Kolpakova A.S., Pronina E.V. Detskie strakhi i ih prichiny u detej mladshego shkol'nogo vozrasta [Children's fears and their causes in children of primary school age]. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya [Almanac of modern science and education]*, 2014, no. 4, pp. 83–85. (In Russ.).
8. Koltsova I.V., Dolganina V.V. Vlijanie tipa detsko-roditel'skikh otnoshenij na vozniknovenie strahov v processe socializacii detej starshego doshkol'nogo vozrasta [Relationship on the occurrence of fears in the process of socialization of children of senior preschool age]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2020. Vol. 11, no. 2, pp. 45–54. (In Russ.).
9. Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. Issledovaniya psikhicheskogo sostoyaniya lyudei v usloviyakh pandemii COVID-19 [Psychological State Researches in the Context of the

- COVID-19 Pandemic]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 1, pp. 48–56. DOI:10.17759/jmfp.2021100105 (In Russ.).
10. Kudaiberdieva D.M., Meshcheryakova E.Yu. Issledovanie vzaimosvyazi detskikh strakhov i stilya roditel'skogo vospitaniya [Study of the relationship between children's fears and the style of parenting]. *Vestnik Kyrgyzskogo natsional'nogo universiteta imeni Zhusupa Balasagyna [Bulletin of the Kyrgyz National University named after Zhusup Balasagyn]*, 2021, no. 4, pp. 126–131. (In Russ.).
 11. Kuleshova N.E., Lashmaikina L.I. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti korrektsii detskoj trevozhnosti posredstvom igroterapii [Socio-psychological features of the correction of children's anxiety through play therapy]. *Gumanitarian: aktual'nye problemy gumanitarnoi nauki i obrazovaniia [Humanist: actual problems of the humanities and education]*, 2022. Vol. 22, no. 2, pp. 216–224. DOI:10.15507/20789823.058.022.202202.216-224 (In Russ.).
 12. Leonovich O.M. Metody psikhologicheskoi korrektsii, ispol'zuemye v praktike vrachastomatologa pri rabote s det'mi [Methods of psychological correction used in the practice of a dentist when working with children]. *Sovremennaya stomatologiya [Modern dentistry]*, 2019. Vol. 76, no. 3, pp. 33–36. (In Russ.).
 13. Orlov A.B., Orlova L.V., Orlova N.A. Psikhologicheskie mekhanizmy vozniknoveniya i korrektsii vnushennykh detskikh strakhov [Psychological mechanisms for the emergence and correction of inspired children's fears]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2011, no. 3, pp. 17–18. (In Russ.).
 14. Ranshburg J., Popper P. Identity Secrets [Secrets of personality]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1983. 160 p. (In Russ.).
 15. Rudskaya T. Metodika upravleniya trevozhnost'yu i strakhami detei [Methods for managing anxiety and fears in children] [Elektronnyi resurs], 2007. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/test-dlja-roditelei-strahi-i-trevozhnost-rebenka.html> (Accessed 10.05.2023). (In Russ.).
 16. Sarzhanova A.S., Egenisova A.K. Detskie strakhi i puti ikh preodoleniya [Children's fears and ways to overcome them]. *Sovremennye naukoemkie tehnologii [Modern high technologies]*, 2013, no. 7 (part 2), pp. 155–157. (In Russ.).
 17. Smirnova E.O. Spetsifika sovremennogo doskol'nogo detstva [Specific features of modern preschool childhood]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2019. Vol. 34, no. 2, pp. 25–32. (In Russ.).
 18. Khukhlaeva O.V. Korrektsiya narushenii psikhologicheskogo zdorov'ya doskol'nikov i mladshikh shkol'nikov: uchebnoe posobie [Correction of mental health disorders of preschoolers and younger schoolchildren: textbook]. Moscow: Publ. Izdatel'skii tsentr Akademiya, 2000. 176 p. (In Russ.).
 19. Shakhvorostova T.V. Metodiki korrektsii trevozhnosti i strakhov u detei starshego doskol'nogo vozrasta [Methods of Correction of Anxiety and Fears in Preschool Children]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Bulletin of Practical Psychology of Education]*, 2019. Vol. 16, no. 2, pp. 42–46. (In Russ.).
 20. Bilodeau-Houle A., Morand-Beaulieu S., Bouchard V., Marin M.F. Parent-child physiological concordance predicts stronger observational fear learning in children with a less

Кочетова Ю.А., Рубцова О.В., Хуснутдинова М.Р.,
Богуславская Е.В.
Страхи современных дошкольников в представлении
родителей: результаты эмпирического исследования
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 68–86.

Kochetova Yu.A., Rubtsova O.V.,
Khusnutdinova M.R., Boguslavskaya E.V.
Contemporary Preschoolers' Fears through the Eyes of
Their Parents: The Results of an Empirical Study
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 68–86.

- secure relationship with their parent. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2023. Vol. 226, pp. 105553. DOI:10.1016/j.jecp.2022.105553
21. Child Psychology / A.T. Jersild (Ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1975.
 22. Dahlander A., Soares F., Grindeffjord M., Dahllöf G. Factors Associated with Dental Fear and Anxiety in Children Aged 7 to 9 Years. *Dent J (Basel)*, 2019. Vol. 7, no. 3, p. 68. DOI:10.3390/dj7030068
 23. Klingberg G., Broberg A.G. Dental fear/anxiety and dental behaviour management problems in children and adolescents: a review of prevalence and concomitant psychological factors. *International journal of pediatric dentistry*, 2007. Vol. 17, no. 6, pp. 391–406. DOI:10.1111/j.1365-263X.2007.00872.x
 24. Mangolian S.P., Dehghan M., Maazallahi M., Asadi N. Fear and anxiety in girls aged 7 to 11 years old and related factors during the coronavirus pandemic. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 259–268. DOI:10.1177/13591045211013873
 25. McMurtry C.M., Noel M., Chambers C.T., McGrath P.J. Children's fear during procedural pain: preliminary investigation of the Children's Fear Scale. *Health psychology*, 2011. Vol. 30, no. 6, pp. 780–788. DOI:10.1037/a0024817
 26. Polloni L., Muraro A. Anxiety and food allergy: A review of the last two decades. *Clinical and experimental allergy trusted evidence in allergy*, 2019. Vol. 50, no. 4, pp. 420–441. DOI:10.1111/cea.13548
 27. Sáez-Clarke E., Comer J.S., Evans A., Karlovich A.R., Malloy L.C., Peris T.S., Pincus D.B., Salem H., Ehrenreich-May J. Fear of illness & virus evaluation (FIVE) COVID-19 scales for children-parent/caregiver-report development and validation. *Journal of anxiety disorders*, 2022. Vol. 89, pp. 102586. DOI:10.1016/j.janxdis.2022.102586
 28. Wu X. Investigation and research on children's fear in preschool education. *Psychiatria Danubina*, 2022. Vol. 34, no. 5, p. 279.

Информация об авторах

Кочетова Юлия Андреевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обухова» факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

Рубцова Ольга Витальевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обухова» факультета «Психология образования», руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

Хуснутдинова Маргарита Рафаильевна, кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>, e-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Кочетова Ю.А., Рубцова О.В., Хуснутдинова М.Р.,
Богуславская Е.В.
Страхи современных дошкольников в представлении
родителей: результаты эмпирического исследования
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 68–86.

Kochetova Yu.A., Rubtsova O.V.,
Khusnutdinova M.R., Boguslavskaya E.V.
Contemporary Preschoolers' Fears through the Eyes of
Their Parents: The Results of an Empirical Study
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 68–86.

Богуславская Екатерина Викторовна, магистрант кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5075-8030>, e-mail: ekaterina051975@gmail.com

Information about the authors

Yulia A. Kochetova, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

Olga V. Rubtsova, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

Margarita R. Khusnutdinova, PhD in Sociology, Senior Researcher, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>, e-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Ekaterina V. Boguslavskaya, Master`s student of UNESCO Department of Cultural and Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5075-8030>, e-mail: ekaterina051975@gmail.com

Получена 22.05.2023

Received 22.05.2023

Принята в печать 10.06.2023

Accepted 10.06.2023

Взаимосвязь готовности к изменениям и самоорганизации у преподавателей высшей школы

Семенова Н.А.

ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД России» (ФГКОУ ВО КрУ МВД России), г. Краснодар, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0687-0472>, e-mail: natalya_deeva@bk.ru

Павлова С.А.

ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД России» (ФГКОУ ВО КрУ МВД России), г. Краснодар, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3196-8834>, e-mail: swetapawlowa@mail.ru

В работе обосновывается взаимосвязь готовности к изменениям как психологического состояния, мобилизующего личностные ресурсы, и самоорганизации как одной из ведущих профессиональных компетенций современного преподавателя высшей школы. Обозначается проблема взаимосвязи готовности личности к изменениям и самоорганизации личности преподавателя высшей школы, которая состоит в выявлении и обосновании особенностей выраженности и взаимосвязей показателей самоорганизации и готовности личности к изменениям с позиций интегративного подхода. Гипотеза состояла в том, что существуют значимые взаимосвязи готовности к изменениям и самоорганизации личности. Представлены материалы эмпирического исследования, полученные на выборке 138 преподавателей из различных регионов Российской Федерации в возрасте от 30 до 70 лет с педагогическим стажем от 3 до 50 лет. Использовались методики «Личностный опросник на готовность к переменам» PCRS (Personal change readiness survey) С. Родник, В. Халл, Н. Хезер, Р. Голд (адаптация Н.А. Бажановой, Г.Л. Бардиер); «Индекс технологической готовности (TRI)» А. Парасураман, К. Колби (адаптация Ю.В. Хлоповских); опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) (А.Д. Ишков); авторская анкета «Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы». Эмпирические результаты свидетельствуют о низком уровне выраженности готовности к изменениям и повышенном уровне показателей способности к самоорганизации. Вместе с тем способность к самоорганизации характеризуется наиболее выраженным показателем целеполагания и наименее выраженным показателем коррекции. Полученные результаты дают возможность сделать вывод о наличии устойчивой положительной взаимосвязи готовности к изменениям, самоорганизации и оптимизма, а также об обратной корреляции данных показателей с уровнем дискомфорта, возникающего при использовании

различных технических нововведений в профессиональной деятельности. Выявленные взаимосвязи показателей исследуемых феноменов позволяют наиболее основательно подойти к формированию системы профессиональных компетенций современного преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: готовность к изменениям, самоорганизация, оптимизм, профессиональные компетенции, преподаватель высшей школы.

Для цитаты: Семенова Н.А., Павлова С.А. Взаимосвязь готовности к изменениям и самоорганизации у преподавателей высшей школы // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 87–105. DOI:10.17759/psyedu.2023150206

The Relationship of Readiness for Changes and Self-Organization among Teachers of Higher Education

Natalya A. Semenova

Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Krasnodar, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0687-0472>, e-mail: natalya_deeva@bk.ru

Svetlana A. Pavlova

Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Krasnodar, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3196-8834>, e-mail: swetapawlowa@mail.ru

The relationship between personal readiness for changes as a psychological state that mobilizes personal resources and self-organization as one of the leading professional competencies of a modern higher education teacher is substantiated. The proposed assumption that readiness for change and self-organization have characteristic interrelations is substantiated. The materials of an empirical study obtained on a sample of teachers from different regions of the Russian Federation aged 30 to 70 years, with teaching experience from 3 to 50 years in the amount of 138 people are presented. The methods "Personal change readiness survey" PCRS (Personal change readiness survey) S. Rolnik, V. Hull, N. Heather, R. Gold (adapted by N.A. Bazhanova, G.L. Bardier); "Technological Readiness Index (TRI)" (A. Parasuraman, K. Colby) adapted by Yu.V. Khlopovsky; questionnaire "Diagnostics of the features of self-organization" (DOS) (A.D. Ishkov); author's questionnaire "Professional competencies of a teacher of higher education" were used. Empirical results indicate a low level of readiness for change and an increased level of self-organization indicators, where the indicator of goal-setting is most pronounced, and the least – correction. Conclusions are drawn about the positive relationship between readiness for change, self-organization and optimism, as well as the inverse correlation of these indicators with the level of discomfort that occurs when using various technical innovations in professional activities. The revealed interrelations of indicators of the

studied phenomena allow us to most thoroughly approach the formation of a system of professional competencies of a modern teacher of higher education.

Keywords: readiness for change, self-organization, optimism, professional competencies, high school teacher.

For citation: Semenova N.A., Pavlova S.A. The Relationship of Readiness for Changes and Self-Organization among Teachers of Higher Education. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 87–105. DOI:10.17759/psyedu.2023150206 (In Russ.).

Введение

Актуальность исследования взаимосвязи готовности к изменениям и самоорганизации преподавателя высшей школы обусловлена рядом взаимосвязанных факторов, которые охватывают различные контексты осуществления педагогической деятельности. В самом широком плане – это процессы неопределенности, изменчивости и неустойчивости, неоднозначности и нелинейности, характеризующие современный мир, которые на данный момент наиболее остро стали осознаваться человечеством и отчасти становятся для нас привычными [27; 29]. В этом мире личность должна обладать такими психологическими ресурсами, которые, с одной стороны, помогают организовать себя и свою деятельность, а с другой – эффективно взаимодействовать с изменяющейся реальностью. При этом зачастую в наименьшей степени осознается ресурсный потенциал неопределенности как психологического феномена, который заключается в возможности занимать преадаптивную позицию и находить в ситуации положительные возможности [12]. Конкретизируясь, данная проблематика захватывает все сферы жизни современного общества, в том числе сферу образования, и проявляется в профессиональной деятельности на уровне личности. Это выражается в проблемах проектирования собственной деятельности, расстановки приоритетов, готовности к постоянным изменениям и их принятию. Современному профессионалу необходимо отслеживать изменения в области своей деятельности, конструктивно к ним адаптироваться, справляться с многозадачностью, организовывать свою профессиональную деятельность так, чтобы она вписывалась в общий жизненный проект, выстраивать траекторию непрерывного профессионального развития. Для этого необходимо быть не только толерантным к неопределенности, а личностно готовым к различного рода изменениям и при этом уметь эффективно организовать себя и свою деятельность, а именно – найти эффективное соотношение лабильности и стабильности. То есть, с одной стороны, человеку необходимо быть достаточно лабильным, готовым меняться, а с другой – уметь выдерживать некое постоянство линии и ритма деятельности за счет навыков самоорганизации.

В исследованиях, посвященных личности и профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, все большую актуальность приобретает поиск таких образований. Исследователями изучаются феномены, которые способствуют наиболее

эффективному осуществлению профессиональной деятельности современного преподавателя и сохранению функционирования собственной личности на продуктивном уровне [6]. Активно изучаются такие качества, как готовность к самоизменению, лабильность ментальных установок, саморазвитие личностных качеств, необходимых в современном обществе («ресурс успеха», уверенность в собственных силах), активная позиция, ответственность, креативность, продуктивные стратегии жизни, жизненный потенциал и жизнестойкость [14; 20], наличие которых способствует переходу от стратегии примитивного функционирования к стратегиям более высокого порядка и творческому самовыражению в профессии [17]. Также затрагивается проблематика, связанная с готовностью личности к изменениям посредством изучения инновационной готовности [1] и использования в образовательном процессе технологических электронных средств [21]. В современных зарубежных исследованиях уделяется внимание самоэффективности [28; 33; 34] и интегративным личностным характеристикам преподавателя [28; 31; 36].

Однако в таком достаточно широком контексте исследований лишь частично затрагивается проблематика взаимосвязи готовности личности к изменениям и самоорганизации личности преподавателя высшей школы. Остается непонятным то, какого рода взаимосвязи будут наиболее эффективны для профессиональной деятельности.

В настоящее время в психологии существуют различные подходы к пониманию готовности вообще [2]. Среди них выделяются: деятельностный, личностный, инновационный, интегративный, ресурсный. В рамках деятельностного подхода готовность представлена как отдельный феномен, который является необходимым условием успешной деятельности (Б.Г. Ананьев, В.А. Крутецкий, К.К. Платонов и др.). С позиций личностного подхода готовность отождествляется с понятием мотивационной установки на какие-либо предполагаемые успешные действия, целью которых является конструктивная адаптация к окружающей реальности (Н.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, П.А. Рудик и др.). Инновационный подход придает готовности статус важнейшего условия для осуществления чего-то нового. Готовность как комплексное условие представляет собой совокупность личностных, групповых и социально-экономических факторов (А.Л. Журавлев и др.) [2].

С позиций интегративного подхода готовность к изменениям рассматривается как психологическая готовность, представляющая собой комплексный конструкт, объединяющий ресурсный, мотивационный и энергетический компоненты [22; 26]. В данном случае готовность к изменениям представляет собой важный ресурс современной личности, который позволяет ей наиболее успешно справляться с нестандартными ситуациями, в том числе в профессиональной деятельности [16]. Именно готовность к изменениям как целостное динамическое психологическое состояние обеспечивает уровень мобилизации психологических ресурсов личности [3], которые будут направлены на активные и целесообразные действия в новых условиях. Целостность данного состояния выражается в повышении жизненного тонуса, поиске возможностей выхода из сложных ситуаций, оптимизме, принятии нового и неопределенного, гибкости планов.

Готовность личности к изменениям особенно ярко проявляется в ситуации неопределенности в качествах, которые дают личности энергию и способность видеть

возможности развития и совершенствования в каждой проблемной ситуации. В эмпирических исследованиях готовность к изменениям обнаруживает взаимосвязи с такими конструктивными для личности феноменами, как субъективное благополучие, жизнестойкость, профессиональное становление [25] и другие. В зарубежных источниках готовность личности к изменениям рассматривается как необходимое условие успешного стратегического планирования [32; 37], в том числе и собственной жизни. Исследователями выделяются три составляющих, характеризующих готовность к изменениям: идентификация триггера, подготовка к действию и способ действия [38].

Готовность к изменениям как состояние является необходимым условием для осуществления динамических процессов, необходимых для обеспечения результативности деятельности [8]. Благодаря готовности к изменениям личности удается установить смысловую связь между двумя последовательными моментами времени, которые при изменениях могут существенно различаться, когда происходит перемена чего-нибудь прежнего, которое становится иным [11]. При этом внешние и внутренние изменения всегда взаимосвязаны – готовность к внешним изменениям предполагает готовность и к изменению себя, перестройке своего внутреннего мира [13].

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать понятие готовности личности к изменениям как психологического состояния личности, которое выполняет ресурсную функцию, состоящую в возможности обнаружения изменяющегося объекта (процесса, феномена, предмета и т.п.), определении способа действия и мотивационной готовности к его выполнению; и проявляется в ряде таких характеристик, как энергичность (страстность), находчивость, оптимизм, смелость, адаптивность, толерантность к двусмысленности.

Раскроем содержание каждой из характеристик готовности к изменениям: страстность проявляется в повышенном жизненном тоне и энергичности в неопределенных ситуациях; находчивость – в умении находить выходы и искать ресурсы для решения проблем; оптимизм – в обобщенном отношении к жизни и вере в то, что хороших событий будет больше, чем плохих, фиксации на собственных достижениях; смелость проявляется в тяге к новому и способности отказа от уже испытанного; адаптивность – в гибкости планов и легкости их изменения; уверенность – как вера в свои возможности; толерантность к двусмысленности – как спокойное отношение к неопределенным ситуациям [19].

По сути, готовность к изменениям выражает потенциал самоизменений личности [5], ее способность к самоперестройке и самоорганизации.

Особенности современной образовательной среды предъявляют высокие требования не только к профессиональным знаниям и умениям педагога, но и к его способности к реализации профессионального потенциала посредством систематического развития, поведенческой регуляции, что может быть обеспечено только сформированной способностью к самоорганизации [29]. Определение сущностных характеристик самоорганизации раскрывается в таких подходах, как личностный, деятельностный, технический и интегративный [9].

Личностный подход рассматривает самоорганизацию как совокупность личностных

свойств, детерминирующих личностную самоорганизацию (Т.А. Губайдулина, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.). В деятельностном подходе самоорганизация раскрывается как процесс, состоящий из определенных этапов (В.Н. Донцов, Н.В. Кузьмина и др.). В рамках технического подхода внимание уделяется рассмотрению конкретных приемов и техник развития самоорганизации (А.К. Гастев, С.Ю. Ключников и др.). С позиции интегративного подхода «самоорганизация представляет собой способность личности, выражающуюся в умении использовать собственные интеллектуальные и эмоционально-волевые черты для решения профессионально значимых задач, проявляющуюся в обоснованном целеполагании, планировании своей деятельности, мобилизации себя и устойчивой активности в достижении результата, критериальной оценке результатов своих действий» [18, с. 10]. Отметим, что в данных исследованиях наибольшее внимание уделяется стилевым особенностям самоорганизации, которые очень близки к теории индивидуального стиля саморегуляции.

С учетом современных требований к деятельности преподавателя с позиции интегративного подхода самоорганизация актуализируется как одна из ведущих профессиональных компетенций и имеет характеристики, сопоставимые с готовностью к изменениям. Данные характеристики проявляются в умении использовать свои способности и качества личности для достижения результата в профессиональной деятельности. Особенно значимой становится мотивационная составляющая самоорганизации, которая представляет собой установку на организацию собственного рабочего времени, профессионального саморазвития и результативность.

Самоорганизация является одной из ведущих компетенций преподавателя высшей школы, которая проявляется в индивидуально-стилистических особенностях способности личности к регуляции собственной деятельности. Это происходит за счет целеполагания, анализа ситуации, планирования, самоконтроля, коррекции планов и деятельности, волевых усилий [9], мотивационной установки на организацию собственного рабочего времени, профессионального саморазвития и результативности.

Таким образом, проблема исследования заключается в выявлении и обосновании особенностей выраженности и взаимосвязей феноменов самоорганизации и готовности личности к изменениям как образований, позволяющих сохранить баланс лабильности и стабильности в изменяющемся мире.

Гипотеза исследования состоит в том, что с позиции интегративного подхода готовность к изменениям как целостное динамическое психологическое состояние и самоорганизация как ведущая компетенция преподавателя имеют значимые взаимосвязи.

Цель исследования: выявить выраженность и взаимосвязь показателей готовности преподавателей к изменениям и самоорганизации.

Методы

В исследовании приняли участие преподаватели образовательных организаций высшего образования в количестве 138 человек из различных городов России (Москва, Санкт-Петербург, Краснодар, Ставрополь, Симферополь, Нальчик, Екатеринбург) в возрасте от 30

до 70 лет (среднее значение – $47,13 \pm 10,83$) с педагогическим стажем от 3 до 50 лет (среднее значение – $22,21 \pm 12,81$), из них 62,32% женщин и 37,68% мужчин. Для сбора данных был использован метод опроса, который проводился при помощи Google Forms для измерения переменных готовности к изменениям и самоорганизации с последующим выявлением их взаимосвязей.

С целью исследования готовности к изменениям были использованы следующие методики.

«Личностный опросник на готовность к переменам» PCRS (Personal change readiness survey) С. Родник, В. Халл, Н. Хезер, Р. Голд (адаптация Н.А. Бажановой, Г.Л. Бардиер) [19], который позволяет измерить отдельные показатели готовности личности к изменениям как комплексной характеристики личности. «Индекс технологической готовности (TRI)» А. Парасураман, К. Колби [35] (адаптация Ю.В. Хлоповских [23]) позволяет измерить показатели готовности к изменениям, связанные с изменяющейся цифровой средой в образовательном процессе. По каждой из пяти шкал испытуемый может набрать от 0 до 5 баллов, итоговый показатель рассчитывается как среднее арифметическое показателей шкал, значения в диапазоне до 3 баллов интерпретируются как низкие, от 3 до 4 – как средние и более 4 – как высокие [24].

С целью диагностики самоорганизации был использован опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) (А.Д. Ишков) [9], который измеряет ее процессуально-деятельностные характеристики, связанные с саморегуляцией. Также для исследования самоорганизационной компетенции была использована авторская анкета «Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы» (С.А. Павлова, Н.А. Деева) [15]. При анкетировании респондентам предлагалось выразить степень согласия с предложенными высказываниями по пятибалльной шкале, где 1 балл – «не выражено», 5 баллов – «сильно выражено».

При обработке эмпирических данных использован пакет программ IBM SPSS Statistics 26 и Excel 2019, с помощью которых были применены методы описательной статистики, коэффициент альфа Кронбаха, проведен корреляционный анализ с использованием критерия Пирсона. Распределение значений переменных в целом не отличается от нормального, был использован одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова.

Результаты исследования

При проведении эмпирического исследования были получены данные, характеризующие готовность к изменениям и самоорганизацию преподавателей.

Готовность к изменениям по большинству показателей имеет значения, соответствующие низкому уровню выраженности, и варьирует в диапазоне от 14,23 до 20,72 баллов, результаты респондентов со средним и высоким уровнями готовности к изменениям не были зафиксированы (табл. 1).

Таблица 1

**Описательные статистики и коэффициент альфа Кронбаха по шкалам показателей
 готовности к изменениям и самоорганизации (N=138)**

Переменные	M (SD)	α -Кр.	Z К.-С.
Готовность к изменениям			
<i>«Личностный опросник на готовность к переменам»</i>			
1. Уровень готовности к изменениям	17,74 (4,33)		0,09
2. Страстность	18,28 (4,67)	0,70	0,08
3. Находчивость	20,72 (4,88)	0,69	0,09
4. Оптимизм	20,62 (4,83)	0,71	0,10
5. Смелость	15,31 (4,59)	0,69	0,12
6. Адаптивность	15,95 (5,19)	0,79	0,13
7. Уверенность	19,05 (4,55)	0,68	0,13
8. Толерантность к двусмысленности	14,23 (5,43)	0,79	0,16
<i>«Индекс технологической готовности»</i>			
9. Уровень технологической готовности	3,36 (0,84)		0,15
10. Оптимизм (технологическая готовность)	3,26 (1,12)	0,88	0,13
11. Инновационность	3,79 (0,82)	0,85	0,16
12. Дискомфорт	2,61 (0,91)	0,78	0,11
13. Недоверие	3,32 (1,05)	0,84	0,17
Самоорганизация			
<i>«Диагностика особенностей самоорганизации»</i>			
1. Уровень самоорганизации	65,88 (5,73)	0,78	0,10
2. Волевые усилия	65,88 (6,85)	0,73	0,07
3. Коррекция деятельности	54,75 (4,62)	0,88	0,08
4. Самоконтроль	68,25 (4,91)	0,75	0,10
5. Планирование	68,38 (5,19)	0,68	0,11
6. Анализ ситуации	63,63 (4,52)	0,79	0,13
7. Целеполагание	73,75 (6,43)	0,79	0,12
<i>«Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы»</i>			
8. Мотивационная составляющая самоорганизации	4,50 (0,43)	0,83	0,08
9. Тайм-менеджмент	4,20 (0,50)	0,77	0,12

В пределах низкого уровня (менее 21 балла) в наименьшей степени выражены такие показатели, как толерантность к двусмысленности, адаптивность и смелость. Приближаются к среднему уровню (21-26 баллов) выраженности такие показатели, как уверенность, оптимизм и находчивость. Общий уровень готовности к изменениям располагается в пределах низких значений у всех респондентов и составляет в среднем 105,9 баллов.

Результаты, полученные при проведении методики «Индекс технологической готовности» в варианте, адаптированном с учетом специфики профессиональной педагогической деятельности преподавателя высшей школы, существенно дополняют содержательные характеристики готовности к изменениям.

Результаты изучения показателей технологической готовности преподавателей (в среднем по выборке от 2,61 до 3,79 балла из 5,0 возможных) близки к данным, представленным специалистами НИУ ВШЭ [23, с. 356; 24], однако указывают на более низкие показатели оптимизма преподавателей (3,26 баллов из 5,0 возможных) и наиболее высокие показатели инновационности (3,79 балла из 5,0 возможных).

При исследовании самоорганизации выявлено, что большинство показателей входит в диапазон повышенного уровня.

В наибольшей степени выражен такой показатель, как целеполагание (индекс 73,75), в наименьшей степени проявляется показатель коррекции деятельности (индекс 54,75).

Результаты, полученные при проведении авторской анкеты, свидетельствуют о том, что самоорганизационная компетентность занимает лидирующие позиции и имеет наибольшую степень выраженности по сравнению с информационной и интерактивной.

С целью обнаружения взаимосвязи показателей самоорганизации и готовности личности к изменениям был применен корреляционный анализ с использованием коэффициента Пирсона. Полученные значимые взаимосвязи отражены в табл. 2. Отметим, что таблица была составлена только на основе значимых корреляций между показателями готовности к изменениям и самоорганизации.

Таблица 2

Описательные статистики и значимые корреляции между показателями готовности к изменениям и самоорганизации (N=138)

	M (SD)	1	2	3	4
1. Уровень готовности к изменениям	17,74 (4,33)	1	0,79	-0,44	0,34
2. Оптимизм	20,62 (4,83)	0,79**	1	-0,49	0,54
3. Дискомфорт	2,61 (0,91)	-0,43**	-0,48**	1	-0,48
4. Мотивационная составляющая самоорганизации	4,50 (0,43)	0,35**	0,56**	-0,45**	1

Примечание: ** – значимость корреляций при $p \leq 0,01$; в верхнем треугольнике таблицы размещены частные корреляции с поправкой на возраст и педагогический стаж.

Корреляционный анализ позволил обнаружить устойчивые положительные связи между показателями самоорганизационной компетенции (мотивационной составляющей), готовности к изменениям и оптимизмом. Данные показатели имеют отрицательные (обратные) корреляции с показателем дискомфорта.

Обсуждение результатов

Наибольшую ценность представляют результаты, полученные при проведении методики «Личностный опросник на готовность к переменам», так как практически у всех респондентов показатели готовности к изменениям имеют значения ниже среднего. Данный

факт свидетельствует о консервативности респондентов и общих проблемах мобилизации ресурсов в ситуациях изменения и неопределенности. Это является неблагоприятным фактором с точки зрения эффективности жизнедеятельности в современном мире. По мнению П. Сенге, «люди не сопротивляются переменам как таковым – они не хотят меняться сами» [7]. Наиболее слабо выражены показатели толерантности к двусмысленности. Это означает, что респондентам с трудом удается спокойно относиться к ситуациям, не имеющим ясных ответов, суть которых не совсем понятна для них, нет четко сформулированных целей и ожиданий. Также у респондентов могут возникать существенные трудности с адаптивностью и смелостью, что проявляется в излишней ригидности планов, неумении перестраиваться в новых ситуациях, отсутствии тяги к чему-либо новому. В чуть большей степени выражены (приближаются к среднему уровню) показатели уверенности, оптимизма и находчивости. Респонденты стремятся верить в свои возможности, находить выходы из сложных ситуаций, ориентироваться на успешные варианты развития событий.

На этом фоне технологическая готовность характеризуется, с одной стороны, отсутствием ярко выраженной технофобии, когда человек боится использовать новые решения в профессиональной деятельности, а с другой – присутствием определенных факторов, сдерживающих принятие изменяющихся условий.

Картина, полученная по показателям самоорганизации, свидетельствует о том, что у респондентов достаточно хорошо выражен ее общий уровень как совокупность показателей самоорганизационной компетенции. Это подтверждается данными авторской анкеты, направленной на выявление основных профессиональных компетенций преподавателя высшей школы. Выраженность ведущих профессиональных компетенций преподавателя высшей школы, проявившаяся в исследуемой выборке, не противоречит картине, полученной в более ранних исследованиях [15], где самоорганизация также занимает лидирующие позиции по сравнению другими компетенциями. Это проявляется в умениях постановки целей, планирования собственной деятельности, контроля собственных действий, процессов и состояний; выраженности волевых усилий и способности анализировать ситуацию. При этом наибольшие трудности может вызывать процесс корректировки всех составляющих самоорганизации: целей, планов, анализа обстоятельств, способов волевого контроля. Это подтверждает то, что респонденты могут оказываться достаточно ригидными в незнакомых, новых для них ситуациях, когда отработанные способы и стили самоорганизации оказываются неэффективными.

Отсутствие корреляции готовности к изменениям с показателями опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) объясняется тем, что данный опросник диагностирует деятельностные характеристики самоорганизации, тогда как авторская анкета включает вопросы, направленные на мотивационную составляющую самоорганизационной компетенции в рамках интегративного подхода. Также отсутствуют значимые корреляции исследуемых показателей с полом, возрастом и стажем педагогической деятельности респондентов. Данный факт является интересным с точки зрения изучения личностных диспозиций преподавателей и требует дальнейшего исследования.

Наличие устойчивых взаимосвязей между самоорганизационной компетенцией и

готовностью личности к изменениям, а также отдельными ее показателями свидетельствует о том, что повышение готовности личности к изменениям как целостного психологического состояния, мобилизующего ресурсы, способствует повышению уровня самоорганизации и его составляющих, при этом снижается состояние дискомфорта. Также возможно и обратное влияние, когда повышение уровня самоорганизации снимает излишнее напряжение и дает возможность проявиться готовности к изменениям, затратить энергию на мобилизацию эффективной системы ресурсов.

Выявлена положительная взаимосвязь: «самоорганизация – готовность к изменениям – оптимизм». Данная связь закономерно объяснима тем, что оптимизм как личностная диспозиция влияет на мотивацию, которая выражается «в готовности оптимистов прилагать усилия, направленные на решение жизненных задач» [5, с. 34]. Оптимизм проявляется в стремлении фиксироваться не на проблемах, а на возможностях их решения, способствует повышению общего уровня состояния готовности к изменениям, а также открывает возможности эффективной самоорганизации. Именно оптимизм задает общий тон жизнедеятельности в целом, когда нестандартные ситуации и общая неопределенность представляют для человека новые возможности самореализации, а система самоорганизации становится наиболее гибкой и целостной. Соответственно, влияя на один из элементов, возможно ожидать положительных изменений и в других его элементах.

При этом отмечаются обратные корреляции с дискомфортом при использовании различного рода технологий в образовательном процессе. Преподаватель с наиболее выраженной диспозицией оптимизма, достаточным уровнем готовности к изменениям и высокими показателями самоорганизационной компетенции будет наиболее легко входить в электронную образовательную среду, пользоваться ее возможностями, осваивать новые инструменты.

Выводы

1. Готовность личности к изменениям взаимосвязана с самоорганизационной компетенцией у преподавателей высшей школы в исследуемой выборке.
2. Особенности данной взаимосвязи обуславливаются значимой положительной связью самоорганизационной компетенции, готовности к изменениям и оптимизма, а также отрицательной взаимосвязью с таким деструктивным показателем, как дискомфорт при использовании различного рода технологий в образовательном процессе, что подтверждает выдвинутую гипотезу.
3. Соответственно, наиболее высокий уровень готовности личности к изменениям как целостного психологического состояния, мобилизующего ресурсы, будет способствовать повышению уровня самоорганизационной компетенции, снижению состояния дискомфорта. Отметим, что влияние может быть и обратным, снижение дискомфорта будет способствовать одновременно повышению готовности к изменениям и самоорганизации.

Заключение

Дальнейшие перспективы исследования открываются в поиске наиболее эффективных психологических механизмов активизации обозначенных взаимосвязанных элементов, а также подробном исследовании самоорганизации как процесса и компетенции преподавателей, где пристальное внимание стоит уделить его мотивационной составляющей, которая, по всей видимости, занимает значимое место в саморегуляции.

Практическая ценность полученных результатов заключается в возможности их использования при разработке индивидуальных программ профессионального развития преподавателя высшей школы, при реализации программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, а также в управленческой деятельности образовательных организаций высшего образования, в частности, повышении технологической грамотности преподавателей.

Литература

1. Авакян И.Б., Виноградова Г.А. Оценка инновационной готовности педагогических коллективов вузов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 1. С. 16–30. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2020_n1 (дата обращения: 20.02.2023). DOI:10.17759/psyedu.2020120102
2. Белоусова С.С. Психологические особенности готовности личности педагогов к изменениям // Самореализация личности в современном мире. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. М.: РУДН, 2018. С. 25–31.
3. Брынза И.В. Готовность к изменениям как психологический ресурс личности в достижении благополучия // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2015. № 3(31). С. 69–73.
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Диагностика диспозиционного оптимизма, валидность и надежность опросника ТДО-П // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Том 18. № 1. С. 34–55. DOI:10.17323/1813-8918-2021-1-34-55
5. Гришина Н.В. Изменчивость личности: теоретический конструкт и эмпирическая феноменология // Новые психологические исследования. 2021. Том 1. № 2. С. 46–63.
6. Демченко Н.Ю., Никуленкова О.Е., Сорокопуд Ю.В. Психологическое здоровье преподавателя высшей школы и возможности его сохранения // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–3. С. 373–376.
7. Дерби Э. Психология управления изменениями: семь главных правил. М.: Альпина Паблишер, 2020. 172 с.
8. Исаева Н.И. Готовность преподавателя к изменениям как психологический ресурс в достижении эффективности проектно-целевого управления профессиональным развитием студентов // Профессионально-педагогическая культура: опыт прошлого – вызовы современности. Материалы VI Международной научно-практической конференции. 2017. С. 18–23.
9. Ишков А.Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004. 202 с.
10. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. М.:

Флинта, 2013. 224 с.

11. Куликова Е.А. Психологические аспекты сопротивления изменениям в организации [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2021. № 10. С. 64–74. URL: <http://e-koncept.ru/2021/212014.htm> (дата обращения: 29.03.2022).
12. Морожанова М.М. Понятие «неопределенность» в современном психологическом знании // Психологический Vademecum: социализация личности в условиях неопределенности: региональный аспект. Сборник научных статей. Витебск, 2021. С. 230–233.
13. Наумцева Е.А., Штроо В.А. Психологическая готовность к организационным изменениям и ее социально-психологические предикторы // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 4. С. 151–164. DOI:10.17759/sps.2020110411
14. Никифоров Г.С., Водопьянова Н.Е., Березовская Р.А., Старченкова Е.С. Психологические факторы профессионального здоровья преподавателей высшей школы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология, социология, педагогика. 2015. № 4. С. 42–54.
15. Павлова С.А., Деева Н.А. Ведущие профессиональные компетенции преподавателя высшей школы и их ключевые индикаторы // Гуманизация образования. 2022. № 1. С. 58–70. DOI:10.24411/1029-3388-2020-10216
16. Павлова С.А., Деева Н.А. Готовность к изменениям и профессиональная успешность сотрудников органов внутренних дел // Актуальные вопросы социально-гуманитарного знания в системе высшего образования. Сборник материалов научной конференции и научных семинаров, подготовленных и проведенных кафедрами социально-гуманитарных дисциплин и иностранных языков Воронежского института МВД России в 2020 году. Воронежский институт МВД России, 2021. С. 342–347.
17. Плугина М.И. Детерминанты профессионального становления преподавателя высшей школы в современных социокультурных условиях // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 1. С. 96–104.
18. Попова Н.П. Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации: Дисс. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 1999. 151 с.
19. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2023. 279 с.
20. Сказко А.С., Костина Г.В. Профессиональный стресс в деятельности преподавателей высшей школы // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1. С. 306–307.
21. Сорокова М.Г. Представления преподавателей вузов о высшем образовании: психосемантический подход [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 3. С. 38–60. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2022_n3 (дата обращения: 20.02.2023). DOI:10.17759/psyedu.2022140303
22. Фаерман М.И. Психологический подход к изменениям (интегративный подход). М.: Институт психологии РАН, 2007. 217 с.
23. Хлоповских Ю.Г., Веденеева Г.И., Сашенков С.А., Орлова Г.В. Потребностно-

мотивационная сфера субъектов образовательного процесса в условиях цифровизации образования // Перспективы науки и образования. 2022. Том 2. № 56. С. 347–360.

24. Цифровые опоры технологической готовности: Институт статистических исследований и экономики знаний: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: <https://issek.hse.ru/news/492650656.html> (дата обращения: 20.02.2023).
25. Шамионов Р.М., Терехин Р.А. Ценностные факторы готовности к изменению служебной ситуации военнослужащих на разных этапах военной социализации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2017. Том 17. № 3. С. 324–327. DOI:10.18500/1819-7671-2017-17-3-324-333
26. Шапков А.В., Белик Е.В. Половозрастные особенности жизнестойкости и личностной готовности к изменениям в условиях пандемии [Электронный ресурс] // NovaInfo.Ru. 2020. № 119. URL: <https://novainfo.ru/article/18119> (дата обращения: 15.04.2022).
27. Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / Под общ. ред. А.Г. Асмолова. М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. 546 с.
28. Carver C.S., Scheier M.F. Control Processes and Self-Organization as Complementary Principles Underlying Behavior // *Personality and Social Psychology Review*. 2002. Vol. 6(4). P. 304–315. DOI:10.1207/S15327957PSPR0604_05
29. Cascio J. A educação em um mundo cada vez mais caótico // *Boletim Técnico do Senac*. 2021. № 47(1). P. 101–105.
30. Matos M.M., Sharp J.G., Iaochite R.T. Self-efficacy beliefs as a predictor of quality of life and burnout among university lecturers // *Frontiers in Education*. 2022. № 7. P. 1–15. DOI:10.3389/educ.2022.887435
31. Milkhatun M., Rizal A.A.F., Asthiningsih N.W.W., Latipah A.J. Performance assessment of university lecturers: A data mining approach // *Khazanah Informatika*. 2020. № 6(2). P. 73–81. DOI:10.23917/khif.v6i2.9069
32. Parasuraman A., Colby C.L. An updated and streamlined technology readiness index: TRI 2.0 // *Journal of service research*. 2015. Vol. 18(1). P. 59–74. DOI:10.1177/1094670514539730
33. Siamian H., Ghafari A.B., Aligolbandi K., Nezhad S.F.R., Nick M.S., Shahrabi A., Zadeh Z.G. Characteristics of a good university lecturer according to students // *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*. 2012. № 22(96). P. 106–113.
34. Timmor Y., Zif J. Change readiness: an alternative conceptualization and an exploratory investigation // *Euromed Journal of Business*. 2010. № 5. P. 138–165. DOI:10.1108/14502191011065482
35. Zif J. Personal Strategy and Change Readiness // *Journal of Management Research*. 2016. Vol. 8. № 1. P. 144–156. DOI:10.5296/JMR.V8I1.8659

References

1. Avakyan I.B., Vinogradova G.A. Otsenka innovatsionnoy gotovnosti pedagogicheskikh kolektivov vuzov [Assessment of innovative readiness of pedagogical groups of universities]. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 16–30. Available at: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2020_n1 (Accessed 20.02.2023). DOI:10.17759/psyedu.2020120102 (In Russ.).

2. Belousova S.S. Psikhologicheskie osobennosti gotovnosti lichnosti pedagogov k izmeneniyam [Psychological features of the readiness of the personality of teachers for changes]. *Samorealizatsiya lichnosti v sovremennom mire. Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* [Self-realization of personality in the modern world. Materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation]. Moscow: RUDN, 2018, pp. 25–31. (In Russ.).
3. Brynza I.V. Gotovnost' k izmeneniyam kak psikhologicheskii resurs lichnosti v dostizhenii blagopoluchiya [Readiness for change as a psychological resource of the individual in achieving well-being]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2015, no. 3(31), pp. 69–73. (In Russ.).
4. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Diagnostika dispozitsionnogo optimizma, validnost' i nadezhnost' oprosnika TDO-P [Diagnostics of dispositional optimism, validity and reliability of the TDO-P questionnaire]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2021. Vol. 18, no. 1, pp. 34–55. DOI:10.17323/1813-8918-2021-1-34-55 (In Russ.).
5. Grishina N.V. Izmenchivost' lichnosti: teoreticheskii konstrukt i empiricheskaya fenomenologiya [Personality variability: theoretical construct and empirical phenomenology]. *Novye psikhologicheskie issledovaniya* [New psychological research], 2021. Vol. 1, no. 2, pp. 46–63. (In Russ.).
6. Demchenko N.Yu., Nikulnova O.E., Sorokopud Yu.V. Psikhologicheskoye zdorov'ye prepodavatelya vysshey shkoly i vozmozhnosti yego sokhraneniya [The psychological health of the teacher of higher education and the possibility of its preservation]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2021, no. 72–3, pp. 373–376.
7. Derbi E. Psikhologiya upravleniya izmeneniyami: sem' glavnykh pravil [Psychology of change management: seven main rules]. Moscow: Al'pina Pabliisher, 2020. 172 p. (In Russ.).
8. Isaeva N.I. Gotovnost' prepodavatelya k izmeneniyam kak psikhologicheskii resurs v dostizhenii effektivnosti proektno-tselevogo upravleniya professional'nym razvitiem studentov [Teacher's readiness for change as a psychological resource in achieving the effectiveness of project-target management of students' professional development]. *Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura: opyt proshlogo – vyzovy sovremennosti. Materialy shestaya Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Professional pedagogical culture: experience of the past – challenges of the present. Materials of the sixth International Scientific and Practical Conference], 2017, pp. 18–23. (In Russ.).
9. Ishkov A.D. Uchebnaya deyatel'nost' studenta: psikhologicheskie faktory uspehnost [Educational activity of a student: psychological factors of success]. Moscow: Flinta, 2013. 224 p. (In Russ.).
10. Ishkov A.D. Svyaz' komponentov samoorganizatsii i lichnostnykh kachestv studentov s uspehnost'yu v uchebnoi deyatel'nosti. Diss. kand. psikhol. nauk. [Communication of the components of self-organization and personal qualities of students with success in educational activities. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2004. 202 p. (In Russ.).
11. Kulikova E.A. Psikhologicheskie aspekty soprotivleniya izmeneniyam v organizatsii

- [Psychological aspects of resistance to changes in the organization]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept»* [Scientific and methodological electronic journal "Concept"], 2021, no. 10, pp. 64–74. URL: <http://e-kontsept.ru/2021/212014.htm> (Accessed 29.03.2022). (In Russ.).
12. Morozhanova M.M. Ponyatie «neopredelennost'» v sovremennom psikhologicheskom znanii [The concept of "uncertainty" in modern psychological knowledge]. *Psikhologicheskii Vademecum: sotsializatsiya lichnosti v usloviyakh neopredelennosti: regional'nyi aspekt. sbornik nauchnykh statei* [Psychological Vademecum: socialization of personality in conditions of uncertainty: regional aspect. collection of scientific articles]. Vitebsk, 2021, pp. 230–233. (In Russ.).
 13. Naumtseva E.A., Shtroo V.A. Psikhologicheskaya gotovnost' k organizatsionnym izmeneniyam i ee sotsial'no-psikhologicheskie prediktory [Psychological readiness for organizational changes and its socio-psychological predictors]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2020. Vol. 11, no. 4, pp. 151–164. DOI:10.17759/sps.2020110411 (In Russ.).
 14. Nikiforov G.S., Vodopyanova N.E., Berezovskaya R.A., Starkchenkova E.S. Psikhologicheskiye faktory professional'nogo zdorov'ya prepodavateley vysshey shkoly [Psychological factors of professional health of teachers of higher education]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya, sotsiologiya, pedagogika* [Bulletin of St. Petersburg University. Series 12. Psychology, sociology, pedagogy], 2015, no. 4, pp. 42–54. (In Russ.).
 15. Pavlova S.A., Deeva N.A. Gotovnost' k izmeneniyam i professional'naya uspešnost' sotrudnikov organov vnutrennikh del [Readiness for change and professional success of employees of internal affairs bodies]. *Aktual'nye voprosy sotsial'no-gumanitarnogo znaniya v sisteme vysshego obrazovaniya. Sbornik materialov nauchnoi konferentsii i nauchnykh seminarov, podgotovlennykh i provedennykh kafedrami sotsial'no-gumanitarnykh distsiplin i inostrannykh yazykov Voronezhskogo instituta MVD Rossii v 2020 godu* [Actual issues of social and humanitarian knowledge in the system of higher education. Collection of materials of a scientific conference and scientific seminars prepared and conducted by the departments of social and humanitarian disciplines and foreign languages of the Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia in 2020]. Voronezhskii institut MVD Rossii, 2021, pp. 342–347. (In Russ.).
 16. Pavlova S.A., Deeva N.A. Vedushchie professional'nye kompetentsii prepodavatelya vysshei shkoly i ikh klyuchevye indikatory [Leading professional competencies of a teacher of higher education and their key indicators]. *Gumanizatsiya obrazovaniya* [Humanization of education], 2022, no. 1, pp. 58–70. DOI:10.24411/1029-3388-2020-10216 (In Russ.).
 17. Plugina M.I. Determinanty professional'nogo stanovleniya prepodavatelya vysshey shkoly v sovremennykh sotsiokul'turnykh usloviyakh [Determinants of the professional formation of a higher school teacher in modern sociocultural conditions]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of the Russian University of Friendship of Peoples. Series: Psychology and Pedagogy], 2016, no. 1, pp. 96–104. (In Russ.).
 18. Popova N.P. Formirovanie umenii samoorganizatsii uchitelya v pedagogicheskoi deyatel'nosti

- v protsesse povysheniya kvalifikatsii. Diss. kand. ped. nauk. [Formation of teacher self-organization skills in pedagogical activity in the process of advanced training. Ph. D. (Pedagogy) diss.]. Velikii Novgorod, 1999, 151 p. (In Russ.).
19. Pochebut L.G. Kross-kul'turnaya i etnicheskaya psikhologiya: uchebnoye posobiye dlya vuzov [Cross-cultural and ethnic psychology: a textbook for universities]. Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. 279 p. (In Russ.).
 20. Skazko A.S., Kostina G.V. Professional'nyy stress v deyatel'nosti prepodavateley vysshey shkoly [Professional stress in the activities of teachers of higher education]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education], 2018, no. 1, pp. 306–307. (In Russ.).
 21. Sorokova M.G. Predstavleniya prepodavateley vuzov o vysshem obrazovanii: psikhosemanticheskiy podkhod [Representations of university teachers about higher education: psychosemantic approach]. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 3, pp. 38–60. Available at: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2022_n3 (Accessed 20.02.2023). DOI:10.17759/psyedu.2022140303 (In Russ.).
 22. Faerman M.I. Psikhologicheskii podkhod k izmeneniyam (integrativnyi podkhod) [Psychological approach to change (integrative approach)]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2007. 217 p. (In Russ.).
 23. Khlopovskikh Yu.G., Vedeneeva G.I., Sashenkov S.A., Orlova G.V. Potrebnostno-motivatsionnaya sfera sub"yektov obrazovatel'nogo protsessa v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [The need-motivational sphere of the subjects of the educational process in the conditions of digitalization of education]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of science and education], 2022. Vol. 2, no. 56, pp. 347–360. (In Russ.).
 24. Tsifrovyye opory tekhnologicheskoy gotovnosti: Institut statisticheskikh issledovaniy i ekonomiki znaniy: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki». [Digital pillars of technological readiness: Institute for Statistical Research and Economics of Knowledge: National Research University Higher School of Economics]. Available at: <https://issek.hse.ru/news/492650656.html> (Accessed 20.02.2023). (In Russ.).
 25. Shamionov R.M., Terekhin R.A. Tsennostnye faktory gotovnosti k izmeneniyu sluzhebnoi situatsii voennosluzhashchikh na raznykh etapakh voennoi sotsializatsii [Valuable factors of readiness to change the service situation of servicemen at different stages of military socialization]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Bulletin of the Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2017. Vol. 17, no. 3, pp. 324–327. DOI:10.18500/1819-7671-2017-17-3-324-333 (In Russ.).
 26. Shashkov A.V., Belik E.V. Polovozrastnye osobennosti zhiznesteikosti i lichnostnoi gotovnosti k izmeneniyam v usloviyakh pandemii [Sex and age features of resilience and personal readiness for change in a pandemic]. *NovaInfo.Ru*, 2020, no. 119. URL: <https://novainfo.ru/article/18119> (Accessed 15.04.2022). (In Russ.).
 27. Mobilis in mobili: lichnost' v epokhu peremen [Mobilis in mobili: personality in an era of change]. Pod obshch. red. A.G. Asmolova. Moscow: Izdatel'skii Dom YaSK, 2018. 546 p. (In Russ.).

Russ.).

28. Carver C.S., Scheier M.F. Control Processes and Self-Organization as Complementary Principles Underlying Behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 2002. Vol. 6(4), pp. 304–315. DOI:10.1207/S15327957PSPR0604_05
29. Cascio J. A educação em um mundo cada vez mais caótico. *Boletim Técnico do Senac*, 2021, no. 47(1), pp. 101–105.
30. Matos M.M., Sharp J.G., Iaochite R.T. Self-efficacy beliefs as a predictor of quality of life and burnout among university lecturers. *Frontiers in Education*, 2022, no. 7, pp. 1–15. DOI:10.3389/educ.2022.887435
31. Milkhatun M., Rizal A.A.F., Asthiningsih N.W.W., Latipah A.J. Performance assessment of university lecturers: A data mining approach. *Khazanah Informatika*, 2020, no. 6(2), pp. 73–81. DOI:10.23917/khif.v6i2.9069
32. Parasuraman A., Colby C.L. An updated and streamlined technology readiness index: TRI 2.0. *Journal of service research*, 2015. Vol. 18(1), pp. 59–74. DOI:10.1177/1094670514539730
33. Siamian H., Ghafari A.B., Aligolbandi K., Nezhad S.F.R., Nick M.S., Shahrabi A., Zadeh Z.G. Characteristics of a good university lecturer according to students. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 2012, no. 22(96), pp. 106–113.
34. Timmor Y., Zif J. Change readiness: an alternative conceptualization and an exploratory investigation. *Euromed Journal of Business*, 2010, no. 5, pp. 138–165. DOI:10.1108/14502191011065482
35. Zif J. Personal Strategy and Change Readiness. *Journal of Management Research*, 2016. Vol. 8, no. 1, pp. 144–156. DOI:10.5296/jmr.v8i1.8659

Информация об авторах

Семенова Наталья Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД России» (ФГКОУ ВО КрУ МВД России), г. Краснодар, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0687-0472>, e-mail: natalya_deeva@bk.ru

Павлова Светлана Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель начальника кафедры психологии и педагогики, ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД России» (ФГКОУ ВО КрУ МВД России), г. Краснодар, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3196-8834>, e-mail: swetapawlowa@mail.ru

Information about the authors

Natalya A. Semenova, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Krasnodar, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0687-0472>, e-mail: natalya_deeva@bk.ru

Svetlana A. Pavlova, PhD in Psychology, Associate Professor, Deputy head, Chair of Psychology and Pedagogy, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Krasnodar, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3196-8834>, e-mail: swetapawlowa@mail.ru

Семенова Н.А., Павлова С.А.
Взаимосвязь готовности к изменениям и
самоорганизации у преподавателей высшей школы
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 87–105.

Semenova N.A., Pavlova S.A.
The Relationship of Readiness for Changes and Self-
Organization among Teachers of Higher Education
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 87–105.

Получена 06.02.2023

Received 06.02.2023

Принята в печать 10.06..2023

Accepted 10.06.2023

Возможности использования видео в образовательном процессе с точки зрения педагогов и подростков

Константинова О.Б.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4217-8312>, e-mail: olgabor511@mail.ru

Работа направлена на изучение возможностей использования видеосюжетов в образовательном процессе. Представлены материалы двух эмпирических исследований, полученные на выборке педагогов и учащихся 5-11 классов. В исследовании 1 (N=178) приняли участие респонденты в возрасте от 10 до 18 лет, из которых 54,5% были женского пола; в исследовании 2 (N=35) – в возрасте от 21 до 70 лет, из которых 88,6% – женского пола. Оба исследования были проведены с помощью авторского опросника «Возможности видео в школе» в двух модификациях – для педагогов и школьников 5-11 классов. Сопоставляются результаты ответов педагогов и школьников на вопросы о практике и перспективах использования видео в современной школе и спустя 5 лет. Результаты показывают значительное превышение активности школьников в применении видео по сравнению с педагогами и отражают тенденцию к использованию коммуникативных и рефлексивных возможностей видео у старшеклассников. Показаны перспективы использования рефлексивного анализа видеосюжетов в процессе совместно-распределенной деятельности подростков для актуализации зоны ближайшего развития. Делается вывод о возможности исследования влияния включения видеофрагментов взаимодействия на развитие коммуникативно-рефлексивных способностей подростков в процессе совместного решения экспериментально-исследовательских задач.

Ключевые слова: совместно-распределенная деятельность, использование видео в школе, коммуникативно-рефлексивные процессы.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя В.В. Рубцова и специалиста по учебно-методической работе кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» МГППУ А.О. Старшинову.

Для цитаты: Константинова О.Б. Возможности использования видео в образовательном процессе с точки зрения педагогов и подростков [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 106–130. DOI:10.17759/psyedu.2023150207

The Possibilities of Using Video in the Educational Process from the Point of View of Teachers and Adolescents

Olga B. Konstantinova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4217-8312>, e-mail: olgabor511@mail.ru

The work is aimed at studying the possibilities of using videos in the educational process. The materials of two empirical studies obtained on a sample of teachers and students in grades 5-11 are presented. Study 1 (N=178) included respondents aged 10 to 18, of whom 54,5% were female; in study 2 (N=35) – aged 21 to 70 years, of which 88,6% were female. Both studies were carried out using the author's questionnaire "Possibilities of video at school" in two modifications – for teachers and schoolchildren in grades 5-11. The results of the answers of teachers and schoolchildren to questions about the frequency and ways of using video in a modern school and after 5 years are compared. The results show a significant excess of the activity of schoolchildren in the use of video in comparison with teachers and reflect the tendency for high school students to use the communicative and reflective capabilities of video. The prospects for using the reflexive analysis of video clips in the process of jointly distributed activities of adolescents to update the zone of proximal development are shown. It is concluded that it is possible to study the influence of the inclusion of video fragments of interaction on the development of communicative and reflexive abilities of adolescents in the process of joint solution of experimental research problems.

Keywords: jointly distributed activity, use of video in school, communicative-reflexive processes.

Acknowledgements. The author is grateful for the help in collecting data for the study of the supervisor V.V. Rubtsov and a specialist in educational and methodological work of the UNESCO Chair "Cultural and Historical Psychology of Childhood" MSUPE A.O. Starshinova.

For citation: Konstantinova O.B. The Possibilities of Using Video in the Educational Process from the Point of View of Teachers and Adolescents. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 106–130. DOI:10.17759/psyedu.2023150207 (In Russ.).

Введение

«Когда обезьяна расхохоталась, увидев себя в зеркале, родился человек»
Станислав Ежи Лец

Актуальность исследования возможностей применения видео в образовательном процессе

продиктована широкой практикой применения цифровых технологий в жизни современных подростков, с одной стороны, и потребностью в образовательных технологиях, не «иллюстрирующих и показывающих», а создающих среду для совершения самостоятельных учебных действий, – с другой. «Поиск эффективных моделей развития коммуникативно-рефлексивных способностей у детей в обучении, обеспечивающих становление их субъектной позиции в процессе получения знаний, становится в настоящее время одним из прорывных исследовательских направлений современной психолого-педагогической науки, в границах которого могут быть определены требования к новому содержанию и методам личностного субъектно-ориентированного образования» [8].

Изменения, связанные с быстрым обновлением цифровой среды школы, активно изучаются как с точки зрения обновления педагогических практик [7; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24], так и с точки зрения комплексных последствий для организации образовательного процесса [2; 6; 15; 16; 17]. Современные исследования показывают не только трудности осознанного применения цифровых технологий, но и неспособность подростков контролировать и рефлексировать степень влияния цифровой среды на их личность и сознание [12; 13; 15]. А общение и взаимодействие в социальных сетях все чаще рассматриваются как проявления ведущей деятельности современных подростков и юношей [1]. Причем, согласно результатам эмпирических исследований, посвященных влиянию цифровых технологий на развитие коммуникативных и когнитивных процессов в подростковом и юношеском возрасте, отмечаются противоречивость эмпирических данных и необходимость дальнейших исследований, что объясняется сложностью и «многокомпонентностью» процесса цифровизации [1].

Метод и методики

Наиболее полный анализ модели организации учебных взаимодействий, эффективных для развития процессов коммуникации и рефлексии, представлен в работах [8; 10; 14]. Для прояснения возможностей эффективного использования видео как нового культурного знака в образовательной среде нами была разработана методика «Точка зрения», реализующая возможность рассматривать собственное действие в совместном в соответствии с положениями социально-генетического метода В.В. Рубцова [9; 11]. Методика позволила создать условия для просмотра подростками моментов своих взаимодействий на разных этапах решения экспериментально-исследовательской задачи и заполнения ими рефлексивных дневников «исследователя» (фиксирующих по шкалам Лайкерта степень изменений в понимании как предметного содержания задачи, так и в понимании своего партнера, своих действий и взаимопонимания в паре). Основным выводом этого этапа исследования состоял в том, что просмотр подростками видеофрагментов своих взаимодействий не оказывает существенного влияния на процессы коммуникации и рефлексии и не является основанием для преобразования способов взаимодействия, обеспечивающих совместный поиск решения задачи без помощи взрослого [5]. Для оказания влияния на процессы коммуникации и рефлексии видеофрагмент должен стать средством самостоятельной фиксации выявленных ограничений в процессе решения задачи с целью преобразования «своей» или «чужой» деятельности (в соответствии с выявленными с

помощью видео ограничениями). Отдельной исследовательской задачей стало изучение средств и условий реализации потенциальных возможностей видео в учебной деятельности.

Исследовательская задача следующего этапа состояла в том, чтобы изучить условия реализации потенциальных возможностей видео в учебной деятельности. Для понимания особенностей применения видео современными школьниками и педагогами была разработана анкета «Возможности видео» в двух вариантах: для педагогов и учащихся 5-11 классов. Вопросы анкет были направлены на выявление отношения респондентов к практике съемки видео и возможности ее использования в учебном процессе, а также на выявление изменения отношения к использованию видео от первых проб до прогноза на 5 лет. Вопросы в опросниках педагогов и учащихся формулировались с расчетом на взаимное сравнение выборов педагогов и школьников, а также на учет индивидуального мнения каждого респондента. В исследовании принимали участие педагоги и учащиеся следующих образовательных учреждений: ГБОУ № 1574, ГБОУ № 91, ГБОУ № 2123. Количество респондентов, принявших участие в анкетировании в январе-феврале 2023 года и полностью заполнивших анкету, составило 213 человек: 35 педагогов в возрасте от 21 до 70 лет и 178 учащихся 5-11 классов (от 10 до 18 лет). Респондентов женского пола среди педагогов – 88,6%, среди школьников – 54,5%. Распределение респондентов по классам: 48,3% – учащиеся 9-11 классов и 51,7% – учащиеся 5-8 классов.

Результаты

Сравнительный анализ результатов опроса педагогов и учащихся об активности их самостоятельных съемок представлен на рис. 1.

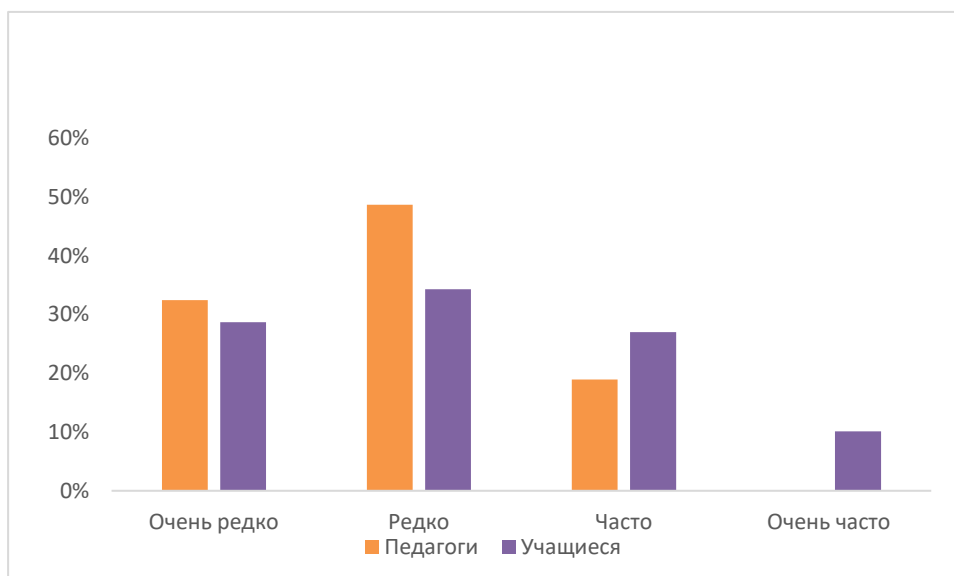


Рис. 1. Частота съемки видео педагогами и учащимися

Абсолютное большинство опрошенных педагогов (85,7%) снимают видео «редко» и «очень редко», «очень часто» не снимает никто, «часто» снимают лишь 14,3% педагогов. В то время как среди учащихся 63% выбрали варианты «редко» и «очень редко», «очень часто» ответили 10% и «часто» – 27% учащихся.

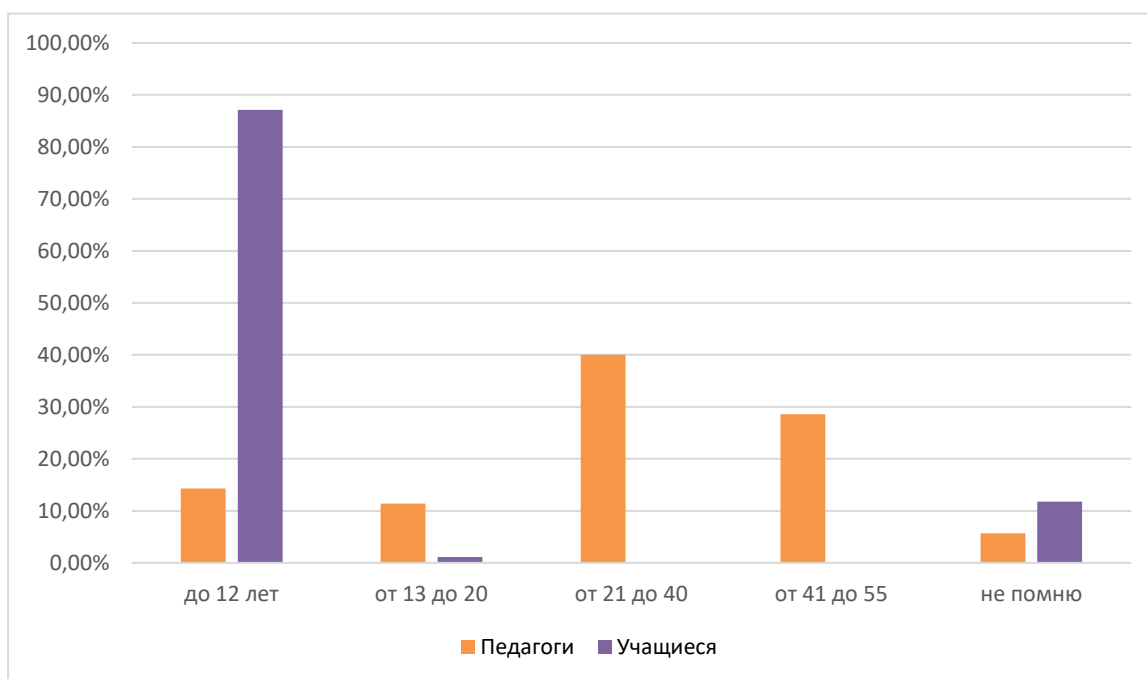


Рис. 2. Возраст первой съемки. Сравнение педагогов и школьников

Среди педагогов впервые начали снимать: до 12 лет только 14,3%; в возрасте от 13 до 20 лет – 11,4%; от 21 до 40 лет – 40,0%; 5,7% ответили «не помню» и 28,6% педагогов впервые сняли видео в возрасте от 41 до 55 лет. Среди школьников до 12 лет впервые сняли видео 87,1% респондентов, 11,8% школьников затруднились указать точный возраст и 1,1% указали возраст начала съемок после 12 лет. Только 14,3% опрошенных педагогов сопоставимы с подавляющим большинством участвовавших в опросе школьников (87,1%) по времени начала освоения видеосъемки.

Для выявления осознанного отношения к съемке видео мы включили в опросники рефлексивные вопросы об отношении к отснятому материалу: «Нравится ли Вам снимать видео? (как менялось Ваше отношение к съемке видео)», «Сколько раз Вы обычно переснимаете видеосюжет?» и «Как Вы понимаете, что получилось удачное видео? (назовите несколько признаков)». Сравнение ответов педагогов и школьников на эти вопросы представлено на рис. 3-5.



Рис. 3. Распределение ответов педагогов и учащихся на вопрос «Нравится ли Вам снимать видео? (как менялось ваше отношение к съемке видео)»

Из диаграммы видно, что большинству педагогов (57,1%) «не нравится снимать видео, но иногда приходится», в то время как среди школьников этот вариант выбрали только 20,2%. «Мне давно нравится снимать видеосюжеты, а почему – не знаю» выбрали только 14,3% педагогов и 24,2% школьников. Интересно, что только 5,7% педагогов и 14,0% школьников выбрали «Я не умею снимать видео и не вижу в этом пользы».

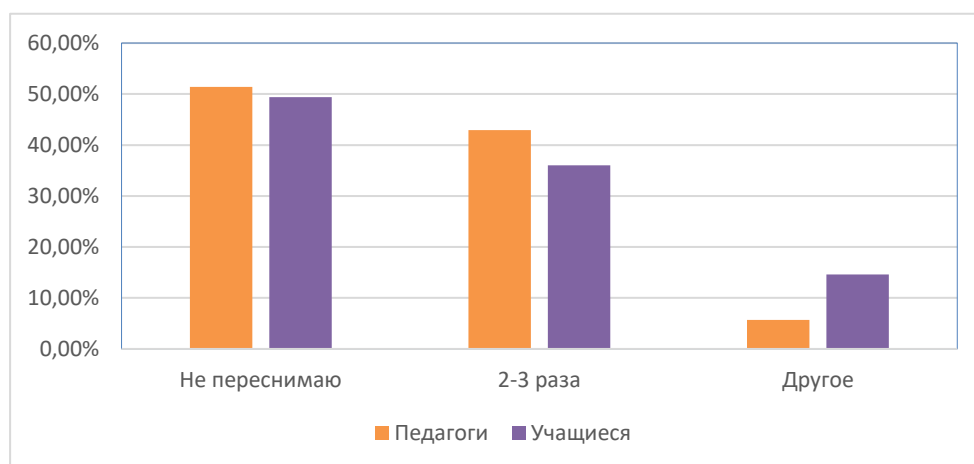


Рис. 4. Распределение ответов педагогов и учащихся на вопрос «Сколько раз Вы обычно переснимаете видеосюжет?»

Данные диаграммы (рис. 4) показывают, что половина педагогов (51,4%) и школьников (49,4%) не переснимает видеосюжеты, а половина переснимает более двух раз. Интересно, что школьники (14,6%) в 3 раза активней педагогов (5,7%) отвечали самостоятельно на предложенный вопрос, выбирая «другое» вместо имеющихся вариантов и давая не только количественные, но и качественные ответы: «Все зависит от сюжета»; «Смотря от длительности видеоролика»; «Смотря от результата, но обычно часто»; «С учетом звукозаписи, нарезки материала для ролика и монтажа – 3-4 раза».

Интересно в связи с этим сравнить критерии «удачного видео» – ответы на вопрос «Как Вы понимаете, что получилось удачное видео?» – для педагогов и школьников, представленные на рис. 5.

Для большинства респондентов – 68,6% педагогов и 62,9% школьников – критерием удачного видео служит личный интерес к запечатленному сюжету. Желание сохранить видео выбрали 68,6% педагогов и 50,6% школьников соответственно. Заметим, что все педагоги, выбравшие «когда мне интересен этот сюжет», выбрали и «когда его хочется сохранить». Для педагогов по сравнению со школьниками более значима возможность использования материала в работе – «когда может быть полезно для учащихся и коллег» (42,9%), «когда смогу использовать его в работе над проектом» (20%), «когда смогу разместить на сайте школы, в соцсетях» (22,9%). Для школьников те же параметры существенно менее значимы – 26,4%, 4,5% и 11,2% соответственно.

Для трети школьников важна значимость видео для других: «Когда я понимаю, что сюжет будет интересен моим друзьям и знакомым» – ответили 38,2%, «Когда это может быть полезно для других» – 26,4% школьников. 17,4% школьников и 14,3% педагогов критерием удачного видео считают: «Когда при просмотре понял или заметил то, что не понимал или не замечал раньше», по сути, выявляя *рефлексивный потенциал видео* и его преобразующие возможности.

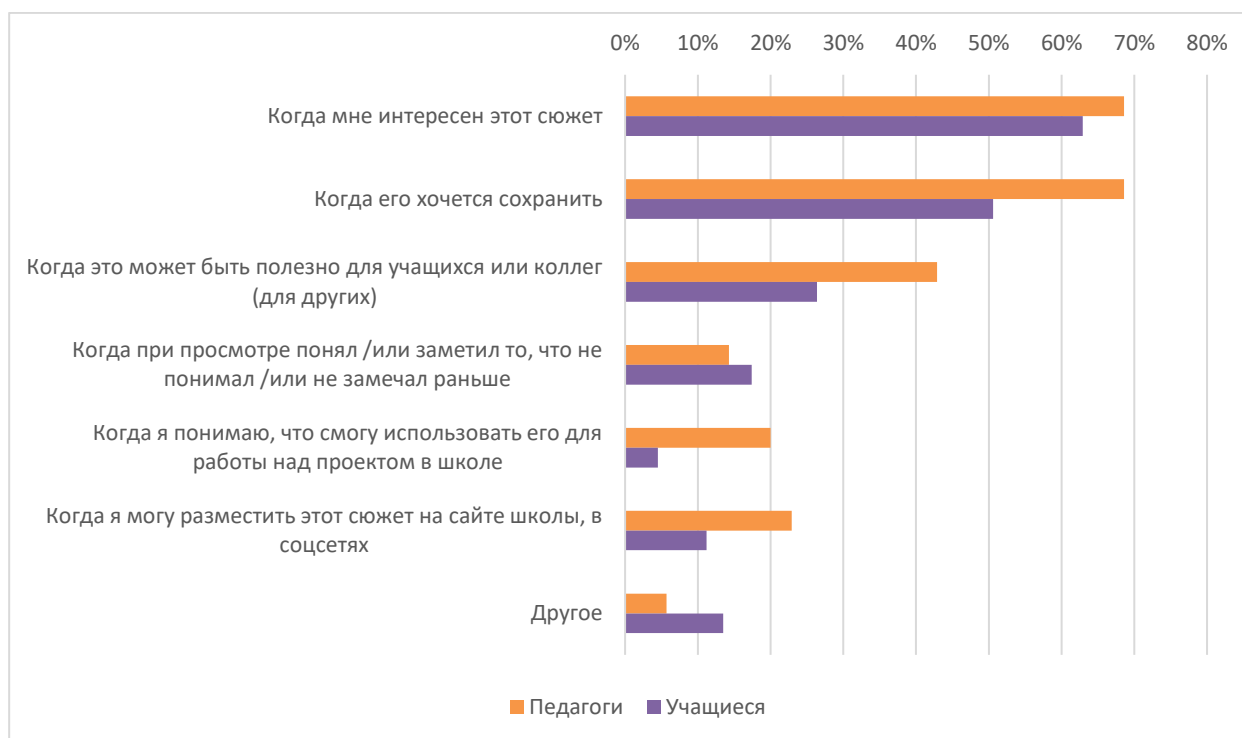


Рис. 5. Критерии удачного видео – «Как Вы понимаете, что получилось удачное видео? (назовите несколько признаков)»

Среди педагогов только 5,7% дали самостоятельный ответ: «когда видео эстетично», «на память» и т.п. Школьники же гораздо активнее педагогов выбирали самостоятельный ответ – 13,5%, и хотя 5,0% из них затруднились назвать критерии удачного видео, написав «никак, я просто снимал» и т.п., многие подробно ответили: «когда моя идея запечатлена», «когда очень смешно» (3), «когда понимаю, что могу выложить его на YouTube», «когда битвы были очень интересными», «мне нравится, когда там моя подруга Маша», «видео снялось отлично, без обработки», «когда он интересен мне», «много лайков и комментариев, просмотров» (2), «когда в видео нет проблем с освещением, стабилизацией кадра, звуковой дорожкой», «когда хорошее качество», «когда в видео много экшена» и т.п.

Особенно показательны свободные ответы на вопрос «Можете ли Вы предложить интересное использование видеосъемки в школе?».

Из 35 педагогов 71,4% не смогли предложить интересного использования видео в школе, ответив: «да» – 17,1% и «нет» или «затрудняюсь ответить» – 54,3%. Остальные 28,6% педагогов предложили следующие варианты: «сюжеты с важными событиями класса на память»; «обучающие видео, помогающие разобраться в учебном материале»; «для организации проектной работы»; «съемка документальных, художественных фильмов, социальных роликов и т.д. (в упрощенном варианте)»; «проекты детей»; «работа над

проектом»; «как обучающий курс»; «для подведения итогов четверти»; «можно снимать короткие видео (Tik-Tok, Shorts и т.д.) обучающего характера и выкладывать в каналах школы»; «для демонстрации, наглядности и изучения движений по физкультуре»; «для истории и фильмов о школе».

Среди школьников 68,6% дали односложные ответы: 7,9% – «да» и 60,7% – «нет». Остальные 31,4% предложили множество интереснейших вариантов, которые условно можно разделить на несколько тематических блоков: для сохранения интересных событий в истории класса и школы, съемка интересных уроков, авторская ежедневная видеожурналистика в жанре «Школьные новости» и освещение школьных проблем, авторское кино, обучающие ролики и видео для социальных сетей. Например: «сбор архивов для выпускников»; «ведение обзорного блога»; «съемка интервью с учениками, журналистика»; «снимать репортажи с мероприятий»; «можно снять интересный приключенческий сериал про классы нашей школы, где 1 серия – 1 класс»; «видео для изучения»; «снимать “челленджи”»; «выложить на сайт школы как визитную карточку»; «еженедельный выпуск новостей»; «снимать школьную жизнь, брать интервью у учащихся»; «документальный фильм о школе»; «мне кажется, надо снимать, как наша химичка ведет урок»; «в проектах»; «для создания передачи или иного другого вида канала, чтобы рассказывать людям об образовании в России»; «можно (с разрешения одноклассников) снимать различные смешные ролики, а потом можно пересматривать и повышать себе настроение или собрать много таких роликов и смонтировать видео про класс»; «снимать все смешное, а потом в классе 11-ом смонтировать и смотреть, вспоминая все моменты»; «продублировать информацию ученикам, пропустившим урок»; «развлекательный контент на перемене с участием учеников»; «освещение проблем с ремонтом, санитарией и т.д. для привлечения внимания и решения этих проблем»; «привлекать внимание к проблемам, связанным с поведением в школе»; «снять показательное видео для привлечения новых учеников с показом этого видео их родителям»; «сделать клип песни»; «научные, но смешные видео»; «доказательство/ход опыта для индивидуального проекта»; «скетчи снимать постинтеллектуальные»; «создание интересного и обучающего, но в то же время и юмористического видео» и т.п.

Для сравнения представлений педагогов и школьников о практике применения видеосъемки учащимися разных классов в анкету были включены вопросы «Для чего, по Вашим наблюдениям, снимают видео учащиеся 1-4 классов/5-8 классов/9-11 классов?», ответы на которые представлены на рис. 7-9.

С точки зрения педагогов, заметна тенденция к уменьшению с возрастом использования видео для развлечения (1-4 класс – 80%, 5-8 класс – 62,9%, 9-11 класс – 48,6%). Заметно возрастание использования видео для фиксации интересных для себя и окружающих событий. Не связанным с возрастом педагоги считают использование видео для самопрезентации – «рассказать о себе, своих увлечениях, путешествиях, достижениях». Зато, по мнению педагогов, с возрастом существенно возрастает осознанное использование видео подростками для самоанализа и анализа своих взаимодействий: «чтобы посмотреть на себя со стороны (для самоанализа)» (5-8 класс – 20,0%, 9-11 класс – 28,6%); «для анализа своих

взаимодействий с окружающими» (5-8 класс – 5,7%, 9-11 класс – 14,3%); «потому что создали событие или явление, которое будет интересно другим» (5-8 класс – 25,7%, 9-11 класс – 45,7%).

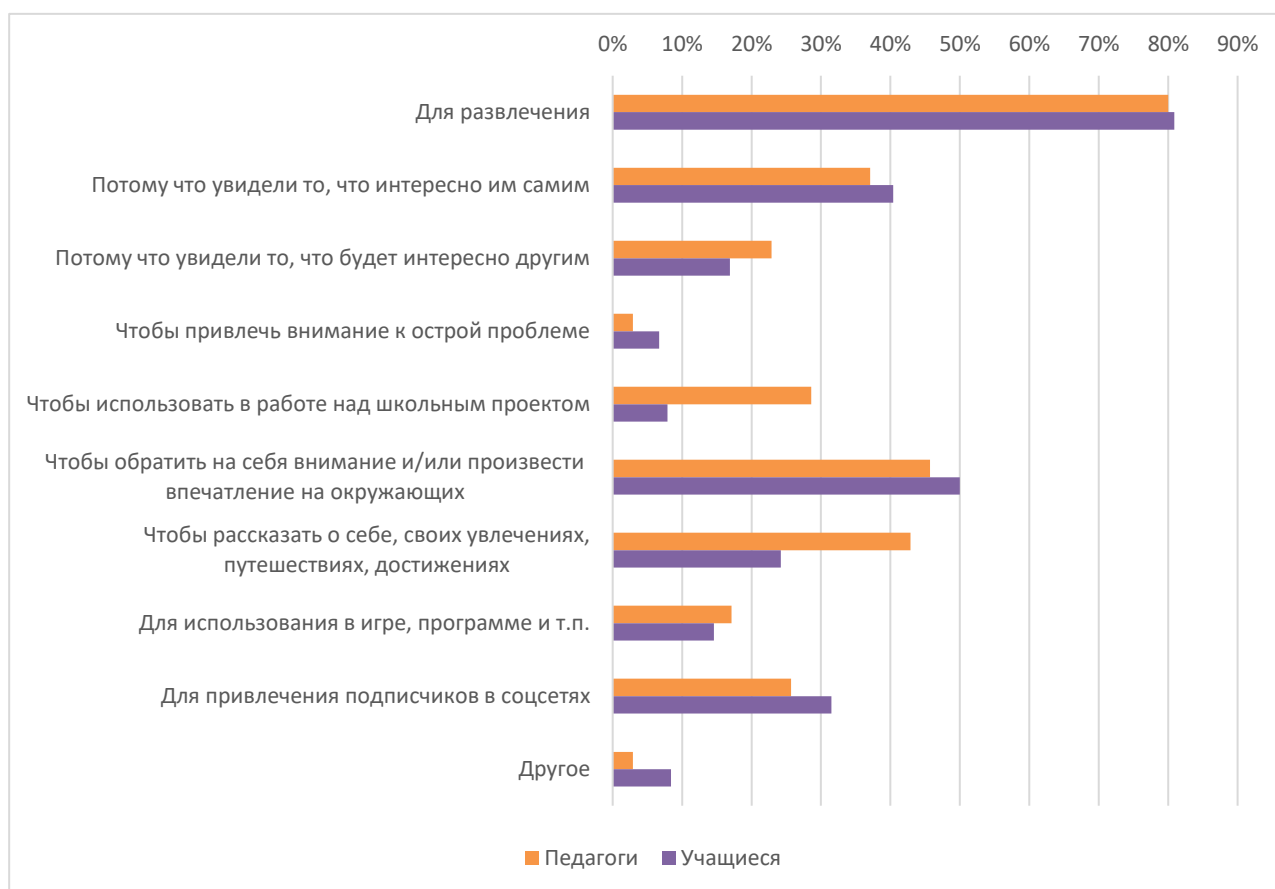


Рис. 6. Сравнение представлений педагогов и школьников о практике применения видеосъемки учащимися 1-4 классов

Диаграмма (рис. 7) показывает полное единодушие педагогов и школьников в понимании целей съемки учащимися начальной школы: 80% всех респондентов считают, что ученики 1-4 классов снимают для развлечения; около половины респондентов отмечают – «чтобы обратить на себя внимание или произвести впечатление на окружающих»; около 40% – «потому что увидели то, что интересно им самим»; около 30% – «для привлечения подписчиков в соцсетях» и около 15% – «для использования в игре, программе и т.п.».

Интересно, что педагоги существенно переоценивают по сравнению со школьниками использование видео учащимися начальной школы в работе над школьным проектом – 28,6% против 7,9% – и с целью самопрезентации («рассказать о себе, своих увлечениях,

путешествиях, достижениях») – 42,9% против 24,2% соответственно. При этом педагоги недооценивают активность учащихся 1-4 классов в «привлечении внимания к острой проблеме» по сравнению с оценкой школьников.

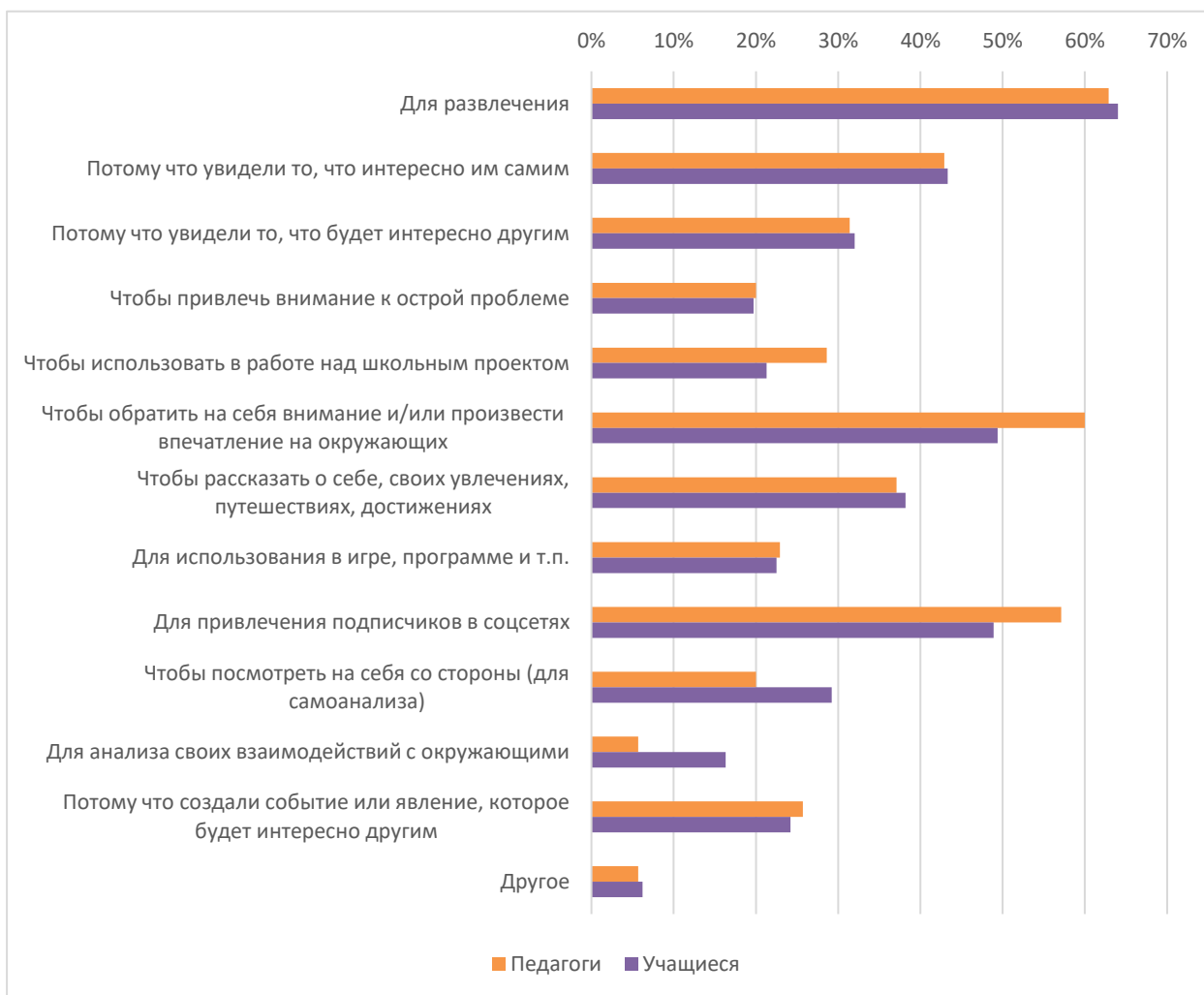


Рис. 7. Сравнение представлений педагогов и школьников о практике применения видеосъемки учащимися 5-8 классов

На рис. 8 отражено почти полное единодушие представлений педагогов и школьников о целях съемки видео учащимися 5-8 классов, за исключением параметров, отражающих коммуникативные и рефлексивные возможности видео. Интересно, что педагоги по сравнению со школьниками существенно недооценивают использование подростками видео для самоанализа – 20,0% против 29,2% – и «анализа своих взаимодействий с окружающими» – 5,7% против 16,3%, переоценивают желание подростков привлечь к себе внимание – 60,0% против 49,4% («для привлечения подписчиков в соцсетях») и использование видео для

работы над школьным проектом – 28,6% против 21,3%.

Эта же тенденция сохраняется и при сравнении представлений педагогов и подростков о целях съемки видео учащимися 9-11 классов, отраженных на рис. 9.

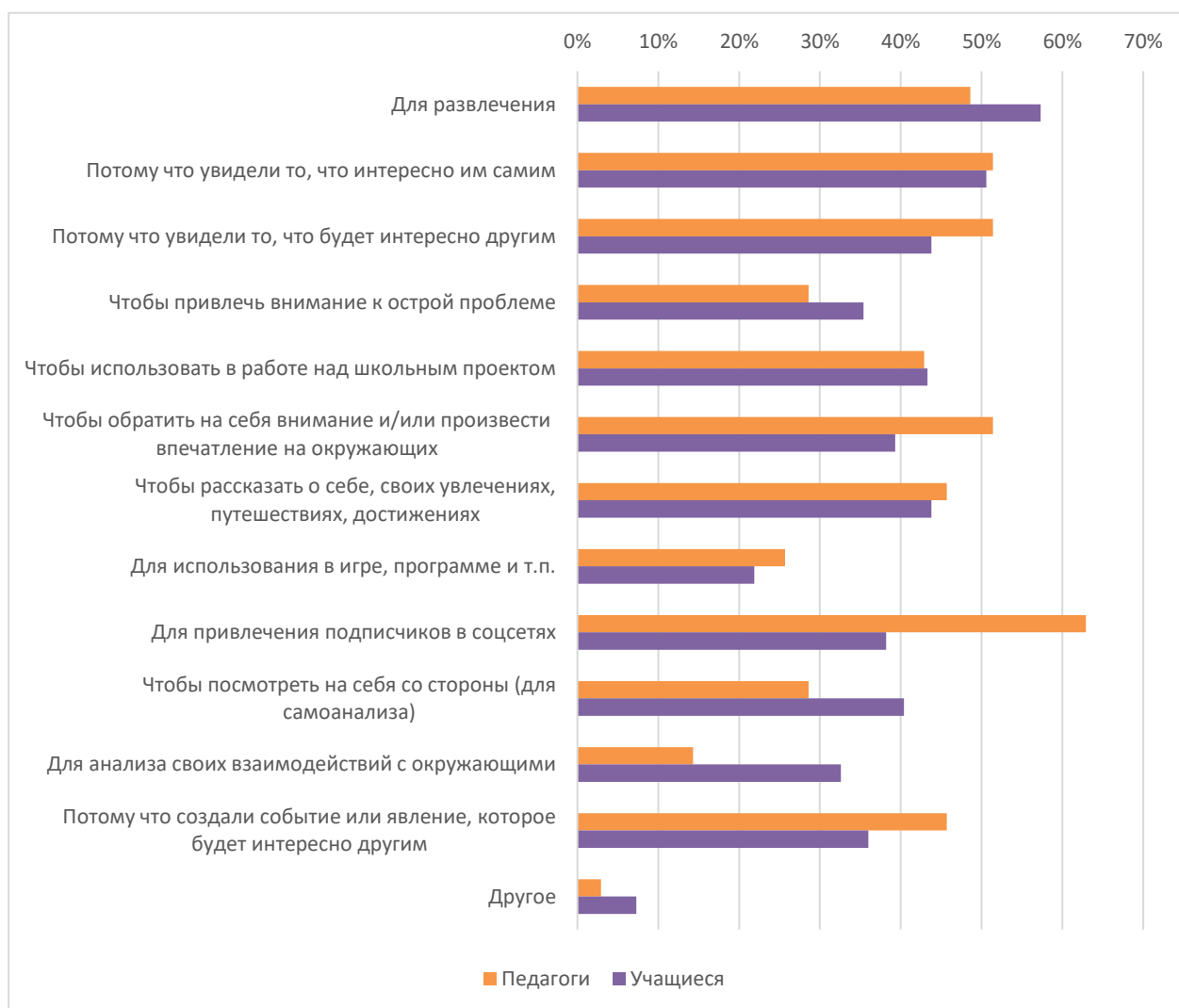


Рис. 8. Сравнение представлений педагогов и школьников о практике применения видеосъемки учащимися 9-11 классов

Педагоги недооценивают по сравнению с подростками использование старшеклассниками рефлексивных возможностей видео для самоанализа (28,6% против 40,4%) и анализа своих взаимодействий (14,3% против 32,6%). При этом педагоги в основном переоценивают обращенность снятых старшеклассниками видео к другим: «потому что увидели то, что

будет интересно другим» (51,4% против 43,8%); «чтобы обратить на себя внимание/произвести впечатление на окружающих» (51,4% против 39,3%); «для привлечения подписчиков в соцсетях» (62,9% против 38,2%); «потому что создали событие или явление, которое будет интересно другим» (45,7% против 36,0%), недооценивая, однако, активную позицию подростков: «чтобы привлечь внимание к острой проблеме» (28,6% против 35,4%).

Для изучения перспектив использования видео в школе через 5 лет в опросник включены прогнозы педагогов и школьников по частоте съемки, темам видеосюжетов и целям съемки видео через 5 лет. Разница между частотой использования видео сейчас и представлениями о перспективах использования видео в школе через 5 лет представлена на рис. 10.

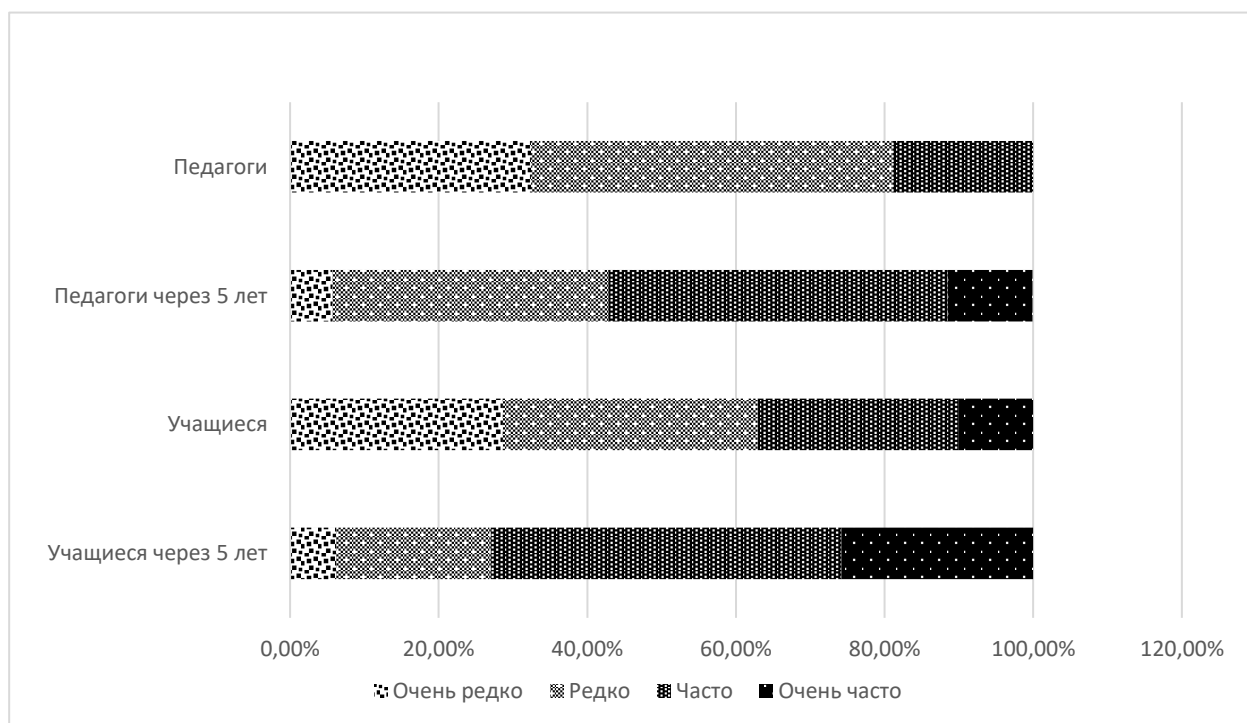


Рис. 9. Сравнение частоты использования видео сейчас и через 5 лет у педагогов и учащихся

Сравнение прогнозов педагогов и школьников по частоте использования видео в школе через 5 лет показывает, что школьники настроены более оптимистично: 73,0% школьников и 57,1% педагогов ответили «часто» и «очень часто». На рис. 10 хорошо видна разница между частотой использования видео сейчас и представлениями о перспективах использования видео в школе через 5 лет. Согласно прогнозам педагогов, доля «очень редко» снимающих педагогов снизится через 5 лет почти в 6 раз, а доля «часто» и «очень часто» снимающих видео возрастет в 3 раза. По прогнозам школьников, тенденция аналогичная: доля «очень редко» снимающих школьников снизится через 5 лет почти в 5 раз, доля «часто» снимающих возрастет почти в 2 раза и «очень часто» снимающих видео – в 2,5 раза.

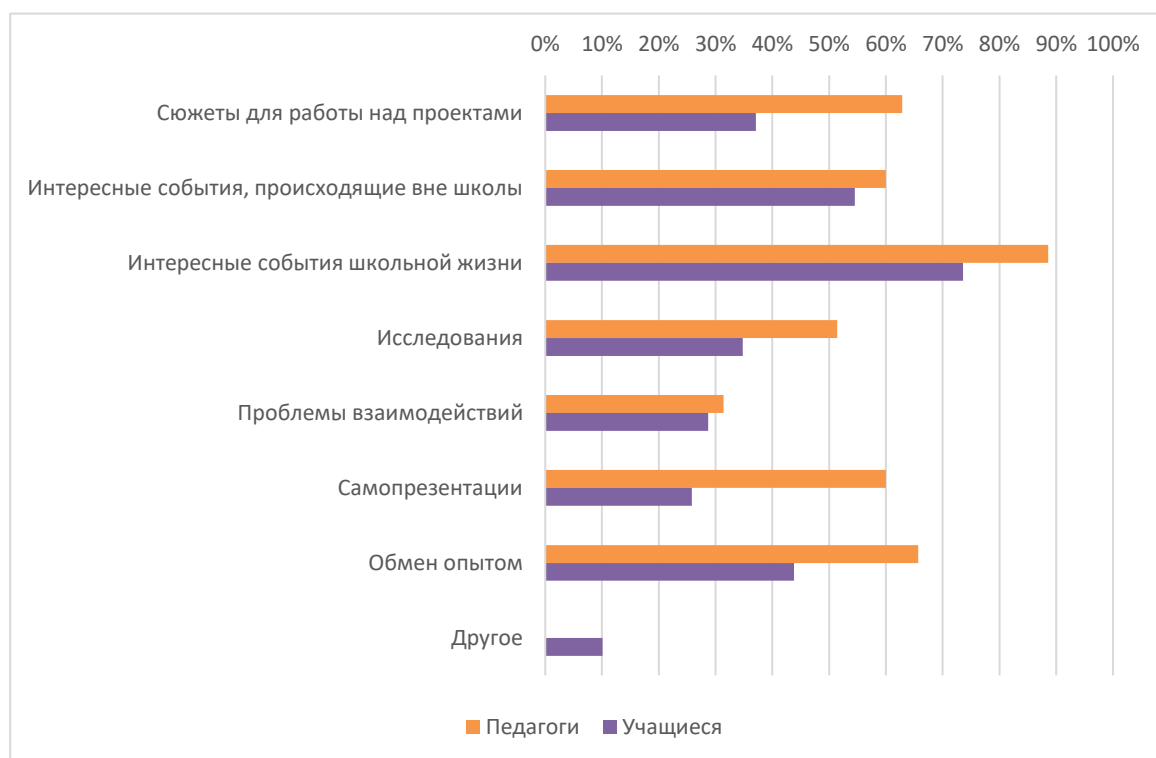


Рис. 10. Темы видеосюжетов через 5 лет

На представленной диаграмме (рис. 11) особенно заметно единодушие педагогов и школьников в выборе тем будущих видеосъемок, связанных с фиксацией памятных событий и проблем взаимодействия. При этом педагоги отмечают большую значимость видео для проектной работы, исследований и обмена опытом, чем школьники. Особенно интересен прогноз педагогов о съемках для самопрезентации, более чем в два раза превышающий предположения детей. Отметим, что педагоги не стали давать свободных ответов на этот вопрос, в то время как школьники предложили использование видео для изменения атмосферы в школе, например: «истории учеников/учителей, происходящие в обычное учебное/рабочее время, которые разбавляют немного утомительный процесс и делают учебу/работу веселее и проще».

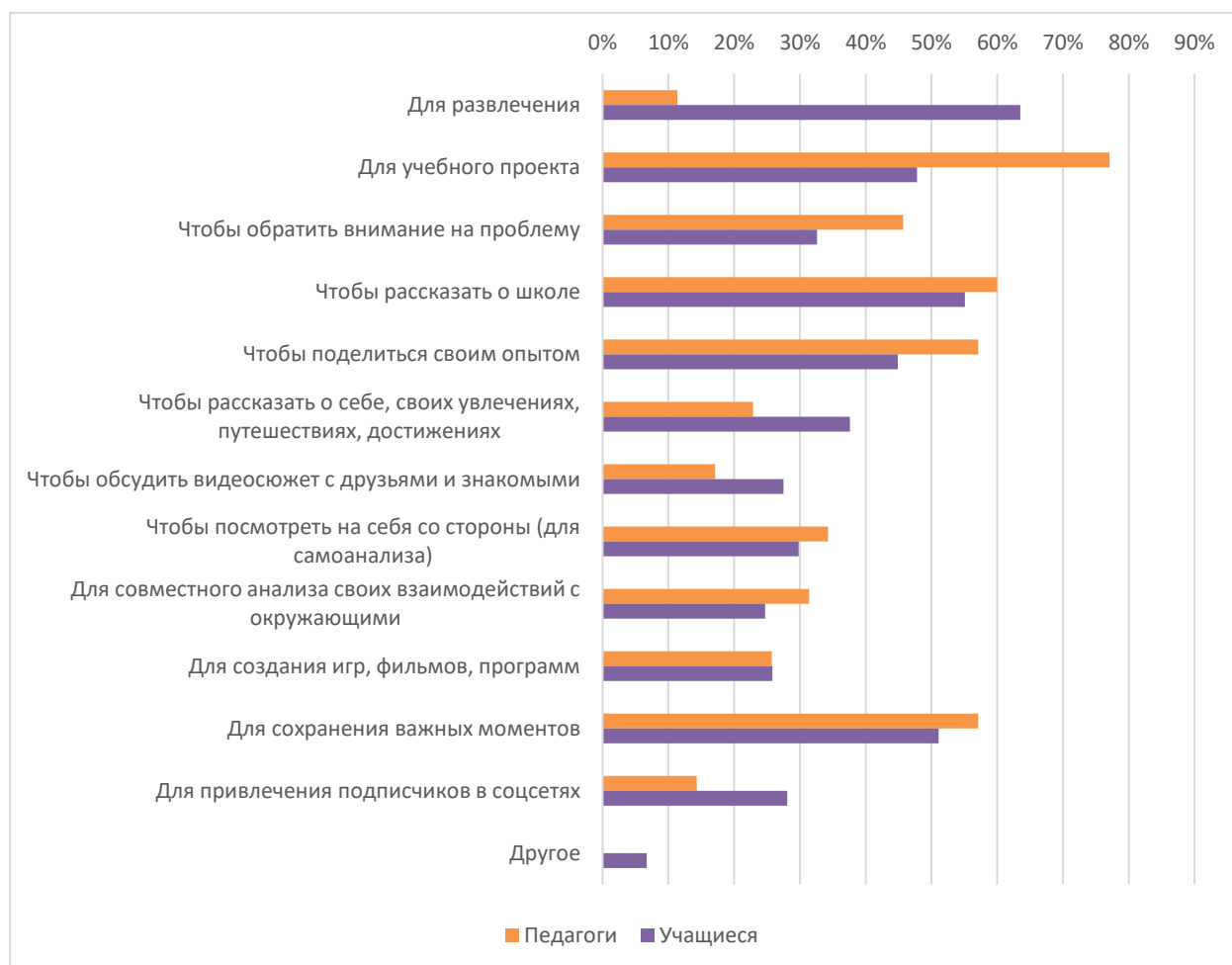


Рис. 11. Представления педагогов и учащихся о своих целях съемки видео через 5 лет

Интересно сравнить ответы педагогов об использовании видео сейчас и через 5 лет. На вопрос «Как Вы используете отснятое видео?» (рис. 6) 85,7% педагогов ответили «сохраняю для архива», 57,1% – «отправляю знакомым» и 8,6% – «создаю обучающие ролики». В ответах о целях съемки видео педагогами через 5 лет уже 77,1% педагогов предполагают, что станут снимать «для учебного проекта», 45,7% – «чтобы обратить внимание на проблему», 57,1% – «чтобы поделиться своим опытом и для сохранения важных моментов».

Обсуждение результатов

Сравнение результатов опроса педагогов и учащихся об активности их самостоятельных съемок (см. рис. 1) показало, что большинство респондентов, как среди педагогов, так и среди учащихся, снимают видео «редко» и «очень редко». При этом среди снимающих «часто» и «очень часто» процентное отношение школьников в два раза превышает

соответствующее значение среди педагогов. Особенно интересно, что «очень часто» снимает десятая часть школьников и никто из опрошенных педагогов. Это вполне естественно, если учесть возраст первой съемки у педагогов и школьников (см. рис. 2).

Существует принципиальная разница между современными школьниками и педагогами в возрасте начала видеосъемки (см. рис. 2). Почти 90% школьников стали снимать видео до 12 лет, причем большинство в 7–10 лет, то есть обучаясь в начальной школе. 80% опрошенных педагогов начали снимать в возрасте после 12 лет, причем большинство после 20 лет, уже после окончания школы. Естественно, что для школьников видео обыденно и легко в применении, интерес же представляет понимание того, как используются возможности видеосъемки.

Если судить об осознанном отношении к съемке видео по ответам на рефлексивные вопросы об отснятом материале: «Как Вы понимаете, что получилось удачное видео?», «Сколько раз Вы обычно переснимаете видеосюжет?» и «Как менялось Ваше отношение к съемке видео?» (см. рис. 3, 4, 5), то получается, что школьники снимают не только активно, но и осознанно. Они активно делятся своим опытом в свободных ответах на поставленные вопросы, при этом у них не возникает сожалений о качестве съемки, как у педагогов, а просто увеличивается количество попыток. При этом именно школьники дали свободные ответы, раскрывающие как рефлексивные возможности видео, так и его коммуникативный потенциал: «Мне самой это интересно, а вообще для того, чтобы в будущем посмотреть, как я изменилась», «Я люблю снимать видео, потому что потом я их пересматриваю», «Мне нравится снимать короткие видео и смотреть на себя со стороны», «Потому что я могу в них вкладывать метаиронию», «Потому что этим способом я могу поделиться своими мыслями с другими людьми». Пятая часть школьников и седьмая часть педагогов критерием удачного видео считают: «Когда при просмотре понял или заметил то, что не понимал или не замечал раньше», также выявляя рефлексивный потенциал видео и его преобразующие возможности. Педагоги выражали сожаление и о необходимости снимать, и о качестве своей съемки. Для педагогов по сравнению со школьниками почти в два раза более значима возможность использования материала в работе.

Анализ способов использования видео педагогами показал, что большинство из них использует видео для сохранения памятных моментов, отправки знакомым и в работе над проектами. Педагоги также предложили следующие варианты интересного использования видео в школе: «сюжеты с важными событиями класса на память»; «обучающие видео, помогающие разобраться в учебном материале»; «для организации проектной работы»; «съемка документальных, художественных фильмов, социальных роликов и т.д. (в упрощенном варианте)»; «проекты детей»; «работа над проектом»; «как обучающий курс»; «для подведения итогов четверти»; «можно снимать короткие видео (Tik-Tok, Shorts и т.д.) обучающего характера и выкладывать в каналах школы»; «для демонстрации, наглядности и изучения движений по физкультуре»; «для истории и фильмов о школе».

Среди учащихся прослеживается тенденция к уменьшению по сравнению с педагогами условно пассивных способов использования видео и увеличению активного использования отснятого материала для создания своего канала, выкладывания видео в соцсети и использования его для дальнейшей обработки. Особенно показательны свободные ответы

школьников с предложениями об интересном использовании видеосъемки в школе, которые условно можно разделить на несколько тематических блоков: для сохранения интересных событий в истории класса и школы, съемка интересных уроков, авторская ежедневная видеожурналистика в жанре «Школьные новости» и освещение школьных проблем, авторское кино, обучающие ролики и видео для социальных сетей.

Интересно, что педагоги по сравнению со школьниками существенно недооценивают использование подростками видео для самоанализа и «анализа своих взаимодействий с окружающими», одновременно переоценивая желание подростков привлечь к себе внимание и использование видео для работы над школьным проектом. С точки зрения педагогов, заметна тенденция к уменьшению с возрастом использования видео для развлечения и возрастанию использования видео для фиксации интересных для себя и окружающих событий. Не связанным с возрастом педагоги считают использование видео для самопрезентации – «рассказать о себе, своих увлечениях, путешествиях, достижениях». Зато, по мнению педагогов, с возрастом существенно возрастает осознанное использование видео подростками для самоанализа и анализа своих взаимодействий и «потому что создали событие или явление, которое будет интересно другим». Интересно, что педагоги существенно недооценивают по сравнению с подростками использование старшеклассниками рефлексивных возможностей видео для самоанализа и анализа своих взаимодействий. При этом педагоги в основном переоценивают обращенность отснятых старшеклассниками видео к другим: «потому что увидели то, что будет интересно другим»; «чтобы обратить на себя внимание/произвести впечатление на окружающих»; «для привлечения подписчиков в соцсетях»; «потому что создали событие или явление, которое будет интересно другим», недооценивая, однако, активную позицию подростков – «чтобы привлечь внимание к острой проблеме».

Согласно прогнозам как педагогов, так и школьников, доля «очень редко» снимающих педагогов снизится через 5 лет почти в 6 раз, а доля «часто» и «очень часто» снимающих видео возрастет почти в 3 раза. Если сопоставить эти прогнозы с прогнозами респондентов по целям съемки видео в школе через 5 лет, то мы видим шестикратное преобладание у школьников выборов развлекательных целей по сравнению с педагогами. То есть для ребят эта возможность видео оказывать эмоциональное воздействие не связана с изменениями, которые могут произойти за 5 лет в школе, она вневременная. В свободных ответах школьники предложили использование видео для изменения атмосферы в школе, например: «истории учеников/учителей, происходящие в обычное учебное/рабочее время, которые разбавляют немного утомительный процесс и делают учебу/работу веселее и проще». При этом педагоги отмечают большую значимость видео для проектной работы, исследований и обмена опытом, чем школьники. Интересен прогноз педагогов о съемках для самопрезентации, более чем в два раза превышающий предположения детей. По оценкам педагогов в 9 раз возрастет через 5 лет практика съемки видео с учебными целями, что отражает понимание педагогами перспективы использования этого цифрового средства и одновременное отсутствие возможности для реального применения его сейчас в силу разных обстоятельств, например, отсутствие времени, навыков, технических условий и т.п.

Мне кажется очень важным подчеркнуть эту разницу в подходе педагогов и школьников,

отражающую особую значимость эмоционального воздействия видеосюжетов для ребят, их понимание того, как можно использовать снятое видео для изменения настроения. Заметим, что видео как культурный знак содержит принципиальную неоднозначность и отражает не только заложенный автором съемки смысл, но и то, что может увидеть смотрящий.

По мнению школьников, заметно уменьшение с возрастом использования видео для развлечения и с целью «обратить на себя внимание и/или произвести впечатление на окружающих» и одновременное увеличение с возрастом использования видео для фиксации интересных для себя и окружающих событий. Особенный интерес для нас представляет отмеченное школьниками двухкратное возрастание для старшеклассников по сравнению с учащимися 5-8 классов использование рефлексивных возможностей видео: «для анализа своих взаимодействий с окружающими» «чтобы посмотреть на себя со стороны (для самоанализа)». Треть опрошенных педагогов также отмечает перспективы использования видео через 5 лет: «для совместного анализа своих взаимодействий с окружающими» – и «чтобы посмотреть на себя со стороны» (для самоанализа), в то время как в свободных ответах по использованию видео об этих возможностях не написал никто. Школьники также отмечают перспективы использования видео: «чтобы посмотреть на себя со стороны (для самоанализа) – 29,8% и «для совместного анализа своих взаимодействий с окружающими» – 24,7%.

Таким образом, резюмируя результаты анализа ответов педагогов и школьников на вопросы, направленные на выявление осознанного отношения к съемке видео, мы видим, что школьники не только более активно снимают видео, но и делают это осознанно, чаще переснимают и выделяют больше критериев удачной съемки, а также чаще педагогов отмечают рефлексивный и коммуникативный потенциал просмотра видео. Педагоги же больше ценят возможности видео в архивировании ценных моментов и обучающий потенциал видео в работе над проектами и уроками.

Было также замечено, что по показателям, выявляющим рефлексивные возможности видео («чтобы посмотреть на себя со стороны (для самоанализа)» и «для совместного анализа своих взаимодействий с окружающими»), наблюдается разброс данных как у педагогов, так и у школьников в зависимости от того, в какой форме даются ответы на поставленные вопросы – имеется ли среди вариантов ответов данная формулировка или нет. Если готовой формулировки нет, почти никто из респондентов сам в свободном ответе этих возможностей видео не описывает. Если же данный готовый вариант ответа приводится, то выявляется его особая значимость для старшеклассников и для педагогов в перспективах использования видео в школе через 5 лет.

Для прояснения этого противоречия были проведены беседы в микрогруппах с учащимися 11 класса об особенностях заполнения онлайн-опросов, в ходе которых выяснилось, что онлайн-опросы «не располагают откровенничать», несмотря на имеющийся активный личный опыт использования видео. Одиннадцатиклассница М. уже в личной беседе рассказала, как во время подготовки к олимпиаде начала вести свой телеграм-канал для себя, никому не показывая, «для наблюдения за эволюцией своих взглядов». С ней было проведено структурированное интервью на основе вопросов анкеты с добавлением новых для выявления побудительных причин создания своего канала для себя. Оказалось, что за

этим решением стояло осознание особенной ценности нового опыта переживаний, связанных с преодолением трудного периода подготовки к олимпиаде, его неповторимости и скоротечности. Интересно, что в ее семье уже была традиция фиксировать все значимые и интересные события на фото и видео. Папа активно снимал, сохранял и создавал ситуации семейного просмотра отснятого материала. Это была радостная семейная история, дающая не только много ресурса, но и возможность проследить динамику своего взросления. А в подростковом возрасте возникла потребность зафиксировать и другую сторону жизни. Перенапряжение, слезы, разочарование, страх провала стали новым объектом, для себя. Важно также понимать, что в случае М. потребность в видео- и аудиофиксации для себя своих изменений возникает не случайным образом, а при возникающем извне запросе на изменения, когда возникает потребность в преодолении привычных способов действий, которые в новой ситуации не дают ожидаемого результата. Именно тогда, когда собственные усилия осуществляются как преодоление, когда осознается новое в себе и своих взглядах, у нее возникает желание сохранить этот новый опыт «для наблюдения за эволюцией взглядов».

Выводы

Проведенный опрос показал принципиальную разницу в использовании видеосъемки педагогами и учащимися. Большинство школьников начали снимать еще в начальной школе, в том возрасте, когда современные педагоги еще и не пробовали видеосъемку. Сравнение ответов педагогов и школьников на вопросы о практике и перспективах применения видеосъемки в школе показывает, что школьники не только снимают более активно, но и предлагают большее разнообразие способов использования отснятых видеосюжетов, не ограничиваясь только учебным содержанием и сохранением информации, а выделяя также эмоциональную значимость отснятого материала.

На данный момент можно сделать предварительный вывод о том, что большинство педагогов используют видеоматериалы как образовательные технологии, «демонстрирующие» известные факты и процессы. Не оспаривая преимуществ такого иллюстративного подхода к представлению учебного материала с точки зрения эмоционального вовлечения учащихся, отметим, однако, что ребенок при этом не становится субъектом действия, а просто более комфортно чувствует себя в роли объекта учительского воздействия, дольше удерживая внимание на движущейся картинке, чем на статичной. Полное единство наблюдается у педагогов и школьников в оценке значимости сохранения важных событий школьной жизни с помощью видео. Также заметна новая тенденция в использовании видео для рефлексивного анализа запечатленного события, своего действия или взаимодействия. Дополним это результатами наблюдений за первоклассниками, играющими в футбол мягким мячом в коридоре. Двое с мячом, двое у ворот, один у стены снимает на телефон. После спора о подножке все смотрят и обсуждают. То есть фигура «судьи» дополнена видеосъемкой, возникает новый опыт групповой рефлексии игры и стимул соблюдения правил. Взгляд самих участников событий на заснятое событие. Взгляд изнутри ситуации дополнен взглядом снаружи. Видео не исчерпывается отснятым сюжетом, а становится частью человеческих отношений, культурным знаком, в данном случае регулирующим игровое взаимодействие.

Очевидно, что в условиях современного обучения важно перейти от использования видео для хранения информации и иллюстрации фактов и событий к исследованию способов осознанного использования видео как инструмента анализа, запускающего развитие. Можно ли использовать видео в образовательных технологиях, создающих условия для субъектного добывания знаний в процессе исследования? Может ли видео стать инструментом для самостоятельного определения источника трудностей и поиска способов их преодоления? Кажется, что ответ очевиден – конечно, да! «Ученик до сих пор всегда стоял на плечах учителя. Он смотрел на все его глазами и судил его умом. Пора поставить ученика на собственные ноги, заставить его ходить и выбирать направление» [3]. Однако между «смотреть» и «видеть», между «видеть» и «понимать увиденное как проблему», между «понимать увиденное как проблему» и «поиском способа преодоления проблемы» лежат невидимые мостики, переходы, которые «строятся». Если селфи – способ знакомства с собой и построения, самопрезентации себя идеального (подбор образа, места, позы, выражения и т.п.), то анализ видео своих взаимодействий (настолько значимых, что забыл о камере) – *возможный способ узнавания и преобразования себя реального*. «Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет для других» (Л.С. Выготский [4]). И реализация этой возможности требует создания особых условий организации взаимодействия, когда видеотреклеты совместной деятельности становятся средством развития коммуникативно-рефлексивных процессов участников взаимодействия и повышения продуктивности совместной деятельности.

Представленные результаты исследования показывают, что потребность в самопознании и анализе своих изменений в процессе преодоления нового вызова у подростков есть и уже спонтанно реализуется отдельными подростками с помощью современных цифровых возможностей. Однако практики применения этих возможностей в учебном процессе еще не сложились и требуют специальной разработки. В целом результаты свидетельствуют о том, что само по себе видео и его просмотр, присутствующий в ситуации решения экспериментально-исследовательской задачи, не приобретают для подростков специального, организующего значения. Видео просто не воспринимается ими и не выделяется в качестве особой, «смысловой» составляющей процесса взаимодействия. Именно взрослый в процессе просмотра через рефлексивные вопросы и паузы направляет внимание на существенные для понимания сути происходящего фрагменты, на потенциальные возможности осознанных изменений и вызывает к жизни, «катализирует» (по выражению Выготского) процессы, благодаря которым ребенок начинает выделять видео как знак, как возможное средство организации собственной деятельности.

В итоге можно предполагать, что введение динамической картины взаимодействия может повлиять на процессы коммуникации и рефлексии в том случае, если представленное в ней содержание рассматривается участниками как средство организации взаимодействий и самого совместного способа поиска решения экспериментально-исследовательской задачи. Сам процессуально разворачивающийся фрагмент выступает в данном случае как особый динамический знак возможностей для построения действия, возможностей изменения взаимодействия и, значит, возможностей изменения себя. Однако возможности видео продлевать рефлексивную паузу для осознания происходящего на разных уровнях с разных

ролевых позиций, в том числе с позиции коллективного субъекта, открывают путь не только для представления образа протяженных процессов, но и для их осознанных преобразований на основе рефлексивного анализа «картины» увиденного. Такое средство обеспечения дополнительного контроля сознания над собственным действием приобретает особую ценность для самих учащихся как средство «перевода» их в субъектную позицию и дает возможность педагогу увидеть зону ближайшего развития и перестроить свою деятельность с ее учетом. Именно в создании этой эффективной обратной связи, возможно, и есть главный потенциал использования видео для осознанного создания социальной ситуации развития при обучении детей подросткового возраста.

Литература

1. Агеев Н.Я., Токарчук Ю.А., Токарчук А.М., Гаврилова Е.В. Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 37–55. DOI:10.17759/psyedu.2023150103
2. Бысик Н.В., Косарецкий С.Г., Пинская М.А. Проектирование модели профессионального развития педагогов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 5. С. 87–101. DOI:10.17759/pse.2018230509
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика – Пресс, 1996. 534 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Развитие высших психических функций. М.: Педагогика, 1983. 386 с.
5. Константинова О.Б. Использование видеосюжетов взаимодействия в ходе совместного решения подростками экспериментально-исследовательских задач // Материалы международного конгресса по культурно-исторической психологии, посвященного памяти Ж.М. Глозман «Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках» (г. Новосибирск, 15–17 ноября 2022 г.). Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. С. 145–151.
6. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 5. С. 45–64. DOI:10.17759/pse.2015200505
7. Михайлова А.М., Пинская М.А. Практики, меняющие представления учителей: ИКТ на уроках, формирующих критическое и креативное мышление // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 36–45. DOI:10.17759/pse.2022270603
8. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий // Коллективная монография / Под ред. В.В. Рубцова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. 203 с.
9. Рубцов В.В. Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 4–14. DOI:759/chp.2016120301
10. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии: Избранные психологические труды. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК»,

Константинова О.Б.
Возможности использования видео в образовательном
процессе с точки зрения педагогов и подростков
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 106–130.

Konstantinova O.B.
The Possibilities of Using Video in the Educational
Process from the Point of View of Teachers and
Adolescents
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 106–130.

1996. 384 с.

11. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающегося образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.

12. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (часть первая) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 117–124. DOI:10.17759/chp.2019150312

13. Рубцова О.В., Посакалова Т.А., Ширяева Е.И. Особенности поведения в виртуальной среде подростков с разным уровнем сформированности «образа Я» // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 20–33. DOI:10.17759/pse.2021260402

14. Совместная учебная деятельность и развитие детей // Коллективная монография / Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. 352 с.

15. Степанов С.Ю., Рябова И.В., Гаврилова Е.В. Влияние цифровой среды и дополнительного образования на интеллектуальные и креативные способности школьников // Вопросы психологии. 2021. № 1. С. 61–70.

16. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / Под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.

17. Школы в развивающейся цифровой среде: цифровое обновление и его зрелость / Уваров А.Ю., Вихрев В.В., Водопьян Г.М., Дворецкая И.В., Кочак Э., Левин И. // Информатика и образование. 2021. Том 36. № 7. С. 5–28. DOI:10.32517/0234-0453-2021-36-7-5-28

18. Drill R.B., Bellini S. Combining Readers Theater, Story Mapping and Video Self-Modeling Interventions to Improve Narrative Reading Comprehension in Children with Autism Spectrum Disorder // Journal of Autism and Developmental Disorders. Jan 2022. Vol. 52(1). P. 1–15. DOI:10.1007/s10803-021-04908-x

19. Egarr R., Storey C. Model Teachers or Model Students? A Comparison of Video Modelling Interventions for Improving Reading Fluency and Comprehension in Children with Autism // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2022. Vol. 52. P. 3366–3382. DOI:10.1007/s10803-021-05217-z

20. Johannesson P. Development of professional learning communities through action research: understanding professional learning in practice // Educational Action Research. 2022. Vol. 30. № 3. P. 411–426. DOI:10.1080/09650792.2020.1854100

21. Pierroux P. Group creativity in adolescence: Relational, material and institutional dimensions of creative collaboration // Journal of the Learning Sciences. 2022. Vol. 31. P. 107–137. DOI:10.1080/10508406.2022.2025813

22. Syriopoulou-Delli C.K. Video-based instruction in enhancing functional living skills of adolescents and young adults with autism spectrum disorder and their transition to independent living: a review // International Journal of Developmental Disabilities. 2022. Vol. 68(6). P. 788–799. DOI:10.1080/20473869.2021.1900504

23. Smith C.A., Gillespie M. Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education [Электронный ресурс] // Review of Adult Learning and

Константинова О.Б.
Возможности использования видео в образовательном
процессе с точки зрения педагогов и подростков
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 106–130.

Konstantinova O.B.
The Possibilities of Using Video in the Educational
Process from the Point of View of Teachers and
Adolescents
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 106–130.

Literacy. Vol. 7. Connecting Research, Policy, and Practice, Ch. 7 / National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (NCSALL), 2007. 40 p.. URL: https://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/smith-gillespie-07.pdf (дата обращения: 25.03.2022).

24. The OECD TALIS Video Study. Progress Report. OECD, 2019 [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd.org/education/school/TALIS_Video_Study_Progress_Report.pdf (дата обращения: 15.08.2022).

References

1. Ageev N.YA., Tokarchuk Y.A., Tokarchuk A.M., Gavrilova E.V. Svjaz' cifrovyyh tehnologij s razvitiem kognitivnyh i kommunikativnyh processov podrostkov i junoshej: obzor jempiricheskikh issledovanij [The Interaction of Digital Technologies with the Development of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults: a Review of Empirical Research]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 37–55. DOI:10.17759/psyedu.2023150103 (In Russ.).
2. Bysik N.V., Kosaretskii S.G., Pinskaya M.A. Proektirovanie modeli professional'nogo razvitiya pedagogov shkol, funktsioniruyushchikh v neblagopriyatnykh sotsial'nykh usloviyakh [Designing a model of professional development of teachers of schools operating in unfavorable social conditions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 87–101. DOI:10.17759/pse.2018230509 (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology]. Moscow: Pedagogika – Press, 1996. 534 p.
4. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. Problems of development of the mind]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
5. Konstantinova O.B. Ispol'zovanie videosyuzhetov vzaimodeistviya v khode sovmestnogo resheniya podrostkami eksperimental'no issledovatel'skikh zadach [The use of video clips in the course of joint solutions by adolescents of experimental and research tasks]. *Materialy mezhdunarodnogo kongressa po kul'turno-istoricheskoi psikhologii, posvyashchennogo pamyati Zh.M. Glozman «L.S. Vygotskii i A.R. Luriya: kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i voprosy tsifrovizatsii v sotsial'nykh praktikakh»* (g. Novosibirsk, 15–17 noyabrya 2022 g.) [Materials of the International Congress on Cultural and Historical Psychology dedicated to the memory of J.M. Glozman "L.S. Vygotsky and A.R. Luria: cultural and historical psychology and issues of digitalization in social practices"]. Novosibirsk: Publ. NGPU, 2022, pp. 145–151.
6. Margolis A.A. Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh programm prikladnogo bakalavriata i pedagogicheskoi magistratury [Models of teacher training in the framework of applied Bachelor's and pedagogical Master's degree programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 45–64. DOI:10.17759/pse.2015200505 (In Russ.).
7. Mikhailova A.M., Pinskaya M.A. Praktiki, menyayushchie predstavleniya uchitelei: IKT na urokakh, formiruyushchikh kriticheskoe i kreativnoe myshlenie [Practices That Change Teachers' Beliefs: Use of ICT for the Development of Critical and Creative Thinking at School].

Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 36–45. DOI:10.17759/pse.2022270603 (In Russ.).

8. Razvitie kommunikativno-refleksivnykh sposobnostei u detei 6–10 let v zavisimosti ot sposobov organizatsii uchebnykh vzaimodeistvii [Development of communicative and reflexive abilities in children aged 6-10 years, depending on the ways of organizing educational interactions]. In Rubtsov V.V. (ed.). *Kollektivnaya monografiya [Collective monograph]*. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2023. 203 p.

9. Rubtsov V.V. Kul'turno-istoricheskaya nauchnaya shkola: problemy, kotorye postavil L.S. Vygotskii [Cultural-Historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 4–14. DOI:10.17759/chp.2016120301 (In Russ.).

10. Rubtsov V.V. Osnovy sotsial'no-geneticheskoi psikhologii: Izbrannye psikhologicheskie trudy [Fundamentals of Socio-genetic psychology: Selected psychological works]. Moscow: Publ "Institut prakticheskoi psikhologii", Voronezh: NPO "MODEK", 1996. 384 p.

11. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatelnostnyi podkhod [Socio-genetic psychology of developing education: an activity approach]. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p.

12. Rubtsova O.V. Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (chast' pervaya) [Digital technologies as a new means of mediation (part one)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 117–124. DOI:10.17759/chp.2019150312 (In Russ.).

13. Rubtsova O.V., Poskakalova T.A., Shiryayeva E.I. Osobennosti povedeniya v virtual'noi srede podrostkov s raznym urovnem sformirovannosti "obraza Ya" [Features of behavior in the virtual environment of adolescents with different levels of formation of the "image of I"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 4, pp. 20–33. DOI:10.17759/pse.2021260402 (In Russ.).

14. Sovmestnaya uchebnaya deyatelnost' i razvitie detei [Joint educational activities and children's development]. In Rubtsov V.V., Ulanovskaya I.M. (eds.). *Kollektivnaya monografiya [Collective monograph]*. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2021. 352 p. (In Russ.).

15. Stepanov S.Yu., Ryabova I.V., Gavrilova E.V. Vliyanie tsifrovoi sredy i dopolnitelnogo obrazovaniya na intellektual'nye i kreativnye sposobnosti shkol'nikov [The influence of the digital environment and additional education on the intellectual and creative abilities of schoolchildren]. *Voprosy psikhologii = Questions of psychology*, 2021, no. 1, pp. 61–70. (In Russ.).

16. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti [Universal competencies and new literacy: from slogans to reality]. In M.S. Dobryakovoĭ, I.D. Frumina (eds.), with the participation of K.A. Barannikova, N. Ziila, Dzh. Moss, I.M. Remorenko, Ya. Khautamyaki. Nats. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki». Moscow: Izd. dom Vysheĭ shkoly ekonomiki, 2020. 472 p. (In Russ.).

17. Uvarov A.Yu., Vikhrev V.V., Vodop'yan G.M., Dvoret'skaya I.V., Kochak E., Levin I. Shkoly v razvivayushchey tsifrovoi srede: tsifrovoe obnovenie i ego zrelost' [Schools in an evolving digital environment: Digital renewal and its maturity.]. *Informatika i obrazovanie = Informatics and education*, 2021. Vol. 36, no. 7, pp. 5–28. DOI:10.32517/0234-0453-2021-36-7-5-

Константинова О.Б.
Возможности использования видео в образовательном
процессе с точки зрения педагогов и подростков
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 106–130.

Konstantinova O.B.
The Possibilities of Using Video in the Educational
Process from the Point of View of Teachers and
Adolescents
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 106–130.

28 (In Russ.).

18. Egarr R., Storey C. Model Teachers or Model Students? A Comparison of Video Modelling Interventions for Improving Reading Fluency and Comprehension in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2022. Vol. 52, pp. 3366–3382. DOI:10.1007/s10803-021-05217-z

19. Drill R.B., Bellini S. Combining Readers Theater, Story Mapping and Video Self-Modeling Interventions to Improve Narrative Reading Comprehension in Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Jan 2022. Vol. 52(1), pp. 1–15. DOI:10.1007/s10803-021-04908-x

20. Johannesson P. Development of professional learning communities through action research: understanding professional learning in practice. *Educational Action Research*, 2022. Vol. 30, no. 3, pp. 411–426. DOI:10.1080/09650792.2020.1854100

21. Pierroux P. Group creativity in adolescence: Relational, material and institutional dimensions of creative collaboration. *Journal of the Learning Sciences*, 2022. Vol. 31, pp. 107–137. DOI:10.1080/10508406.2022.2025813

22. Syriopoulou–Delli C.K. Video-based instruction in enhancing functional living skills of adolescents and young adults with autism spectrum disorder and their transition to independent living: a review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 2022. Vol. 68(6), pp. 788–799. DOI:10.1080/20473869.2021.1900504

23. Smith C.A., Gillespie M. Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education. Review of Adult Learning and Literacy. Vol. 7. Connecting Research, Policy, and Practice, Ch. 7. National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (NCSALL), 2007. 40 p. [Elektronnyi resurs]. URL: https://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/smith-gillespie-07.pdf (Accessed 25.03.2022).

24. The OECD TALIS Video Study. Progress Report. OECD, 2019 [Elektronnyi resurs]. URL: https://www.oecd.org/education/school/TALIS_Video_Study_Progress_Report.pdf (Accessed 15.08.2022).

Информация об авторах

Константинова Ольга Борисовна, магистрант кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4217-8312>, e-mail: olgabor511@mail.ru

Information about the authors

Olga B. Konstantinova, master student of the UNESCO Chair “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4217-8312>, e-mail: olgabor511@mail.ru

Получена 12.05.2023
Принята в печать 10.06.2023

Received 12.05.2023
Accepted 10.06.2023

Айтрекинг-исследование трудностей обучения детей с нарушением слуха

Смирнова Я.К.

Алтайский Государственный Университет (ФГБОУ ВО Алтайский Государственный Университет), г. Барнаул, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5453-0144>, e-mail: yana.smirnova@mail.ru

В статье анализируется специфика организации перцептивной деятельности дошкольников с нарушением слуха и без при разной форме инструкции в процессе обучения. Проведено сравнительное исследование выборки детей 4–6 лет: типично развивающихся и с сенсоневральной тугоухостью после кохлеарной имплантации. В процессе эксперимента варьировались сочетания вербальной и невербальной инструкции. В ходе выполнения обучающего задания происходила фиксация движения глаз мобильным трекером Pupil Labs в форме очков. При изменении форм инструкции в 4-х сериях эксперимента обнаружено, что мерой снижения визуального внимания в процессе обучения у детей с нарушением слуха являются изменения периодов фиксаций, когда они сосредоточены на целевых для обучающего задания регионах (таких, как бланк для выполнения задания, образец, лицо взрослого). У детей с нарушением слуха в процессе обучения зафиксирована трансформация перцептивных процессов в зависимости от формы инструкции: снижается ли фиксация на нецелевых стимулах, фиксация происходит быстрее или медленнее, снижается ли когнитивная сложность информации, будет ли фиксация дольше в целевых областях, возникает ли постоянное внимание и совместное внимание со взрослым. Показано, как разная форма инструкции позволяет переструктурировать восприятие ребенка с нарушением слуха, сфокусировав внимание на релевантных задаче элементах. Проанализированы отличия в изменении перцептивной деятельности типично развивающихся дошкольников и дошкольников с нарушением слуха при разной форме инструкции. Выявлено, что движение глаз детей с нарушением слуха в отличие от сверстников можно охарактеризовать существенным сокращением ориентировочных перцептивных действий. Наиболее эффективным для детей с нарушением слуха является одновременное использование мультимодальных средств объяснения инструкции либо отдельно невербальных форм инструкции (показ действия или образец). Для типично развивающихся детей невербальные формы инструкции без вербального сопровождения не столь эффективны.

Ключевые слова: совместное внимание, социальное внимание, объединенное внимание, обучение, возрастное развитие, дошкольный возраст, атипичное развитие, нарушение слуха, кохлеарная имплантация, окулография, айтрекер.

Смирнова Я.К.
Айтрекинг исследование трудностей обучения детей
с нарушением слуха
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 131–154.

Smirnova Y.K.
Eye Tracking Research On Learning Difficulties For
Children With Hearing Impairments
Psychological and pedagogical research. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 131–154.

Финансирование. Результаты исследований получены при финансовой поддержке гранта РФФ 21-78-00029 «Айтрекинг исследование трудностей обучения детей с нарушением слуха».

Для цитаты: Смирнова Я.К. Айтрекинг исследование трудностей обучения детей с нарушением слуха [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 131–154. DOI:10.17759/cpse.2023150208

Eye Tracking Research On Learning Difficulties For Children With Hearing Impairments

Smirnova Ya.K.,

Altai State University, Barnaul, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5453-0144>, e-mail: yana.smirnova@mail.ru

The article analyzes the specifics of the organization of the perceptual activity of preschoolers with and without hearing impairment with different forms of instruction in the learning process. A comparative study of a sample of children aged 4-6 years was carried out: typically developing and with sensorineural hearing loss after cochlear implantation. During the experiment, the combinations of verbal and non-verbal instructions were varied. During the training task, eye movements were recorded by a Pupil Labs mobile tracker in the form of glasses. When changing the forms of instructions in 4 series of the experiment, it was found that a measure of reducing visual attention in the learning process in children with hearing impairment is changes in the periods of fixations when they are focused on the regions targeted for the learning task (such as a form for completing the task, a sample, an adult's face) . In children with hearing impairment, during the learning process, a transformation of perceptual processes was recorded depending on the form of the instruction: whether fixation on non-target stimuli decreases, fixation occurs faster or slower, whether the cognitive complexity of information decreases, whether fixation will be longer in target areas, whether there is constant attention and shared attention with an adult. It is shown how a different form of instruction allows you to restructure the perception of a child with hearing impairment, focusing attention on the elements relevant to the task. Differences in the change in the perceptual activity of typically developing preschoolers and preschoolers with hearing impairment were analyzed with different forms of instruction. It was found that the movement of the eyes of children with hearing impairment, unlike their peers, can be characterized by a significant reduction in orienting perceptual actions. The most effective for children with hearing impairment is the simultaneous use of multimodal means of explaining instructions or separately non-verbal forms of instructions (showing an action or a sample). For typically developing children, non-verbal forms of instruction without verbal accompaniment are not as effective.

Keywords: joint attention, social attention, shared attention, learning, age-related development, preschool age, atypical development, hearing impairment, cochlear implantation, oculography, eye tracker

Funding. The research results were obtained with the financial support of the Russian Science Foundation grant 21-78-00029 "Eyetracking research on learning difficulties for children with hearing impairments."

For citation: Smirnova Ya.K. Eye tracking research on learning difficulties for children with hearing impairments. *Psychological and pedagogical research*, 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 131–154. DOI:10.17759/cpse.2023150208 (In Russ.).

Введение

В современной психологической науке все чаще используются мобильные версии айтрекеров для исследования совместного внимания ребенка и взрослого в естественных условиях взаимодействия [10; 28].

С развитием технологий метода айтрекинга стало возможно более объективно проследить трансформацию перцептивных процессов ребенка под влиянием обучения [1; 6; 7; 9; 12; 18; 20].

С целью изучения процесса обучения метод айтрекинг применялся для исследования восприятия детьми визуальных материалов, какие его характеристики способствуют улучшению понимания и осмыслению материала и как происходит перестройка восприятия ребенка под влиянием обучающего воздействия [5; 15; 16; 25].

Понимание процесса восприятия как ориентировочно-исследовательского действия, в котором строится образ объекта [2; 4], позволило методом регистрации движений глаз зафиксировать, что восприятие является системной, изменяющейся и сворачивающейся в ходе обучения психической функцией, продемонстрирована зависимость движений глаз от задачи, от места перцептивных действий в структуре деятельности [3; 11; 26; 27].

То есть с точки зрения анализа стадий обучения происходит изменение паттерна движений глаз в результате воздействия. Общие выводы айтрекинг-исследований о том, как меняется глазодвигательная активность в процессе обучения, могут быть универсальными: перцептивные действия в результате обучения характеризуются большей свернутостью (гипотеза «сокращения информации») [5; 17; 23; 29], а также умением выделять релевантные задаче области [18; 19], изменением скорости восприятия информации [24; 29].

Взаимодействие ребенка со взрослым строится на мультимодальных средствах установления совместного внимания, но остается мало исследований, раскрывающих, как сенсорная депривация влияет на выбор средств установления совместного внимания.

Показано разнообразие путей, ведущих к скоординированному вниманию [30]. Дети с нарушением слуха могут использовать свои собственные сенсомоторные навыки, речь взрослого и иные социальные сигналы, чтобы координировать совместное внимание в целях обучения [27; 31]. Так у детей с кохлеарными имплантами развивается уникальное словесно-жестовое двуязычие, или билингвизм, который позволяет передавать параллельно несколько потоков информации (визуальные, языковые и моторные сигналы) [31].

Несмотря на полученные в предыдущих исследованиях результаты, до сих пор остается мало исследован вопрос, как эффективно переструктурировать визуальное внимание ребенка с нарушением слуха в процессе обучения, а именно – сфокусировать внимание на необходимых для выполнения учебной задачи элементах у детей с нарушением слуха. Необходимо исследовать, как действия взрослого с объектами поддерживают и расширяют визуальное внимание ребенка на те же самые объекты [20; 29; 30; 31].

Специфика выборки детей с нарушением слуха заключается в том, что установка кохлеарных имплантатов обеспечивает доступ к звуку детям с сенсоневральной тугоухостью. Оценка неблагоприятных исходов после кохлеарной имплантации колеблется от 25% до 30% в зависимости от поведенческих критериев, используемых для оценки пользы и результатов [14]. В связи с этим рассмотрение проблемы обучения детей с кохлеарными имплантами дало бы возможность улучшить эффективность в разработке коррекционных программ для детей с нарушением слуха.

Таким образом, предыдущие исследования продемонстрировали различия во взаимодействии взрослых и детей с нарушением слуха, которые могут препятствовать их обучению и развитию [11; 23].

Методология отслеживания взгляда позволяет идентифицировать потенциальные множественные пути, с помощью чего дети (с нарушением слуха и без) сосредотачивают свое внимание на взрослом и обучающем материале.

Основная цель исследования – проанализировать стратегии движения глаз детей с нарушением слуха при разной форме подачи инструкции учебного задания и на основании этого выделить трудности установления совместного внимания в процессе обучения.

Процедура и методы исследования

Эмпирическая выборка исследования

Дошкольники в возрасте от 4 до 6 лет:

- 15 дошкольников с сенсоневральной тугоухостью (средний возраст – 5,4 года). Средний порог слухового восприятия – 0,5, 1, 2 и 4 кГц – более 90 дБ. Из них 8 девочек и 7 мальчиков. Кохлеарная имплантация производилась в возрасте трех лет.
- 16 типично развивающихся дошкольников (средний возраст – 6,1 лет): 8 мальчиков и 8 девочек.

Методы

Ребенку предлагалось обучающее задание – модификация методики Пьерона-Рузера по заполнению фигур в форме корректурной пробы.

На бланке предлагались незаполненные фигуры в несколько рядов. На отдельном листе ребенку показывался «ключ» как правило заполнения этих фигур. Ребенок должен был расставить в фигурах на бланке знаки, нарисованные в «ключе».

Предлагались 4 формы инструкции при выполнении обучающего задания:

1. Только словесная инструкция (задействование вербальных средств установления совместного внимания).

2. Словесная инструкция с сопровождением взрослым примера необходимого действия – заполнения «ключа» для ребенка (задействие вербальных и невербальных средств установления совместного внимания).

3. Инструкция в виде показа необходимых действий заполнения «ключа» взрослым с исключением словесного сопровождения (задействие невербальных средств установления совместного внимания).

4. Инструкция в виде демонстрации образца «ключа» без вербального сопровождения и без сопровождающего показа примера действий (без использования средств установления совместного внимания).

В 4 сериях менялись образцы и правила их заполнения. Порядок предъявления инструкции не менялся.

В каждой серии эксперимента на заполнение бланка давалось 60 секунд. Но серия эксперимента могла закончиться после того, как бланк был заполнен ребенком целиком.

Время выполнения задания для выборки детей с нарушением слуха составило $54462,18 \pm 10774,8$ мс. Для типично развивающихся детей – $60408,67 \pm 10774,8$ мс. При проверке Т-критерием Стьюдента для независимых выборок было выявлено, что время выполнения испытания контрастными группами статистически значимо не отличается ($p \geq 0,05$).

Также было проанализировано время выполнения каждой из 4-х серий эксперимента контрастными группами (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение контрастных групп по времени выполнения 4-х серий эксперимента

Серия эксперимента	Группа	Среднее (в мс)	Среднекв. отклонение
1-я серия эксперимента	типично развивающиеся дошкольники	21470,1765	6051,42449
	дошкольники с нарушением слуха	1131,9150	922,52641
2-я серия эксперимента	типично развивающиеся дошкольники	39544,22	7259,281
	дошкольники с нарушением слуха	46390,14	26941,548
3-я серия эксперимента	типично развивающиеся дошкольники	384,6790	170,52632
	дошкольники с нарушением слуха	2316,1017	3921,55166
4-я серия эксперимента	типично развивающиеся дошкольники	342,65	63,407
	дошкольники с нарушением слуха	5394,70	6418,938

При проверке различий Т-критерием Стьюдента для независимых групп время 4-х серий эксперимента между контрастными группами статистически значимо не отличается ($p \geq 0,05$). Различия во времени могут быть вызваны индивидуальными различиями, темпом деятельности, вработываемостью и утомляемостью, сложностью задания.

Все серии испытания проводились в один день.

Методики и аппаратура

Регистрация движения глаз в ходе эксперимента производилась мобильным айтрекером Pupil Labs. Технология слежения за зрачками – «Темный зрачок с 3D моделью». Параметры

зрачка – 3D-модели глаз. Частота дискретизации 200 Гц, 192×192 px. Высокоскоростная сценовая камера 480p/120hz, vga. Точность определения координат 0,60 градуса; точность определения взора 0,08 градуса. Задержка обработки > 3 мс. Задержка камеры – 4,5 мс.

Маркерами как зоны интереса были выделены: лицо экспериментатора; бланк и учебный образец.

Статистическая обработка данных производилась в программе SPSS 23.0.

Результаты исследования

Изначально Т-критерием Стьюдента для независимых выборок было произведено сравнение параметров глазодвигательной активности у типично развивающихся дошкольников и у дошкольников с нарушением слуха в 4-х сериях эксперимента с разной формой инструкции.

Обнаружено, что у дошкольников с нарушением слуха в отличие от типично развивающихся дошкольников во всех сериях эксперимента отличается количество и продолжительность фиксации на образце с учебным заданием (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение контрастных групп

Показатель	Группа	1-я серия эксперимента (t=4,16, P=0,0001)	2-я серия эксперимента (t=4,15, P=0,0001)	3-я серия эксперимента (t=2,28, P=0,010)	4-я серия эксперимента (t=3,11, P=0,005)
Количество фиксаций на образце	типично развивающиеся дошкольники	4,24±2,84	21,00±14,36	12,20±9,68	13,21±11,74
	дошкольники с нарушением слуха	0,50±0,16	3161,39±929,08	600,30±279,70	2,67±0,90
Показатель	Группа	1-я серия эксперимента (t=4,23, P=0,0001)	2-я серия эксперимента (t=4,02, P=0,001)	3-я серия эксперимента (t=2,79, P=0,011)	4-я серия эксперимента (t=3,28, P=0,003)
Продолжительность фиксаций на образце (в миллисекундах)	типично развивающиеся дошкольники	1645,37±1139,99	11390,66±8625,06	6452,85±5641,30	5467,49±4722,21
	дошкольники с нарушением слуха	154,32±48,32	3398,43±997,34	1307,17±582,30	1047,18±361,54

У дошкольников с нарушением слуха снижена общая продолжительность фиксаций и меньше количество фиксаций в первых 3-х сериях эксперимента (табл. 3).

Таблица 3

Сравнение контрастных групп

Показатель	Группа	1-я серия эксперимента (t=2,17, P=0,040)	2-я серия эксперимента (t=3,36, P=0,003)	3-я серия эксперимента (t=5,38, P=0,0001)
общая продолжительность фиксаций (в миллисекундах)	типично развивающиеся дошкольники	7794,59±3382,82	18867,51±7216,78	13037,45±5294,63
	дошкольники с нарушением слуха	4705,33±2457,60	10322,55±4566,44	4318,21±3985,27
Показатель	Группа	1-я серия эксперимента (t=2,315, P=0,030)	2-я серия эксперимента (t=3,051, P=0,006)	3-я серия эксперимента (t=5,141, P=0,0001)
общее количество фиксаций	типично развивающиеся дошкольники	18,94±7,84	38,83±12,84	25,87±9,49

	дошкольники с нарушением слуха	11,88±6,13	24,33±9,25	9,5±8,35
--	--------------------------------	------------	------------	----------

В первых трех сериях эксперимента у дошкольников с нарушением слуха меньше фиксаций на целевых стимулах (табл. 4).

Таблица 4

Сравнение контрастных групп

Показатель	Группа	1-я серия эксперимента (t=4,16, p=0,0001)	2-я серия эксперимента (t=3,99, p=0,001)	3-я серия эксперимента (t=2,98, p=0,007)
продолжительность фиксаций на целевые стимулы (в миллисекундах)	типично развивающиеся дошкольники	2539,84±1992,51	12598,32±8650,85	6734,19±5699,57
	дошкольники с нарушением слуха	870,25±750,45	2953,72±4156,99	1169,46±2595,46

Можно прийти к выводу, что у детей с нарушением слуха окулomotorная активность носит свернутый характер: меньше время и количество фиксаций, которые не приводят к фиксации взгляда на релевантных учебной задаче областях.

У детей с нарушением слуха обнаружено снижение количества фиксаций длительностью 300-500 миллисекунд (табл. 5).

Таблица 5

Сравнение контрастных групп

Показатель	Группа	1-я серия эксперимента (t=2,67, P=0,014)	2-я серия эксперимента (t=2,52, P=0,019)	3-я серия эксперимента (t=5,1, P=0,0001)
количество фиксаций длительностью 300-500 мс	типично развивающиеся дошкольники	13,05±5,92	21,44±7,16	14,26±6,11
	дошкольники с нарушением слуха	8±3,57	15,16±5,76	4,66±3,79

Далее было произведено сравнение дисперсионным анализом окулomotorной активности детей с нарушением слуха в 4-х сериях эксперимента (табл. 6).

Таблица 6

Сравнение выполнения серий эксперимента дошкольниками с нарушением слуха

Показатель	1-е испытание	2-е испытание	3-е испытание	4-е испытание	F (степень свободы между группами – 3)	Значимость	Частичная эта-кватрат	Нецентр. параметр	Наблюденная мощность ^k
продолжительность первой фиксации на нецелевые стимулы (в миллисекундах)	372,03±197,12	348,81±51,43	195,98±144,77	351,95±52,25	5,21	0,004	0,087	1,917	0,160
продолжительность первой фиксации на целевые стимулы (в миллисекундах)	250,75±148,88	252,71±118,22	102,66±151,81	393,85±123,35	9,24	0,0001	0,104	2,329	0,186
продолжительность фиксаций на целевые стимулы (в миллисекундах)	870,25±750,45	2953,72±4156,99	1169,46±2595,46	5394,69±6120,21	2,93	0,045	0,158	3,759	0,284

продолжительность фиксации на нецелевые стимулы (в миллисекундах)	3835,08±22 51,68	7368,82±4 492,92	3148,75±2 795,71	7306,42 ±3503,7 2	4,87	0,005	0,638	35,252	0,998
общая продолжительность фиксации (в миллисекундах)	4705,33±24 57,60	10322,55± 4566,44	4318,21±3 985,27	12701,1 2±8300, 23	6,63	0,001	0,539	23,349	0,969
общее количество фиксаций	11,88±6,13	24,33±9,2 5	9,5±8,35	31,16±1 8,42	8,64	0,0001	0,120	2,727	0,213
количество фиксаций на лице	1,77±1,39	1±1,47	0	10,16±1 4,94	4,27	0,010	0,235	6,151	0,446
продолжительность фиксации на лице (в миллисекундах)	700,93±634, 56	384,30±62 3,37	0	4347,51 ±6592,1 8	4,06	0,013	0,117	2,644	0,207
количество фиксаций длительностью <300 мс	2,33±2,78	3,5±1,31	1,66±1,55	4,5±3,3 9	3,21	0,033	0,248	6,610	0,476
количество фиксаций длительностью 300-500 мс	8±3,57	15,16±5,7 6	4,66±3,79	20,33±9 ,79	14,13	0,0001	0,100	2,232	0,180

При разной форме подачи инструкции обнаруженная следующая специфика глазодвигательной активности позволяет проанализировать эффективность способа подачи инструкции для детей с нарушением слуха.

Наиболее эффективным для восприятия инструкции для детей с нарушением слуха является инструкция в виде показа примера действия: снижается фиксация на нецелевых стимулах, фиксация происходит быстрее, снижается когнитивная сложность информации, фиксация длится дольше в целевых областях. При этом наблюдается сниженное количество фиксаций, свидетельствующее о постоянном устойчивом внимании, ребенок реже обращается к лицу взрослого за подсказкой.

Эффективным для восприятия инструкции для детей с нарушением слуха также является сочетание вербальной инструкции с демонстрацией примера действий: дети быстрее различают целевые и нецелевые стимулы, увеличивается количество фиксаций, свидетельствующих о постоянном внимании ребенка. Но данный тип инструкции не приводит к уменьшению количества и времени нецелевых фиксаций.

Также эффективным является предъявление зрительного образца. Но если инструкция предъявляется только в виде образца, ребенок все равно обращается к взрослому: выше количество фиксаций, сделанных на лице взрослого, дольше их продолжительность, это говорит о том, что нужна подсказка взрослого.

При выполнении задания только по вербальной инструкции чаще устанавливается совместное внимание, дети чаще и дольше смотрят на лицо взрослого.

То есть ребенку с нарушением слуха нужна пошаговая сверка с взрослым: хотя ребенок также самостоятельно производит и контролирует свои действия, но взрослый организует следование программе и контроль – сличение с программой.

Для группы типично развивающихся детей выявлена иная тенденция (табл. 7).

Таблица 7

Сравнение выполнения серий эксперимента типично развивающимися дошкольниками

Показатель	1-е испытание	2-е испытание	3-е испытание	4-е испытание	F (степень свободы между группами – 3)	Значимость	Частичная эта-квadrat	Нецентр. параметр	Наблюденная мощность β^k
продолжительность фиксации на целевые стимулы (в миллисекундах)	2539,84±1992,51	12598,32±8650,85	6734,19±5699,57	7672,35±5286,40	8,31	0,000	0,294	24,940	0,990
общая продолжительность фиксации (в миллисекундах)	7794,59±3382,82	18867,51±7216,78	13037,45±5294,63	13772,94±6091,40	11,07	0,0001	0,356	33,222	0,999
общее количество фиксаций	18,94±7,84	38,83±12,84	25,87±9,49	33,07±14,70	9,76	0,0001	0,328	29,289	0,997
количество фиксаций на лице	2,00±3,41	2,72±4,40	0,80±1,47	5,14±6,49	2,66	0,056	0,117	7,982	0,621
количество фиксаций на образце	4,24±2,84	21,00±14,36	12,20±9,68	13,21±11,74	7,31	0,0001	0,268	21,945	0,978
продолжительность фиксации на образце (в миллисекундах)	1645,37±1139,99	11390,66±8625,06	6452,85±5641,30	5467,49±4722,21	8,36	0,0001	0,295	25,079	0,990
количество фиксаций длительностью <300 мс	2,35±1,50	4,56±2,04	2,60±1,59	5,64±3,63	7,33	0,0001	0,268	22,008	0,979
количество фиксаций длительностью 300-500 мс	13,06±5,92	21,44±7,16	14,27±6,11	21,50±9,58	6,32	0,001	0,240	18,973	0,957
количество фиксаций длительностью дольше 500 мс	3,53±2,67	12,83±7,59	9,00±5,10	5,93±3,34	10,41	0,0001	0,342	31,248	0,998

У группы типично развивающихся общая продолжительность фиксаций и продолжительность фиксаций на целевые стимулы дольше, больше количество фиксаций во второй серии эксперимента, где инструкция была вербальная в сочетании с примером необходимого действия заполнения «ключа». А для детей с нарушением слуха общая продолжительность фиксаций и продолжительность фиксаций на целевые стимулы была дольше в 4-ой серии эксперимента при инструкции в виде демонстрации образца «ключа» без вербального сопровождения и без сопровождающего показа примера действий.

Во второй серии эксперимента у типично развивающихся детей выше количество фиксаций на образце. Можно сказать, что для данной группы детей наиболее эффективной является инструкция: сочетание вербальной инструкции с демонстрацией примера действий.

Менее эффективной для типично развивающихся детей является инструкция только в словесной форме: меньше продолжительность целевых фиксаций, общее количество и количество фиксаций на учебном образце, менее устойчивое внимание от 300 мс.

Но можно выделить общие тенденции двух групп.

Во второй серии эксперимента (словесная инструкция с сопровождением взрослым примера необходимого действия – заполнения «ключа» для ребенка) в обеих группах увеличивается совместное внимание, количество фиксаций длительностью дольше 500 миллисекунд, что говорит о более устойчивом внимании.

Так же как и у дошкольников с нарушением слуха, у типично развивающихся детей

количество фиксаций на лице взрослого экспериментатора выше в 4-ой серии эксперимента, где инструкция была в виде демонстрации образца «ключа» без вербального сопровождения и без сопровождающего показа примера действий.

Далее для подтверждения специфичности восприятия форм инструкции дошкольниками с нарушением слуха нами был проанализирован эффект взаимодействия между независимыми переменными «группа» (дети с нарушением слуха и типично развивающиеся дети) и «форма инструкции» (4 формы инструкции, меняющихся в сериях эксперимента). Был применен многофакторный дисперсионный анализ с апостериорным критерием Тьюки (табл. 8).

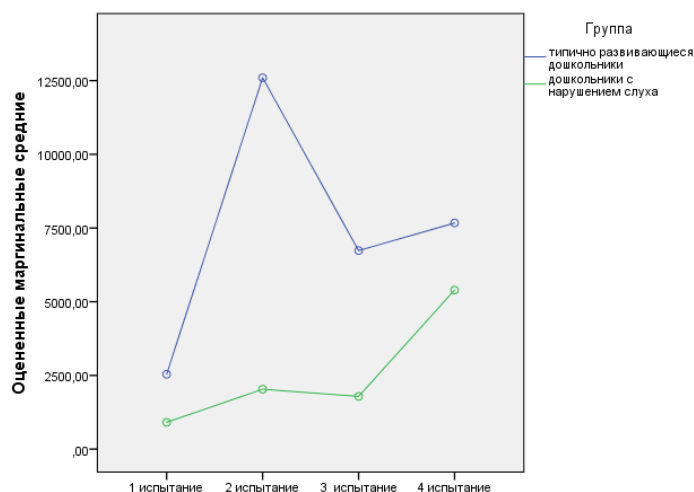
Таблица 8

Выявление многофакторным дисперсионным анализом эффекта взаимодействия между независимыми переменными «группа» и «форма инструкции»

Многомерные критерии									
Эффект		Значение	F	Ст.св. гипотезы	Ошибка ст.св.	Значимость	Частичная эта-квадрат	Нецентр. параметр	Наблюдённая мощность ^d
группа* форма инструкции	След Пиллаи	1,27	3,35	45	204	0,0001	0,425	151,052	1
	Лямбда Уилкса	0,14	4,05	45	196,85	0,0001	0,477	179,824	1
	След Хотеллинга	3,22	4,62	45	194	0,0001	0,518	208,295	1
	Наибольший корень Роя	1,81	8,23с	15	68	0,0001	0,645	123,460	1
Критерии межгрупповых эффектов									
Источник		Сумма квадратов типа III	ст. св.	Средний квадрат	F	Значимость	Частичная эта-квадрат	Нецентр. параметр	Наблюдённая мощность ^p
	продолжительность фиксаций на целевые стимулы (в миллисекундах)	335563536,34	3,00	111854512,11	3,54	0,02	0,12	10,63	0,77
	общая продолжительность фиксаций (в миллисекундах)	813735813,04	3	271245271,01	9,01	0,0001	0,25	27,04	0,99
	общее количество фиксаций	9223789,67	3	3074596,56	2,62	0,051	0,09	7,87	0,62
	количество фиксаций на лице	49611731,88	3	16537243,96	6,07	0,001	0,18	18,21	0,95
	количество фиксаций на образце	30060418,73	3	10020139,58	6,17	0,001	0,18	18,51	0,95
	время до первой фиксации	69934586,03	3	23311528,68	3,01	0,035	0,10	9,05	0,69
	количество фиксаций длительностью меньше 300 мс	14287761,59	3	4762587,20	6,32	0,001	0,19	18,97	0,96
	количество фиксаций длительностью дольше 500 мс	2293754,27	3	764584,76	2,63	0,055	0,09	7,91	0,62

Во всех сериях эксперимента дошкольники с нарушением слуха меньше по времени

фиксируются на целевых стимулах (рис. 1).

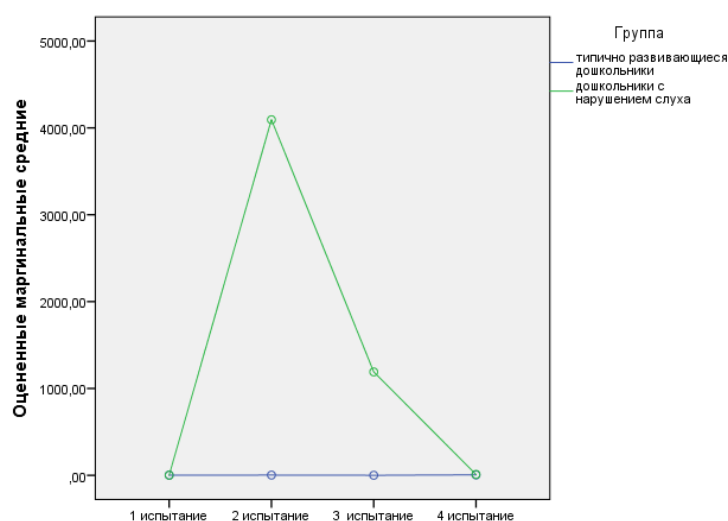


	1-е испытание	2-е испытание	3-е испытание	4-е испытание
типично развивающиеся дошкольники	2539,84±1362,68	12598,32±1324,29	6734,20±1450,68	7672,35±1501,60
дошкольники с нарушением слуха	907,93±2293,73	2031,56±2293,73	1787,77±2293,73	5394,69±2293,73

Рис. 1. Сравнение контрастных групп в 4-х сериях эксперимента по продолжительности фиксаций на целевые стимулы

При этом если самые длительные целевые фиксации типично развивающиеся дети делают во 2-ой серии эксперимента (12598,32±1324,29), то дошкольники с нарушением слуха – в 4-ой серии эксперимента (5394,69±2293,73). Обе группы дошкольников делают самые непродолжительные целевые фиксации в 1-ой серии эксперимента.

Дошкольники с нарушением слуха делают больше фиксаций на лице взрослого экспериментатора, чем типично развивающиеся дети (рис. 2).



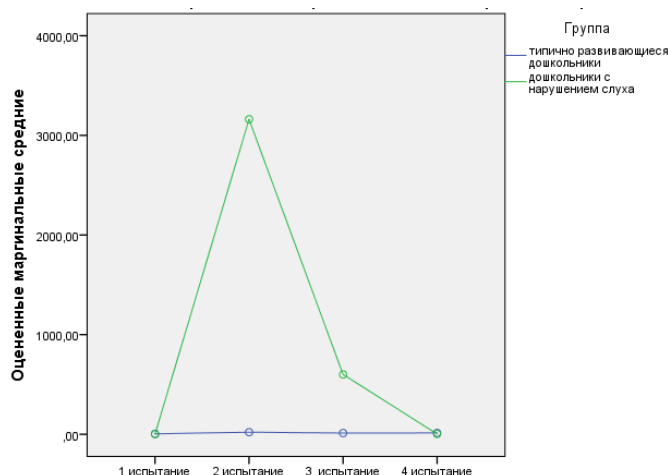
Группа	1-е испытание	2-е испытание	3-е испытание	4-е испытание
типично развивающиеся дошкольники	0,00	0,00	0,00	0,00
дошкольники с нарушением слуха	0,00	4111,11	1200,00	0,00

типично развивающиеся дошкольники	2,00±3,41	2,72±4,40	0,80±1,47	5,14±6,49
дошкольники с нарушением слуха	1,83±1,47	4094,17±6309,48	1190,70±1939,04	10,17±15,68

Рис. 2. Сравнение контрастных групп в 4-х сериях эксперимента по количеству фиксаций на лице взрослого

При этом наибольшее число фиксаций на лице взрослого экспериментатора дошкольники с нарушением слуха делают во 2-ой серии эксперимента (4094,17±6309,48), наименьшее – в 1-ой (1,83±1,47) и 4-ой (10,17±15,68) сериях эксперимента. Более частую ориентацию на взрослого можно рассматривать как потребность в установлении совместного внимания и поиск подсказки, помощи при данной форме инструкции, с одной стороны. С другой стороны, более частое обращение к лицу взрослого у дошкольников с нарушением слуха связано со спецификой их обучения и дефекта.

Различия демонстрируются в количестве фиксаций на образце (рис. 3).

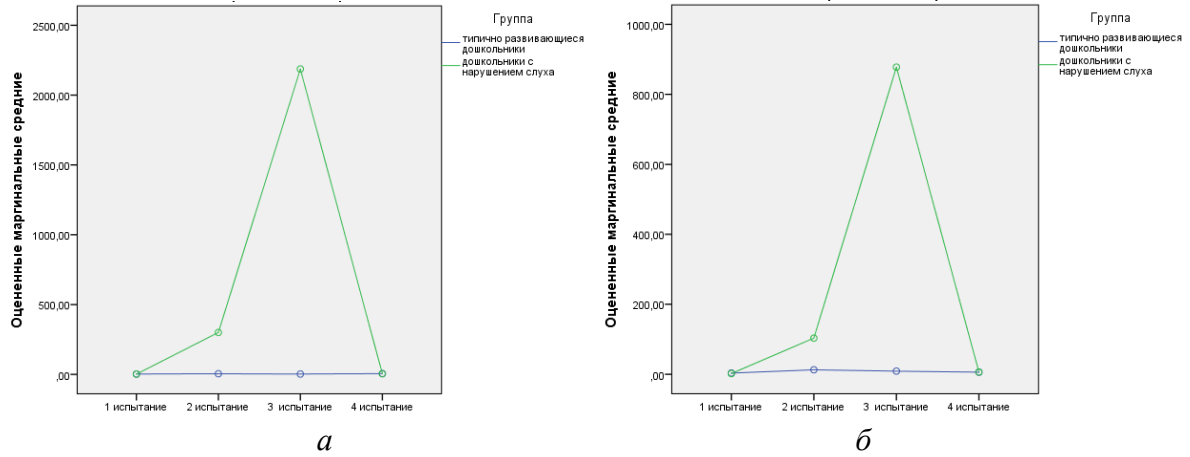


Группа	1-е испытание	2-е испытание	3-е испытание	4-е испытание
типично развивающиеся дошкольники	4,24±2,84	21,00±14,36	12,20±9,68	13,21±11,74
дошкольники с нарушением слуха	0,50±0,84	3161,39±4880,97	600,30±1469,44	2,67±4,72

Рис. 3. Сравнение контрастных групп в 4-х сериях эксперимента по количеству фиксаций на учебном образце

Наибольшее количество фиксаций дети с нарушением слуха делают во 2-ой и 3-ей сериях эксперимента. Увеличенное количество фиксаций на образце можно также рассматривать как потребность в дополнительной подсказке и опоре при данной форме инструкции. При этом у типично развивающихся дошкольников во всех сериях эксперимента этих фиксаций на образце меньше, чем у дошкольников с нарушением слуха. Скорее всего, у них меньше проявляется потребность в подсказке в виде зрительного образца и опоре на него при выполнении задания.

Выявлено, что именно во 2-ой серии эксперимента у детей с нарушением слуха более устойчивое внимание, длящееся от 300 до 500 миллисекунд.

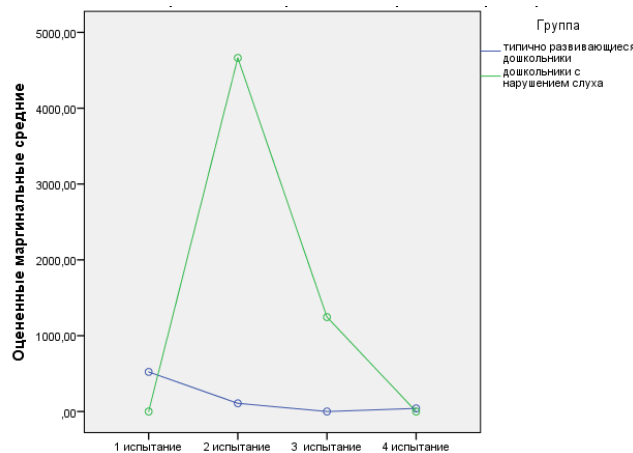


Группа	1-е испытание	2-е испытание	3-е испытание	4-е испытание	1-е испытание	2-е испытание	3-е испытание	4-е испытание
типично развивающиеся дошкольники	2,35±1,50	4,56±2,04	2,60±1,59	5,64±3,63	3,53±2,67	12,83±7,59	9,00±5,10	5,93±3,34
дошкольники с нарушением слуха	2,00±2,61	300,17±533,26	2186,95±3429,87	4,50±3,56	2,00±2,61	103,45±151,29	877,65±2147,82	6,33±6,92

Рис. 4. Сравнение контрастных групп в 4-х сериях эксперимента по количеству фиксаций меньше 300 мс (а) и больше 500 мс (б)

Во 2-ом и 3-ем испытаниях внимание дошкольников с нарушением слуха значительно устойчивее, чем у типично развивающихся детей. Однако в 4-ой серии эксперимента дошкольники с нарушением слуха также делают больше фиксаций от 300-500 мс, чем типично развивающиеся дошкольники.

Если типично развивающиеся дошкольники медленнее фиксируют внимание (время до первой фиксации) в 1-ой серии эксперимента, то дошкольники с нарушением слуха – во 2-ой серии эксперимента.



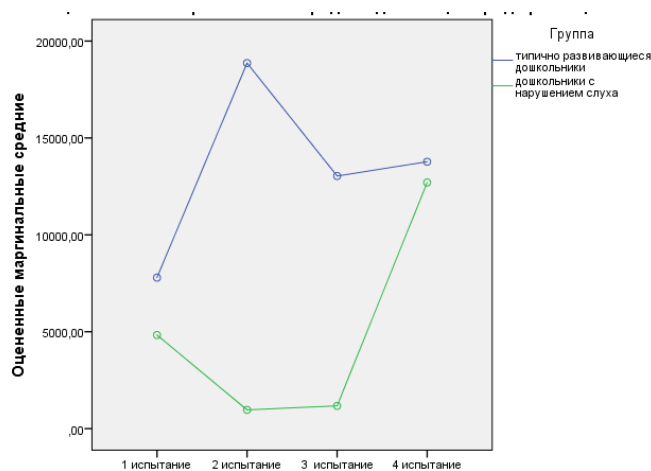
Группа	1-е испытание	2-е испытание	3-е испытание	4-е испытание
типично развивающиеся дошкольники	522,41±2044,33	108,00±232,34	0	40,71±152,34
дошкольники с нарушением слуха	0	4662,79±10081,51	1245,16±2889,18	0

Рис. 5. Сравнение контрастных групп в 4-х сериях эксперимента по времени до первой

фиксации

Быстрее всего у дошкольников с нарушением слуха внимание фиксируется в 1-ой (0) и 4-ой (0) сериях эксперимента. То есть именно при этих формах инструкции дети с нарушением слуха переходят от инструкции к анализу и выполнению задания. В то время как типично развивающиеся дошкольники, наоборот, во 2-ой ($108,00 \pm 232,34$) и 3-ей (0) сериях эксперимента.

Во всех сериях эксперимента дошкольники с нарушением слуха имеют ниже общую продолжительность фиксаций (рис. 6).

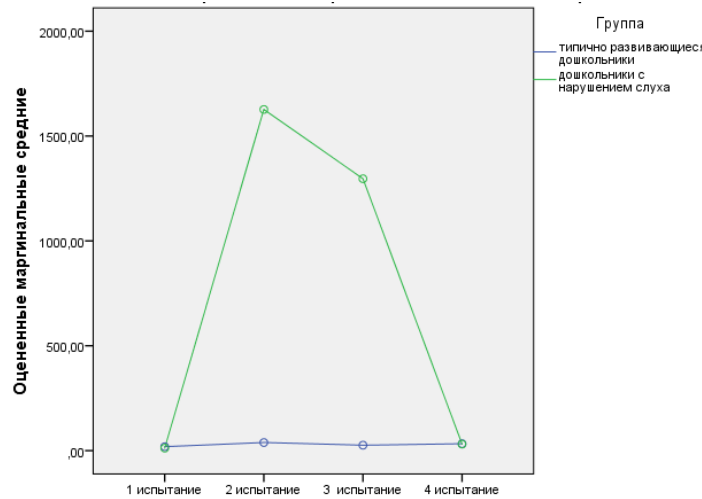


Группа	1-е испытание	2-е испытание	3-е испытание	4-е испытание
типично развивающиеся дошкольники	7794,59±3382,82	18867,51±7216,78	13037,45±5294,63	13772,94±6091,40
дошкольники с нарушением слуха	4830,19±2420,89	967,38±1919,71	1172,79±2720,88	12701,12±8705,36

Рис. 6. Сравнение контрастных групп в 4-х сериях эксперимента общей продолжительности фиксаций (в мс)

При этом если у дошкольников с нарушением слуха общая продолжительность фиксаций выше в 1-ой ($4830,19 \pm 2420,89$) и 4-ой ($12701,12 \pm 8705,36$) сериях эксперимента, то у типично развивающихся дошкольников продолжительность фиксаций выше во 2-ой ($18867,51 \pm 7216,78$) и 3-ей ($13037,45 \pm 5294,63$) сериях эксперимента.

Однако дошкольники с нарушением слуха во всех сериях эксперимента делают большее количество фиксаций, чем типично развивающиеся дошкольники (рис. 7).



Группа	1-е испытание	2-е испытание	3-е испытание	4-е испытание
типично развивающиеся дошкольники	18,94±7,84	38,83±12,84	25,87±9,49	33,07±14,70
дошкольники с нарушением слуха	11,83±5,78	1626,91±3119,24	1296,49±3001,13	31,17±19,32

Рис. 7. Сравнение контрастных групп в 4-х сериях эксперимента по общему количеству фиксаций

То есть если типично развивающиеся дошкольники делают более длительные фиксации, то дошкольники с нарушением слуха делают большее количество фиксаций во время выполнения учебного задания.

Однако если в 1-ой и 2-ой сериях эксперимента различия контрастных групп не столь очевидны, то во 2-ой и 3-ей сериях имеется значительное увеличение количества сделанных фиксаций у дошкольников с нарушением слуха.

Также для рассмотрения эквивалентности эффективности выполнения учебного задания при помощи Т-критерия Стьюдента (табл. 9) были проанализированы различия контрастных групп в результативности выполнения задания в 4-х сериях эксперимента.

В качестве эффективности выполнения учебного задания рассматривалось:

- количество заполненных фигур;
- ошибки: пропущенные фигуры, фигуры, заполненные не по правилу, неправильная последовательность заполнения фигур, действия не по инструкции, необходимость повторной инструкции.

Таблица 9
Сравнения эффективности выполнения задания контрастными группами в 4-х сериях эксперимента

Статистика группы		Т-критерий для равенства средних		
		t	ст.св.	Знач. (двухсторонняя)
Группа	Среднее± Среднекв. отклонение			
процент заполненных фигур – 1 испытание	типично развивающиеся дошкольники	5,51	22	0,00
	дошкольники с нарушением слуха			

ошибки заполнения фигур – 1 испытание	типично развивающиеся дошкольники	1,17±0,99	-1,27	23	0,022
	дошкольники с нарушением слуха	1,83±1,47			
процент заполненных фигур – 2 испытание	типично развивающиеся дошкольники	26,33±7,66	7,01	24	0,00
	дошкольники с нарушением слуха	3,83±2,14			
ошибки заполнения фигур – 2 испытание	типично развивающиеся дошкольники	0	-3,79	25	0,00
	дошкольники с нарушением слуха	1,50±1,76			
процент заполненных фигур – 3 испытание	типично развивающиеся дошкольники	24±5,99	8,82	26	0,00
	дошкольники с нарушением слуха	1,67±2,25			
ошибки заполнения фигур – 3 испытание	типично развивающиеся дошкольники	0,06±0,24	-2,41	27	0,02
	дошкольники с нарушением слуха	1,83±3,25			
процент заполненных фигур – 4 испытание	типично развивающиеся дошкольники	22,28±6,94	6,91	28	0,00
	дошкольники с нарушением слуха	2±2,53			
ошибки заполнения фигур – 4 испытание	типично развивающиеся дошкольники	0	-1,82	29	0,08
	дошкольники с нарушением слуха	0,50±1,22			

Во всех сериях эксперимента типично развивающиеся дети заполняют больше фигур, чем дошкольники с нарушением слуха (рис. 8).

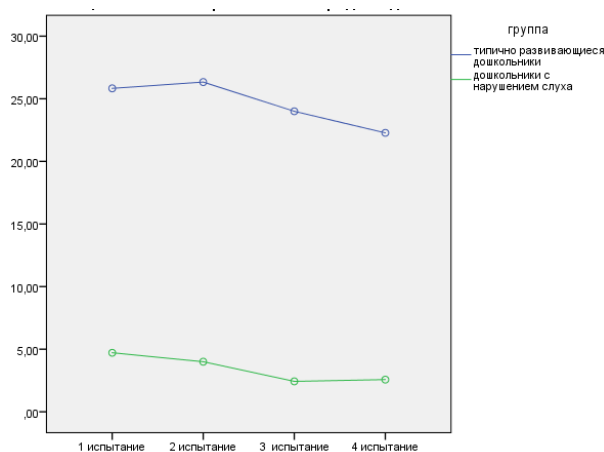


Рис. 8. Сравнение контрастных групп в 4-х сериях эксперимента по общему количеству заполненных фигур

При этом дошкольники с нарушением слуха делают больше ошибок во всех сериях эксперимента (рис. 9).

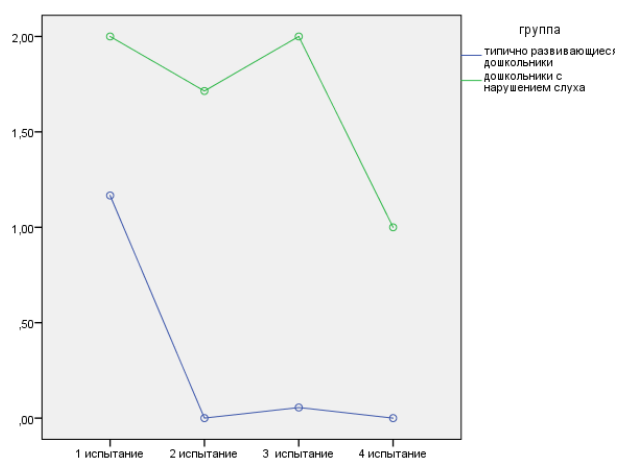


Рис. 9. Сравнение контрастных групп в 4-х сериях эксперимента по общему количеству ошибок

Можно прийти к выводу, что во всех 4-х сериях эксперимента вне зависимости от инструкции дошкольники с нарушением слуха были менее эффективны в выполнении задания, чем типично развивающиеся дошкольники. Однако разные формы переструктурировали восприятие детей с нарушением слуха по-разному, а именно: снижается ли фиксация на нецелевых стимулах, фиксация происходит быстрее или медленнее, снижается ли когнитивная сложность информации, будет ли фиксация дольше в целевых областях, возникает ли постоянное внимание и совместное внимание со взрослым. Для типично развивающихся школьников наиболее эффективной является 2-я серия эксперимента, где была словесная инструкция с сопровождением взрослым примера необходимого действия – заполнения «ключа» для ребенка: дольше фиксируются на целевых стимулах, быстрее фиксируется внимание (время до первой фиксации), целевые фиксации продолжительнее. Для дошкольников с нарушением слуха по этим параметрам эффективнее 4-я серия эксперимента, где была инструкция в виде демонстрации образца «ключа» без вербального сопровождения и без сопровождающего показа примера действий.

И обратно, 2-я серия эксперимента для детей с нарушением слуха оказывается, в отличие от типично развивающихся детей, менее эффективна: больше обращений к образцу, лицу взрослого за подсказкой, количество фиксаций увеличивается как параметр когнитивной сложности.

Обсуждение результатов

Для отображения трудностей обучения детей с нарушением слуха в эксперименте предполагалось варьировать условия наглядного представления (материализации) программы действий ребенка и особой организации совместной деятельности между детьми и взрослым, обеспечивающей переход в процессе обучения ребенка от совместного действия и его контроля к самостоятельному [1; 2].

Окуломоторную активность детей с нарушением слуха по сравнению с типично развивающимися сверстниками можно охарактеризовать существенным сокращением ориентировочных перцептивных действий: перцептивные действия детей с нарушением слуха носят свернутый характер по времени и не приводят к надежному выделению

релевантных задаче областей.

У детей с нарушением слуха меняется скорость обработки информации: фиксации меньшей продолжительностью и в релевантных, и в нерелевантных областях. В то время как типично развивающиеся дети более детально (по времени фиксации) обрабатывают информацию и в релевантных, и в нерелевантных областях. Типично развивающиеся дети быстрее начинают обрабатывать информацию после инструкции, а затем больше тратят времени на анализ образца, чаще обращаются к нему и фиксируются на целевой информации.

Разные формы инструкции по-разному организуют перцептивную деятельность типично развивающихся детей и детей с нарушением слуха, позволяют реструктурировать перцептивную деятельность ребенка с нарушением слуха и типично развивающихся детей, сфокусировав внимание на целевых стимулах, быстро выделить область выполнения учебного задания, сокращая тем самым время до первой фиксации. Однако этого достигают разные формы инструкции для контрастных групп.

Так, эффективным в процессе обучения детей с нарушением слуха для привлечения и регуляции внимания является одновременное использование мультимодальных (речевых и невербальных в форме демонстрации действия) средств для объяснения инструкции. Однако одновременное применение вербальной и невербальной инструкции намного эффективнее для типично развивающихся дошкольников. Наше исследование показывает, что наличие вербальной инструкции одновременно с сопровождением демонстрации действия привлекает внимание ребенка с нарушением слуха (увеличивая количество фиксации в выделенной области), но это еще не означает улучшения понимания и не является самым эффективным способом организации его внимания. В ходе коррекционной работы или обучения детей с нарушением слуха наиболее эффективными являются демонстрация образца, показ действия для поддержания контакта, использование специальных средств привлечения внимания к речи, к лицу взрослых и других детей, использование вариативных способов предъявления материала (показ, словесно-жестовая форма предъявления материала, оптимальное соотношение устной и письменной форм речи). Демонстрация образца и действий при этом не столь эффективна для типично развивающихся дошкольников, если исключить сочетание с речевой формой инструкции (напротив, на эффективность инструкции для детей с нарушением слуха влияет исключение сочетания с зрительным образцом). При этом чисто вербальная инструкция оказывается не столь эффективной для обеих групп.

Отмечается, что у ребенка с нарушением слуха при затруднении в учебном процессе будет частая фиксация внимания на лице, губах, мимике говорящего.

Также варьирование форм подачи инструкции взрослым позволило проследить, как организуется у детей с нарушением слуха переход от пошагового контроля к самостоятельному выполнению задания по образцу. Если сравнивать 4 этапа подачи инструкции, то при переходе от совместного к самостоятельному выполнению инструкции специфичным является то, что фиксации и в релевантных, и в нерелевантных областях сначала становятся более «свернутыми», сокращенными по времени, а затем при самостоятельном выполнении носят все более длительный характер. Дети с нарушением слуха быстрее концентрируются (до первой фиксации) на нецелевых стимулах, но в ходе

обучения эти фиксации на нецелевых стимулах становятся все меньшей продолжительности и происходят быстрее.

Выводы

Анализ специфики перцептивных действий в разных областях позволяет объяснить особенности глазодвигательной активности у детей с нарушением слуха и типично развивающихся детей в процессе обучения.

В ходе эксперимента удалось выявить специфические отличия детей с нарушением слуха от типично развивающихся детей, восприятие ими разных форм обучающих инструкций, а также проследить специфику окулomotorной активности детей с нарушением слуха при переходе от совместного со взрослым к самостоятельному выполнению действия.

В процессе обучения у детей с нарушением слуха обнаружены следующие особенности:

- Увеличение продолжительности и снижение количества фиксаций можно рассматривать как меру снижения скорости обработки информации, а также как неустойчивую вовлеченность внимания ребенка с нарушением слуха в процесс обучения.

- Снижение времени фиксации на целевые стимулы также говорит о когнитивной сложности обработки информации в ходе обучения, о снижении вовлеченности внимания ребенка с нарушением слуха.

- Уменьшается временной период, когда глаза ребенка сосредоточены на целевом объекте. В том числе у детей с нарушением слуха снижаются время и количество фиксаций на образце с заданием.

- Снижается количество фиксаций, которые свидетельствуют об устойчивом поддержании совместного внимания – это фиксации длительностью 300-500 мс.

Но при разной форме инструкции эти особенности перцептивной деятельности можно переструктурировать и сделать визуальное внимание дошкольника с нарушением слуха наиболее эффективным для выполнения учебной задачи.

Литература

1. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 5–328.
2. *Гальперин П.Я.* Лекции по психологии: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Университет, Высшая школа, 2002. 400 с.
3. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Движения человеческого глаза. М.: Изд-во МГУ, 1978. 256 с.
4. *Восприятие и действие / А.В. Запорожец [и др.].* М.: Просвещение, 1967. 323 с.
5. *Кричвец А.Н., Шварц А.Ю., Чумаченко Д.В.* Перцептивные действия у учащихся и экспертов при использовании визуальной математической модели // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2014. № 3. С. 55–78.
6. *Оценка степени сформированности навыков и компетенций на основе вероятностных распределений глазодвигательной активности / Л.С. Куравский [и др.]* // Вопросы психологии. 2013. № 5. С. 1–17.
7. *Чумаченко Д.В., Шварц А.Ю.* Проблема трансформации перцептивных процессов в ходе обучения: анализ исследований, выполненных методом записи движений глаз, с позиций деятельностного подхода // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 49. С. 12.
8. *Ярбус А.Л.* Роль движений глаз в процессе зрения. М.: Наука, 1965. 166 с.

9. Action prediction during real-time parent-infant interactions / C. Monroy [et al.] // *Development Science*. 2021. Vol. 24: e13042. DOI:10.1111/desc.13042
10. *Chen C.-h., Houston D.M., Yu C.* Parent-Child Joint Behaviors in Novel Object Play Create High-Quality Data for Word Learning // *Child Development*. 2021. Vol. 92. I. 5. P. 1889–1905. DOI:10.1111/cdev.13620
11. Deaf Children Attending Different School Environments: Sign Language Abilities and Theory of Mind / E. Tomasuolo [et al.] // *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2013. Vol. 18(1). P. 12–29. DOI:10.1093/deafed/ens035
12. *Demareva V.A., Polevaya S.A.* Searching for psychophysiological markers of foreign language proficiency: Evidence from eye tracking // *International Journal of Psychophysiology*. 2012. Vol. 85(3). P. 392.
13. Effects of children's hearing loss on the synchrony between parents' object naming and children's attention / *Chen C.-h. [et al.]* // *Infant Behavior and Development*. 2019. Vol. 57. e101322. DOI:10.1016/j.infbeh.2019.04.004
14. Embodied cognition in prelingually deaf children with cochlear implants: Preliminary findings – Evidence-based practices in deaf education / I. Castellanos [et al.] // *Teaching Deaf Students: New Perspectives* / ed. by H. Knoors, M. Marschark. Great Britain: Oxford University Press, 2018. P. 1–30.
15. *Epelboim J., Suppes P.* A model of eye movements and visual working memory during problem solving in geometry // *Vision Research*. 2001. Vol. 41. P. 1561–1574.
16. Extending multimedia research: How do prerequisite knowledge and reading comprehension affect learning from text and pictures / K. Scheiter [et al.] // *Computers in Human Behavior*. 2014. Vol. 31. P. 73–84. DOI:10.1016/j.chb.2013.09.022
17. *Haider H., Frensch P.A.* Eye movement during skill acquisition: More evidence for the information-reduction hypothesis // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 1999. Vol. 25. P. 172–190.
18. How students read mathematical representations: an eye tracking study. Proceedings of 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics / C. Andrà [et al.]. Greece: Aristotle University of Thessaloniki & University of Macedonia, Thessaloniki, 2009. Vol. 2. P. 123–131.
19. *Inglis M., Alcock L.* Expert and novice approaches to reading mathematical proofs // *Journal for Research in Mathematics Education*. 2012. Vol. 43(4). P. 358–390.
20. *Monroy C., Houston D., Yu C.* Joint Action in Deaf and Hearing Toddlers: A Mobile Eye-Tracking Study // Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society. 2021. Vol. 43. P. 2794–2800. URL: <https://escholarship.org/uc/item/77z4h6rx> (дата обращения: 27.05.2021).
21. *Mundy P.* A manual for the Abridged Early Social Communication Scales (ESCS). Miami: University of Miami Psychology Department, 2003. 65 p.
22. *Mundy P.* A Review of Joint Attention and Social-Cognitive Brain Systems in Typical Development and Autism Spectrum Disorder // *European Journal of Neuroscience*. 2017. Vol. 47. P. 1–18.
23. *Musselman C., Churchill A.* The Effects of Maternal Conversational Control On the Language and Social Development of Deaf Children // *Journal of Childhood Communication Disorders*. 1992. Vol. 14(2). P. 99–117. DOI:10.1177/152574019201400201

24. *Peters M.* Parsing mathematical constructs: Results from a preliminary eye tracking study // *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*. 2010. Vol. 30(2). P. 47–52.
25. *Schmidt-Weigand F., Kohnert A., Glowalla U.* Explaining the modality and contiguity effects: new insights from investigating students' viewing behavior // *Applied Cognitive Psychology*. 2010. Vol. 24. P. 226–237.
26. *Shvarts A., Abrahamson D.* Dual-eye-tracking Vygotsky: A microgenetic account of a teaching/learning collaboration in an embodied-interaction technological tutorial for mathematics // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2019. Vol. 22. P. 100316. DOI:10.1016/j.lcsi.2019.05.003
27. *Shvarts A., Krichevets A.* The perception of the number line by adults and preschoolers: eye-movements during the teaching process // *Abstracts of the 18th European Conference on Eye Movements*. Vienna. *Journal of Eye Movement Research* / T. Ditye, H. Leder, A. Florack (eds.). 2015. Vol. 8(4). P. 37.
28. *Smith* Sustained visual attention is more than seeing / *Lei Yuan [et al.]* // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2019. Vol. 179. P. 324–336. DOI:10.1016/j.jecp.2018.11.020
29. *Vonder Embse C.B.* An eye fixation study of time factors comparing experts and novices when reading and interpreting mathematical graphs: PhD dissertation. The Ohio State University, 1987. 154 p. URL: <http://eric.ed.gov/?id=ED283672> (дата обращения: 27.05.2021).
30. What leads to coordinated attention in parent–toddler interactions? Children's hearing status matters / *Chen C.-h. [et al.]* // *Development Science*. 2020. Vol. 23. I. 3. e12919. DOI:10.1111/desc.12919
31. *Yu C., Smith L.B.* Multiple sensory-motor pathways lead to coordinated visual attention // *Cognitive science*. 2017. Vol. 41. P. 5–31. DOI:10.1111/cogs.12366

References

1. *Vygotskii L.S.* Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [History of the development of higher mental functions]. *Sobr. soch.* Vol. 6, no. 3. Moscow: Pedagogika, 1983. 328 p. (In Russ.).
2. *Gal'perin P.YA.* Lektsii po psikhologii: ucheb. posobie dlya studentov vuzov [Lectures on psychology: textbook. manual for university students]. Moscow: Universitet, Vysshaya shkola, 2002. 400 p. (In Russ.).
3. *Gippenreiter YU.B.* Dvizheniya chelovecheskogo glaza [Human eye movements]. Moscow: Izd-vo MGU, 1978. 256 p (In Russ.).
4. *Zaporozhec A.V.* Vospriyatie i deistvie [Perception and action]. Moscow: Prosveshchenie, 1967, pp. 100-250 (In Russ.).
5. *Krichivets A.N., Shvarts A.YU., Chumachenko D.V.* Pertseptivnyye deistviya uchashchikhsya i ehksperimentov pri ispol'zovanii vizual'noi matematicheskoi modeli [Perceptual actions of students and experts when using a visual mathematical model]. *Psikhologiya. Zhurnal vysshei shkoly ehkonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2014. Vol. 3, pp. 55-78. (In Russ.).
6. *Kuravskii L.S.* (ed.), Otsenka stepeni sformirovannosti navykov i kompetentsii na osnove veroyatnostnykh raspredelenii glazodvigatel'noi aktivnosti [Assessment of the degree of formation of skills and competencies on the basis of probabilistic distributions of oculomotor activity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2013. Vol. 5, pp. 1-17. (In Russ.).

7. Chumachenko D.V., Shvarts A.YU. Problema transformatsii pertseptivnykh protsessov v khode obucheniya: analiz issledovaniy, vypolnennykh metodom zapisi dvizhenii glaz, s pozitsii deyatel'nostnogo podkhoda [The problem of transformation of perceptual processes during training: analysis of research carried out by the method of recording eye movements from the standpoint of the activity approach]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2016. Vol. 9, no. 49, pp. 12. (In Russ.).
8. Yarus A.L. Rol' dvizhenii glaz v protsesse zreniya [The role of eye movements in the process of vision]. Moscow: Nauka, 1965. 166 p. (In Russ.).
9. Action prediction during real-time parent-infant interactions. In Monroy C. (ed.), *Development Science*, 2021. Vol. 24, pp. e13042. DOI:10.1111/desc.13042
10. Chen C.-h., Houston D.M., Yu C. Parent-Child Joint Behaviors in Novel Object Play Create High-Quality Data for Word Learning. *Child Development*, 2021. Vol. 92, no. 5, pp. 1889-1905. DOI:10.1111/cdev.13620
11. Tomasuolo E. [et al.]. Deaf Children Attending Different School Environments: Sign Language Abilities and Theory of Mind. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2013. Vol. 18, no. 1, pp. 12-29. DOI:10.1093/deafed/ens035
12. Demareva V.A., Polevaya S.A. Searching for psychophysiological markers of foreign language proficiency: Evidence from eye tracking. *International Journal of Psychophysiology*, 2012. Vol. 85, no. 3, pp. 392.
13. Chen C.-h. [et al.]. Effects of children's hearing loss on the synchrony between parents' object naming and children's attention]. *Infant Behavior and Development*, 2019. Vol. 57. e101322. ISSN 0163-6383. DOI:10.1016/j.infbeh.2019.04.004.
14. Castellanos I. [et al.]. Embodied cognition in prelingually deaf children with cochlear implants: Preliminary findings – Evidence-based practices in deaf education. In H. Knoors, M. Marschark (eds). *Teaching Deaf Students: New Perspectives*. Great Britain: Oxford University Press, 2018, pp. 1-30.
15. Epelboim J., Suppes P.A. A model of eye movements and visual working memory during problem solving in geometry. *Vision Research*, 2001. Vol. 41, pp. 1561-1574.
16. Scheiter K. [et al.]. Extending multimedia research: How do prerequisite knowledge and reading comprehension affect learning from text and pictures. *Computers in Human Behavior*, 2014. Vol. 31, pp. 73-84. DOI:10.1016/j.chb.2013.09.022
17. Haider H., Frensch P.A. Eye movement during skill acquisition: More evidence for the information-reduction hypothesis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 1999. Vol. 25, pp. 172-190.
18. Andrà C. [et al.]. How students read mathematical representations: an eye tracking study. Proceedings of 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics. Greece: Aristotle University of Thessaloniki & University of Macedonia, Thessaloniki, 2009. Vol. 2, pp. 123-131.
19. Inglis M., Alcock L. Expert and novice approaches to reading mathematical proofs. *Journal for Research in Mathematics Education*, 2012. Vol. 43, no. 4, pp. 358-390.
20. Monroy C., Houston D., Yu C. Joint Action in Deaf and Hearing Toddlers: A Mobile Eye-Tracking Study. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 2021. Vol. 43, pp. 2794-2800. URL: <https://escholarship.org/uc/item/77z4h6rx> (Accessed 27.05.2021).

21. Mundy P. A manual for the Abridged Early Social Communication Scales (ESCS). Miami: University of Miami Psychology Department, 2003. 65 p.
22. Mundy P. A Review of Joint Attention and Social-Cognitive Brain Systems in Typical Development and Autism Spectrum Disorder. *European Journal of Neuroscience*, 2017. Vol. 47, pp. 1-18.
23. Musselman C., Churchill A. The Effects of Maternal Conversational Control On the Language and Social Development of Deaf Children. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 1992. Vol. 14, no. 2, pp. 99-117. DOI:10.1177/152574019201400201
24. Peters M. Parsing mathematical constructs: Results from a preliminary eye tracking study. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 2010. Vol. 30, no. 2, pp. 47-52.
25. Schmidt-Weigand F., Kohnert A., Glowalla U. Explaining the modality and contiguity effects: new insights from investigating students' viewing behavior. *Applied Cognitive Psychology*, 2010. Vol. 24, pp. 226-237.
26. Shvarts A., Abrahamson D. Dual-eye-tracking Vygotsky: A microgenetic account of a teaching/learning collaboration in an embodied-interaction technological tutorial for mathematics. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2019. Vol. 22, pp. 100316 DOI:10.1016/j.lcsi.2019.05.003.
27. Shvarts A., Krichevets A. The perception of the number line by adults and preschoolers: eye-movements during the teaching process. In T. Ditye, H. Leder, A. Florack, (eds.), *Abstracts of the 18th European Conference on Eye Movements*. Vienna. *Journal of Eye Movement Research*, 2015. Vol. 8, no. 4, pp. 37.
28. Lei Yuan [et al.]. Smith Sustained visual attention is more than seeing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2019. Vol. 179, pp. 324-336. DOI:10.1016/j.jecp.2018.11.020
29. Vonder Embse C.B. An eye fixation study of time factors comparing experts and novices when reading and interpreting mathematical graphs: PhD dissertation. The Ohio State University, 1987. 154 p. URL: <http://eric.ed.gov/?id=ED283672> (Accessed 27.05.2021).
30. Chen C.-h. [et al.]. What leads to coordinated attention in parent-toddler interactions? Children's hearing status matters. *Development Science*, 2020. Vol. 23, no. 3, e12919. h DOI:10.1111/desc.12919
31. Yu C., Smith L.B. Multiple sensory-motor pathways lead to coordinated visual attention. *Cognitive science*, 2017. Vol. 41, pp. 5–31. DOI:0.1111/cogs.12366

Информация об авторах

Смирнова Яна Константиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии, институт психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5453-0144>, e-mail: yana.smirnova@mail.ru

Смирнова Я.К.
Айтрекинг исследование трудностей обучения детей
с нарушением слуха
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 131–154.

Smirnova Y.K.
Eye Tracking Research On Learning Difficulties For
Children With Hearing Impairments
Psychological and pedagogical research. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 131–154.

Information about the authors

Yana K. Smirnova, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of General and Applied Psychology, Institute of Psychology, Altai State University, Barnaul, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5453-0144>, e-mail: yana.smirnova@mail.ru

Получена 28.10.2022
Принята в печать 10.06.2023

Received 28.10.2022
Accepted 10.06.2023

О генезисе коллективной субъектности в деятельности технологического кружка (к программе исследований)

Громыко Ю.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); АНО «Институт опережающих исследований «Управление человеческими ресурсами» им. Е.Л. Шифферса» (АНО Институт опережающих исследований), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: yugromyko@gmail.com

Устиловская А.А.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2963-0009>, e-mail: austilovskaya@hse.ru

В статье изложены результаты изучения деятельности технологических кружков, работающих в разных регионах России. На основе материалов Всероссийского конкурса технологических кружков анализировались целевые установки, содержание и формы организации деятельности, команда кружка, история и традиции, характер взаимодействия участников и др. Выделены общие для технологических кружков характеристики деятельности и приведены иллюстрирующие примеры. Введено понятие «совместное сознание команды кружка» как фиксирующий феномен, проявляющийся в большинстве эффективно работающих кружков. С точки зрения авторов, наличие совместного сознания членов кружка влияет на развитие как каждого ее участника, так и группы в целом. Совместное сознание является предпосылкой формирования коллективной субъектности. Возникающая же в понимании и рефлексии членов команды кружка коллективная субъектность, в свою очередь, меняет форму организации сознания, в котором появляются удерживаемые всеми членами кружка идеальные элементы – цели, ценности, средства организации совместной деятельности, решаемые задачи. Авторы статьи предлагают программу дальнейших исследований феномена совместного сознания как основы общности членов кружка и процесса возникновения коллективной субъектности.

Ключевые слова: технологический кружок, образовательно-исследовательская деятельность, образовательно-проектная деятельность, мыследеятельность, совместная деятельность, совместное сознание, коллективная субъектность.

Громыко Ю.В., Устиловская А.А.
О генезисе коллективной субъектности в деятельности
технологического кружка (к программе исследований)
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 155–174.

Gromyko Yu.V., Ustilovskaya A.A.
About Genesis of Collective Subjectivity in The Activity
of Technological Club (to The Research Program)
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 155–174.

Для цитаты: Громыко Ю.В., Устиловская А.А. О генезисе коллективной субъектности в деятельности технологического кружка (к программе исследований) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 155–174. DOI:10.17759/psyedu.2023150209

About Genesis of Collective Subjectivity in The Activity of Technological Club (to The Research Program)

Yury V. Gromyko

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

Alla A. Ustilovskaya

HSE University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2963-0009>, e-mail: austilovskaya@hse.ru

The paper presents the results of studying the activities of technology clubs operating in different regions of Russia. Based on the materials of the All-Russian competition of technological clubs, the objectives, content and forms of organization of activities, the team of the circle, history and traditions, the nature of the interaction of participants and some other issues were analyzed. The characteristics of activity common to technological clubs are highlighted and illustrative examples are given. The concept of “joint consciousness of the club team” is introduced to describe a phenomenon that manifests itself in most effectively working technological clubs. From the point of view of the authors, the presence of a joint consciousness of the members of the club simultaneously affects the development of each participant and the group as a whole. Joint consciousness is a prerequisite for the formation of collective subjectivity. The collective subjectivity that arises in the understanding and reflection of the members of the circle club, in turn, changes the form of the organization of consciousness, in which ideal elements shared between all members of the club appear – goals, values, means of organizing joint activities, tasks to be solved. The authors of the article propose a program for further research of the phenomenon of joint consciousness as the basis of the shared membership in the club and the process of the emergence of collective subjectivity.

Keywords: technological club, educational research activity, educational research activity, thought-activity, joint activity, joint consciousness, collective subjectivity.

For citation: Gromyko Yu.V., Ustilovskaya A.A. About Genesis of Collective Subjectivity in The Activity of Technological Club (to The Research Program). *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 155–174. DOI:10.17759/psyedu.2023150209 (In Russ.).

1. Технологические кружки – сфера формирования сотворчества

Изучение способов работы технологических кружков проводится в контексте рассмотрения проблемы исследования базовых типов деятельности и форм организации совместной коллективной работы школьников, учителей, наставников. Мы выделяем два важнейших типа деятельности, которые могут стать предметом освоения в технологических кружках – образовательно-исследовательскую и образовательно-проектную мыследеятельности. Именно включение в эти типы деятельности школьников в системе дополнительного образования обеспечивает получение ими принципиально новых образовательных результатов в старших классах средней школы. Обеспечивающие их мыследеятельности рассматриваются нами в качестве ведущих и формообразующих типов деятельности в старших классах средней школы (см. Ю.В. Громыко, В.В. Рубцов, А.А. Марголис [5]). Важнейшим условием освоения этих типов мыследеятельности школьниками является, по мнению авторов, разделяемая всеми участниками кружка установка сознания («готовность участника») либо на получение нового персонального знания «на кончиках пальцев», либо на разработку проектного замысла и отслеживание его реализации. Формирование подобной установки сознания предшествует освоению образцов образовательно-исследовательской и образовательно-проектной мыследеятельности и является продуктом эволюционного живого сотворчества учащихся и педагогов-наставников [7]. Собственно подобная командная установка сознания участников кружка обеспечивает переход аморфной учебной группы от дополнительных необязательных учебных занятий в свободное время на позицию коллективного субъекта, имеющего целевую устремленность. Без подобной установки участники кружка либо усваивают дополнительную информацию и разделы университетских учебных дисциплин, либо отрабатывают специализированные навыки работы с высокотехнологичным оборудованием. Появление подобной установки делает предметом освоения образец нового типа деятельности – образовательно-исследовательской или образовательно-проектной, а также включенность в освоение этого образца всех членов кружка. Мы ставим своей задачей проследить, как из смысловых элементов – осознанностей членов кружка – формируется единая коллективная установка сознания кружка.

Для изучения деятельности технологических кружков были использованы материалы Всероссийского конкурса технологических кружков за 2021 год [15]. Анализ деятельности кружков проведен с опорой на модель технологического кружка, предложенную научным отделом Инфраструктурного центра Ассоциации участников технологических кружков [12]. Следует заметить, что технологическим кружком в рамках данного конкурса называется группа заинтересованных школьников и педагогов, которая собралась для изучения новейших технологий и решения инженерных задач, а также для приобретения необходимых для этого компетенций.

Используемая модель технологического кружка фиксирует пять направлений деятельности: освоение технологий (фиксируется глубина освоения научных представлений и уровень практического применения); производство (ориентированность на получение вещных продуктов – учебных макетов, действующих моделей, а также прототипов и устройств, в том числе на заказ; наличие соответствующих условий); осуществление проектной деятельности (освоение норм, выполнение учебных проектов, реализация собственных проектных замыслов, выполнение заказов); приоритетность командной работы

(использование различных форм совместной деятельности, обучение в группах, совместные учебные проекты, участие в командных соревнованиях); сформированность среды самоопределения (самоопределение в учебной деятельности, в команде, в профессиональном поле).

Анализировались материалы (заявки на конкурс, печатные и видеоматериалы, презентации) кружков – победителей и призеров вышеназванного конкурса. Каждый из рассмотренных кружков по-своему уникален. Отличие составляют не только изучаемые технологии и области их применения, рабочие образовательные программы, формы организации учебных занятий, содержание учебных задач и проектов, но и амбиции, степень открытости, вовлеченности в разнообразные соревнования, история и традиции, атмосфера. При этом есть ряд общих принципиально важных моментов, в их числе: совместное планирование работы кружка; приоритет групповых форм работы над индивидуальными; наличие достаточно устойчивой команды кружка, включающей педагогов, школьников и выпускников кружка; объединение в одном кружке школьников разного уровня подготовки.

Реализуемая в большинстве кружков деятельность характеризуется нами как совместная и носит совместно-творческий характер; по сути является сотворчеством, предполагающим активную включенность каждого как в достижение общих целей, так и в расширение своих возможностей и индивидуальное развитие каждого. Все участники кружка являются равноправными соучастниками в создании нового – знания, устройства, команды и т.д.

Содержание деятельности кружка мы определяем как конкретное практическое наполнение всех осуществляемых в кружке типов и форм деятельности, а также процессов формирования общности кружка и развития мыследеятельностных способностей каждого. Следует также отметить наличие инфраструктуры кружка, включающей наряду с материально-технической базой сложившиеся связи с профессиональными сообществами, обеспечивающими консультирование, экспертизу. Таким образом, еще одним общим для технологических кружков моментом является несводимость содержания деятельности к содержанию образовательной программы, подготовленной педагогом, а включает ее лишь как элемент программы деятельности кружка.

Соответствие группы институционально-организационному определению кружка позволяет рассматривать ее в качестве участника конкурса, но не проясняет психолого-антропологический статус группы. Так определяемый кружок может существовать как организационная единица в образовательном процессе и обеспечивать формирование специальных компетенций, при этом психологическое и социальное развитие каждого участника и группы в целевом плане может не рассматриваться. Мы считаем принципиально важным вопрос о влиянии содержания специально организованной совместной деятельности участников кружка на складывание действительно детско-взрослого образовательного сообщества, на возникновение в сообществе общих целевых установок и формирование субъектности.

2. Содержание деятельности технологического кружка

Кружок рассматривается нами как форма социальной группы, основное содержание которой составляет совместная учебная и практическая деятельность. Осуществляемые в кружках учебные работы представляют собой комплекс целого ряда заданий, которые обеспечивают:

- Освоение специализированных навыков и умений, их применение в ходе выполнения учебно-исследовательских и учебно-проектных работ.

- Производство продуктов – от учебных макетов и действующих моделей до выполнения заказов на создание устройств и программирование их работы; от ученических исследований до серьезных изыскательских и исследовательских работ; от работы с конструктором до реализации собственных проектов, обеспечивающих самоокупаемость кружка.

- Управление расширением возможностей кружка – в подготовке команды, материально-техническом оснащении, в изучении инновационных технологий, установлении партнерских отношений и так далее.

Наряду с названными направлениями работы в каждом из кружков есть приоритетные и обеспечивающие направления, что определяет весь комплекс реализуемой в кружке деятельности, создает уникальный мир деятельности. Исходно приоритеты определяются инициатором кружка – руководителем или наставником, его профессионализмом, компетентностью, его интересами и личностными качествами. По мере становления кружка приоритеты деятельности все в большей степени определяет сама сложившаяся команда кружка, ее лидеры из числа школьников. В качестве приоритетных выделяются, например: освоение теоретических основ и специальных практических навыков, решение инженерных задач и выполнение проектов вплоть до получения продукта, погружение в научно-исследовательскую работу, выявление талантов в инженерной сфере и создание условий для их развития, формирование команд для участия в соревнованиях и другие. Однако в числе приоритетных мы не увидели целей психологического и социального развития каждого участника и группы в целом. При этом потенциал реальной совместной деятельности, реализуемой в кружках, весьма велик в плане решения такой задачи. Целенаправленная подготовка групп для участия в командных соревнованиях разного уровня, безусловно, обеспечивает определенный уровень психологической и социальной подготовки, но без осознанной установки на такой результат и без специально организуемой в группе рефлексии достигаемые сдвиги случайны, являются побочным продуктом деятельности.

Содержание деятельности технологических кружков определяется не только задачами, исследованиями и проектами инженерной тематики, но и теми формами организации совместной работы, которые практикуются. В плане анализа применяемых форм совместности при осуществлении образовательно-исследовательской и образовательно-проектной деятельности все разнообразие заявляемых кружками форм организации работы можно отнести к одному из вариантов:

- Индивидуальная работа, требующая контроля и корректировки только собственных действий. В данном случае некоторый элемент совместности задается только общностью места и времени, общими образовательными целями.

- Кооперация, предполагающая согласование условий и результатов работы с ориентированием преимущественно на внешние характеристики деятельности включенных в работу участников в процессе решения. Наиболее часто происходит обсуждение общего плана работы, распределение задач и фиксация требований к продуктам, которые должны быть получены каждым участником при выполнении своей задачи.

- Собственно совместная деятельность, требующая согласования действий участников на всех этапах, согласования и корректировки реализуемых способов, то есть учитывания

внутренних характеристик деятельности. Это принципиально отличает собственно совместную деятельность от кооперации, при которой каждый из решающих некоторую задачу свободен в выборе способа решения и сконцентрирован на получении продукта, отвечающего фиксированным требованиям.

Кружки, в которых практикуется совместная деятельность, требующая согласования действий всех участников или отдельных членов группы, представляют наибольший интерес для исследования. Такого рода организация работы востребована при решении особого типа задач – комплексных задач. Комплексной задачей называют систему взаимосвязанных задач, затрагивающих несколько разных областей знания и практики. Для комплексной задачи характерно наличие разного рода неопределенностей, что может проявляться, например, в невозможности на начальном этапе корректно поставить подзадачи, в недостаточной полноте пакета подзадач и связях между ними, в размытых формулировках и др. Такого рода неопределенности, как правило, не возникают при решении монопредметных школьных задач, условия которых хорошо структурированы, а решения алгоритмически представимы. При этом используемые при решении подзадач знания могут иметь разную степень абстрактности, строгости и точности.

В технологических кружках школьникам предлагаются задачи, которые могут рассматриваться как комплексные, поскольку в отличие от школьных предметных задач требуют знаний нескольких предметов и владение специальными навыками нескольких инженерных профессий; также имеют организационно-управленческую и экономическую составляющие. Например, такие задачи предлагаются в ряде профилей Национальной технологической олимпиады для школьников.

Согласование действий на разных этапах требуется также при решении задач с высокой степенью новизны и неопределенности. В качестве примера приводим фрагмент интервью с руководителем кружка «Программирование на Java» из Севастополя:

«В прошлом году нам с ребятами достался кейс по большим данным. Мы делали его с двумя энтузиастами – учениками 9-го и 11-го классов – методом проб и ошибок. ...Я сразу предупредила ребят, что мы берем этот кейс, чтобы попробовать себя в новом актуальном направлении. Был определенный багаж: знание объектно-ориентированного программирования (Java), основы алгоритмизации и структур данных. С первой частью – анализ данных – справились неплохо. Не увидели некоторые взаимосвязи, но на первых же предзащитах подтянули. Со второй частью – машинное обучение – все оказалось сложнее. Взяли метод линейной регрессии – самый легкий и распространенный у начинающих. Но даже там толком не разобрались сразу: смешали его в кучу с анализом временных рядов, оценки результатов брали вообще наугад и удивлялись значениям. ...Тем не менее после ряда консультаций с экспертами нашли удовлетворительное решение и на этом завершили кейс с большой радостью. Теперь изучаем теорию и знакомимся с инструментами, которые позволят решать такие задачи более оптимальным способом...»

Данное описание не раскрывает характер и структуру взаимодействия наставника и школьников, но фиксирует ситуацию с высокой степенью новизны и неопределенности как для школьников, так и для педагога. Осознанное принятие школьниками решения об участии в предлагаемой руководителем работе, опыт неудач и их преодоления, постановка задач на дальнейшее освоение новых средств явным образом просматриваются в данном описании.

Грамотное педагогическое сопровождение «играющего тренера» обеспечивает рефлексивное осмысление осуществленной группой деятельности и, безусловно, способствует выработке определенного стиля плотного взаимодействия школьников и педагога в процессе освоения и применения технологий.

3. Феномен общей установки сознания участников технологического кружка

Специфическое содержание деятельности технологических кружков, специальные типы задач и используемые формы организации обеспечивают наряду с образовательными результатами создание условий для социального и психологического развития школьников, усмотрение которых дало начало исследованию соответствующих новообразований [24].

В кружках, практикующих организацию деятельности в режиме плотного взаимодействия и согласования действий в процессе решения задач, мы усматриваем феномен, который обозначили как «совместное сознание команды кружка». Мы придерживаемся трактовки сознания Л.С. Выготского, суть которой кратко излагает В.П. Зинченко: «все психические функции, включая сознание, появляются в совместном, совокупном действии индивидов. Трудно переоценить роль различных видов общения в возникновении и формировании сознания. Оно находится не столько в индивиде, сколько между индивидами» [11].

Несмотря на то, что речь идет о совместном сознании группы, для обозначения этого феномена не могут быть использованы такие понятия, как «групповое сознание», «коллективное сознание» и др. На это обращает внимание В.П. Серкин, вводя понятия «сознание субъекта совместной деятельности» и «совместная телесность (инструментальность)» как фиксирующие идеальный и материальный аспекты активности группы [21]: «совместная деятельность порождает совместное сознание (идеальный атрибут активности) и совместную телесность и инструментальность (материальный атрибут)». И далее автор указывает на отсутствие в мировой психологии терминов для этих понятий, «поскольку известные термины “общественное сознание”, “коллективное сознание”, “групповое сознание” не обязательно включают в себя аспект наличия совместной деятельности и вообще ничего не говорят о совместной телесности (инструментальности)».

Вводимое нами представление о «совместном сознании команды кружка» имеет ту же природу, что и вводимое В.П. Серкиным понятие «сознание субъекта совместной деятельности». При этом автор, на наш взгляд, ведет рассуждение в отношении сложившейся профессиональной команды, обладающей субъектностью. Мы же рассматриваем группу школьников, которая под руководством взрослых или без них только учится работать совместно, что способствует возникновению «совместного сознания команды кружка» и далее ведет к формированию группы как «субъекта совместной деятельности».

Обращение к представлению о «совместном сознании группы» становится особенно значимым при анализе особенностей действия группы в условиях высокой неопределенности, когда тип намечаемого результата коллективной работы меняется по мере изменения ситуации, в которой работает группа. Принципиальным моментом становится не избегание неопределенности, а умение работать в нестабильной, неоднозначной для восприятия и понимания членов групповой работы среде, в так называемом VUCA-мире (акроним «VUCA» образован на основе использования первых букв английских слов

«volatility», «uncertainty», «complexity», «ambiguity» – нестабильность, неопределенность, сложность и неоднозначность), на что также обращают внимание целый ряд авторов [26; 27]. При работе в такой среде становится крайне важно повышение уровня осознанности деятельности команды и каждого участника коллективной работы. А интуитивный способ схватывания ситуации, состояния сознания становится наиболее важным уровнем описания и анализа деятельности индивида при управлении проектами [29]. Нам при этом кажется, что еще более важным является выявление и описание совместного сознания.

Повышение эффективности в VUCA-мире рассматривается также на основе технологии обучения действием (action learning, learning by doing), когда учащиеся выполняют задания и обучаются в процессе решения реальных проблем и ситуаций. «Против этой неопределенности обучение действием соединяет четыре элемента: лидерство, обучение, стратегию, изменения» [28, с. 4]. И использование технологии обучения действием оказывается весьма эффективным с точки зрения Крэга Филиповски, например, при повышении уровня лидерства руководителей школ [29]. Вместе с тем мы считаем, что совместное сознание определяется не только организацией действия, но необходимостью соединять и связывать содержание мышления, зафиксированное при помощи схем, и характеристики ситуации действия.

Обоснование реальности феномена «совместное сознание команды кружка» как явления, отличного от содержания совместной деятельности, предполагает ответы на вопросы о том, что его образует, как оно возникает, каковы его структура, характеристики и критерии. Ответы на эти вопросы могут быть получены в ходе исследования, в самом начале которого мы находимся. Вероятным методом исследования может быть предложенное В.П. Серкиным «деятельностное познавательное проектирование – постепенное рефлексивное усложнение исследовательского проекта по мере накопления знаний о предмете исследования» [21].

Мы полагаем, что «совместное сознание команды кружка» отражает сложившийся в процессе становления кружка опыт совместного действия, опыт прохождения через сложные ситуации, опыт коллективного целеполагания и проектирования, планирования и организации деятельности, опыт взаимодействия, зарождения и преодоления коммуникативных конфликтов, рефлексивного осмысления деятельности и жизнедеятельности кружка и т.д. В сознании также будут отражены культурные образцы, которые членами кружка прорабатываются и в каких они себя полагают, продукты совместного коллективного мышления, которые образуют предмет творческого действия внутри кружка и т.д., иными словами – культурное идеальное пространство, которое в кружке создается и в котором он движется.

Следует отметить, что «совместное сознание команды кружка» является исходным по отношению к возникающим формам индивидуального осознания членов кружка. Совместное осознание команды кружка не складывается из суммы индивидуальных сознаний и осознаний членов кружка. Первоначально возникает сознание команды кружка с его установкой на целевой результат и с общим смыслом деятельности команды, а лишь затем формируется индивидуальное осознание членов команды. Часто подобное совместное сознание команды кружка возникает как столкновение разных установок и целевых ориентаций деятельности команды. Хотя подобные установки и ориентации выдвигают отдельные члены команды, они связаны с определением того, что должна делать команда

кружка в целом, чем занимается кружок, в чем смысл его деятельности. В результате осознания предмета возникшего конфликта и его разрешения у члена кружка случается понимание того, «про что кружок», что образует его уникальное содержание. Собственно определение смысла деятельности кружка подводит к осознанию необходимости освоения всеми членами кружка той или иной формообразующей деятельности, коллективно распределенной между ее участниками. Динамика конфликтов и их разрешений при определении смысла деятельности кружков требует специального исследования.

Осознание своей причастности, своей включенности в деятельность кружка является условием обогащения индивидуального сознания и развития субъектности участника. Если не случилось такого осознания, то участник не может взять на себя ответственность за деятельность кружка и оказывается вне процессов порождения уникального содержания кружка, его вхождение в кружок неустойчивое; такой участник не становится членом кружка.

На данном этапе исследования в качестве модели для рассмотрения вышеназванного феномена мы используем подход Ю.В. Громыко, в котором сознание рассматривается как «хранилище, какая-то особая форма архивирования, куда для обнаружения таящихся в нем вещей надо знать код доступа» [10]. Вещами сознания автор называет мысли и далее пишет: «Мысли – это те элементарные осознанности, которые схватываются, “засекаются” в сознании». Для нас важны два момента: во-первых, образ хранилища и содержащихся в нем вещей-мыслей является понятным и удобным для нас на данном этапе. Во-вторых, важен «код доступа», так как в случае «совместного сознания команды кружка» таковой может/должен быть у всех членов команды и только у них; и, по сути, задает очертания субъекта совместной деятельности.

На наш взгляд, из этих осознанностей-мыслей у участников кружка начинают формироваться общая установка сознания, целеопределяющая ориентация группы кружка в целом. При этом эта целеопределяющая ориентация не тождественна способности членов кружка ставить конкретные цели (Л.Ф. Обухова, А.В. Жилинская [16]).

Вышесказанное проиллюстрируем деятельностью робототехнического клуба «Шаг за шагом» Баганской СОШ № 1 в Новосибирской области. В описании руководителем становления кружка выделено 4 этапа, каждый из которых соответствует особой ситуации (публикуем с сокращениями):

«Проба пера. Начало работы ... ассоциируется у меня с началом изучения и преподавания робототехники. Тут я впервые взял в руки набор Lego EV3, собрал первого робота, поломал голову, пока запрограммировал, и провел первые занятия на кружке школьной внеурочки. Начинали мы с двух стареньких ноутбуков, четырех основных наборов и одного ресурсного. Мы учились все вместе – педагог и четверо юных робототехников. На первых соревнованиях мы были активными зрителями, а кое-где даже повезло победить.

Стратегия. ...начали обсуждать, как будет развиваться наш кружок. Было понимание необходимости увеличить количество участников, а для этого нужны были еще наборы и компьютеры... А еще мы понимали, что на Lego не нужно заикливаться, и открыли для себя еще одно направление бюджетного роботостроительства – на базе Arduino. Подобные наборы мы могли позволить себе купить самостоятельно, но купить еще и будущим кружковцам не представлялось возможным. Нам подсказали, и мы написали заявку на грант

“Arduino для детей”. Уже при написании гранта у ребят были интересные идеи, какие проекты они хотят реализовать самими первыми.

Практика и проектная деятельность. ...каждое новое знание ребята стремятся закрепить на нахождении максимально интересного или полезного применения. На занятии, посвященном зажиганию светодиода, было предложено прикрепить на потолок “звезды”, которые будут картой небесной сферы. Так родилась идея одного наиболее перспективного проекта нашего клуба “Интерактивная карта звездного неба”. В этом году специально под этот проект с этими детьми была написана программа для реализации... Из созданных ребятами измерительных приборов можно уже сделать цифровое лабораторное оборудование, и только отсутствие у педагога времени для написания методического сопровождения к данной лаборатории останавливает этот процесс.

Дальнейшее планирование. Идет третий год существования нашего Робототехнического клуба, с 4-х обучающихся выросли до 61-го заинтересованного кружковца. Стратегия и ее выполнение принесли плоды, на сегодняшний день среди наших ресурсов 10 комплектов Lego EV3, 8 комплектов Lego Wedo 2.0, 40 больших наборов Arduino, 8 ноутбуков и 2 ученика-наставника (или как мы их еще называем – младших педагога).

...В планах монетизировать проекты образовательного типа. Уже сегодня приборы кружковцев дают интересные результаты для проектной деятельности естественно-научного цикла, в разработке ряда платформ и аппаратных комплексов, которые, по мнению кружковцев и ряда экспертов, имеют большие перспективы для улучшения образовательной системы, будут очень бюджетными и доступными для любой образовательной организации. Пока мы апробируем это в рамках нашей школы, но на этот год ставим цель выйти на уровень района. Создавать новые приборы, обучать пользоваться ими любого желающего, совместно делать различные исследовательские проекты и увеличивать наш клуб единомышленников – все это позволит нашему району из статуса удаленного перейти в статус инновационного. Надеемся на первых выпускников, которые сейчас получают профильное образование...; они планируют вернуться домой и влиться в команду уже через трудовой договор со школой. Сегодня я и мои обучающиеся находятся в идеальных условиях, нам доверяет администрация и дает нам полную свободу действий и максимальную поддержку... Почему я говорю «мне и моим обучающимся»?! Мы – команда, команда единомышленников, команда равных...».

В качестве основных моментов в деятельности кружка руководитель фиксирует: освоение и первичное применение навыков работы с конструктором, их применение при выполнении более сложных проектов; участие членов кружка в соревнованиях и конкурсах (в том числе грантовых) не как самоцель, а как условие развития кружка; формирование материально-технической базы; увеличение числа занимающихся; создание цифрового следа клуба (содержание доступных видеоматериалов учитывалось при анализе содержания деятельности); монетизация образовательных проектов. Для руководителя кружка характерны готовность и способность к освоению нового и самообучению, включение ребят в обсуждение перспектив кружка, осознанное и планомерное выращивание наставников из числа членов кружка и формирование команды, рассмотрение деятельности кружка как потенциал для развития региона и другое.

Какие из выделенных руководителем установки в деятельности кружка удерживает

команда? Мы попросили младших преподавателей ответить на три вопроса: 1. Что для Вас наиболее важно и значимо в кружке? 2. Каков Ваш вклад в деятельность кружка? 3. Каким Вы видите кружок через 3 года?

Ответы даем без лексических правок:

Дима, 14 лет: «1) Для меня наиболее важно и значимо на кружке участие на различных конкурсах, в первую очередь региональных, межрегиональных, всероссийских и т.д. (желательно с очным присутствием). 2) В кружке будет использоваться моя операционная система для ардуино – Linda OS, помогаю проводить занятия, мои достижения внесли вклад в получение грантов и развитие кружков. 3) Если все пойдет хорошо, будет технопарк, расширение количества заинтересованных, расширение базы комплектов различных конструкторов и ардуино и т.п.»

Инга, 12 лет: «В робототехнике я уже 3 года. И на данный момент у нас большие прорывы в робототехнике, также и в программировании. 1) В нашем клубе всегда было значимо получение новых умений в робототехнике и программировании. 2) Моим вкладом в робототехнике стало обучение новых учеников, участие в соревнованиях, конкурсах и в новых проектах. 3) Наш клуб через три года я вижу также столь прогрессирующим. Также я надеюсь, что к нам вернется мой старый наставник, он уже давно выпустился, сейчас студент. И надеюсь, что через 3 года площади и конструкторов станет гораздо больше, так же с участниками робототехники».

Исходя из ответов младших педагогов можно предположить, что роли вещей-мыслей – идеальных объектов совместного коллективного мышления, хранящихся в совместном сознании данного кружка, – могут быть сформулированы следующим образом: приобретение новых умений и практических навыков каждым участником имеет значение для жизни и деятельности нашего кружка; важен и ценен вклад каждого в общее дело независимо от его масштабов; проведение членами кружка занятий для новичков и оказание им другой помощи – значимый вклад в общее дело; участие в соревнованиях повышает статус кружка, степень доверия к нему и позволяет улучшать материально-техническую базу; нужно заниматься развитием кружка – расширением его возможностей для перехода на новый уровень. Все эти суждения усматриваются как в текстах руководителя, так и в ответах младших педагогов. Представленность таких мыслей-смыслов в индивидуальных сознаниях других участников связана еще и с тем, организует ли руководитель, а если организует, то в какой форме, рефлексию и анализ различных сторон совместной деятельности. Например, организует ли руководитель рефлексивные остановки с целью выяснения причин затруднений и поиска способов их преодоления. Один из сделанных нами выводов состоит в том, что принятие перечисленных идеальных объектов как своих позволяет выделить тех, кто составляет команду кружка, из всех его участников.

4. От совместного сознания к коллективной субъектности и от коллективной субъектности к новому уровню организации совместного сознания. Программа исследований

Нам очень важно определить, при каких условиях технологический кружок делает следующий шаг в своем эволюционном развитии и превращается из сплоченной группы с

общим сознанием в субъекта коллективной деятельности. Итак, кружок осуществляет образовательно-проектную деятельность, выполняя целый набор различных инженерно-конструкторских заданий, которые дает участникам руководитель кружка или наставники. Момент возникновения субъектности происходит тогда, когда участники кружка по своей собственной инициативе без предложений и давления руководителя на основе освоенных способов выполнения заданий самостоятельно ставят образовательно-проектную задачу или социально-проектную задачу. Инициативная постановка задачи всем коллективом кружка на основе освоенных приемов выполнения заданий является критерием возникновения коллективной субъектности.

Говоря о субъектности, мы опираемся на понятие субъектности, которое используется в традиции научной школы В.В. Давыдова [4]. Так, В.Т. Кудрявцев и Г.К. Уразалиева справедливо утверждают, что «субъект не просто “активное начало”, абстрактный **“носитель” и “распорядитель” деятельности**, хотя именно так учила классическая гносеология, философская антропология и психология. Субъект – это тот, кто способен авторизовать деятельность, включиться в ее проектирование и построение как целого, задать свое видение ее образа и образца» [13, с. 9]. Близкую к данному пониманию позицию занимает Д.Б. Богоявленская, связывая субъектность с реализацией творческого начала человека: «Поэтому с необходимостью позиция субъекта деятельности обеспечивает наличие творческого потенциала человека, понимаемого как способность к проявлению познавательной самостоятельности, т.е. способности к не стимулированному извне развитию деятельности, обеспечивающему выход за рамки требований исходной ситуации» [3, с. 161]. В этой же работе автор приводит наше понимание субъектности в научной школе В.В. Давыдова: «“Субъектность, по В.В. Давыдову, – это фактически овладение деятельностью – умение рефлексировать, управлять и преобразовывать ее”, – считает Ю.В. Громыко» [3, с. 161]. Следует отметить, что среди зарубежных исследователей ближе всего к подобному пониманию субъектности подходит в своих работах Юрье Энгештрем, рассматривая в структуре экспансивного цикла обучения действие группы по преобразованию исходной формы деятельности и ее инструментов [26]. Марианна Хедегаард не использует термин «субъектность», но в ее работах по обучению детей на основе метода восхождения от абстрактного к конкретному в соответствии с подходом В.В. Давыдова формируется именно субъектность учащихся, связанная с их попытками самим конструировать модели как собственные средства познавательной деятельности [25]. Особая роль коллективной субъектности как исходной формы освоения нового пространства индивидуальных возможностей учащихся подробно рассмотрена В.В. Рубцовым [18].

Конечно, для того чтобы подобная самостоятельная инициация в постановке задачи состоялась, руководитель кружка должен обеспечить содержательное смысловое поле для осмысления членами кружка своей деятельности. К созданию такого поля должны привлекаться эксперты, разнообразные информационные источники (очень важны иностранные), в которых описываются новые рубежи тех технологических решений, которые осваиваются в кружке. Парадоксальным образом, руководитель кружка формирует понимание фронта продвижения данного технологического решения, но не формулирует саму проектную задачу. Она должна появиться (а может и не появиться) у членов кружка.

Отличие образовательно-проектной задачи от социально-проектной состоит в том, что образовательно-проектная задача может быть новой для членов кружка, но она до этого

неоднократно решалась и реализовывалась практически профессиональными коллективами в их деятельности. Именно уже проделанная ранее практическая реализация данной образовательно-проектной задачи позволяет выделить весь набор ограничений при ее выполнении в социальном контексте, и это позволяет превратить образовательно-проектную задачу в социально-проектную. Выход за рамки образования к социально-проектной задаче предполагает проектирование новой организации деятельности для данной области практики по осуществлению технологического решения нового для данной конкретной сферы деятельности [17]. Примером постановки социально-проектной задачи может быть переход в деятельности блестящего кружка «Дежурный по планете» от пересчета бельков в Арктике к предупреждению лесных пожаров МЧС в Сибири и Якутии.

Хотя по возможному типу инициации коллектива кружка на постановку задачи переходы от выполненных и освоенных заданий к образовательно-проектной и социально-проектной задаче могут быть похожи и осуществляются на основе обращений типа «Мы вот это можем делать, это освоили, а давайте попробуем теперь это», сама деятельность проектирования решения этих задач кардинально отличается. Социально-проектная задача требует выявления огромного количества деталей и ограничений деятельности, конкретных условий реализации решения. В образовательно-проектной задаче все эти возможности определены в результате реализации решения на практике, и от них можно отвлечься, создав «муляж» ситуации, в которой реализуется решение.

При этом переход от заданий к образовательно-проектной и социально-проектной задаче требует реорганизации совместной деятельности группы [6]. У группы формируется функциональное распределение заданий в совместной деятельности, которые связываются и сопрягаются для достижения решения. Группа формирует замысел решения. Но если при решении образовательно-проектной задачи замысел часто совпадает с реализацией, которая связана с компоновкой и модификацией освоенных приемов выполнения конструкторских и инженерных заданий на основе новых параметров, при проектировании решения социально-проектной задачи замысел решения никогда не совпадает с его реализацией [1; 2]. Попытка выхода для проектирования решения в социальный контекст приводит к выявлению такого количества новых знаний и информации, которые не учитывались и отсутствовали для группы при первоначальном выдвижении проектного замысла. Поэтому выявление в специально организованной рефлексии расхождения замысла в мышлении и попыток реализации его в действии становится важнейшей особенностью организации совместной деятельности кружка и его совместного сознания при постановке и решении социально-проектной задачи. Совместное сознание членов кружка удерживает расхождение плана мышления и плана действия, и разные «смысловые вещи» сознания распределяются по этим разным планам. Элементы подобной организации сознания в совместной деятельности исследовались в более ранних работах В.В. Рубцова [18; 19; 20] и Ю.В. Громыко [8].

Подобное расхождение между формируемым замыслом социального проектирования решения задачи и его реализацией позволяет фактически руководителю кружка или наставнику поставить учебную задачу по В.В. Давыдову на освоение деятельности проектирования (Е.А. Тебенкова [22; 23], Ю.В. Громыко [7; 9]). Как известно, учебная задача по В.В. Давыдову связана с освоением общего способа решения целого класса конкретно-практических задач. Этим общим способом решения всякой проектной задачи является прослеживание в рефлексии и понимании на основе сложного сочетания этих

процессов, расхождений между замыслом решения и его реализацией (Н.Г. Алексеев [2], Ю.В. Громыко [9]).

Решение проектной задачи по В.В. Давыдову – это не движение методом восхождения от абстрактного к конкретному, как считают В.С. Лазарев [1] и Ю. Энгештрем [26], а удержание в практическом сознании невозможности воплотить в ситуации действия мыслительное решение и затем последующая корректировка мыслительного решения. Эта корректировка, уточнение, конкретизация исходного проектного решения может осуществляться методом восхождения от абстрактного к конкретному, но может строиться и совершенно иначе – на основе схематизации понятого в ситуации. Важнейший момент постановки учебной проектной задачи по В.В. Давыдову состоит в формировании элементов практического сознания у членов технологического кружка. Кружку становится интересно анализировать, как устроена практическая сфера деятельности, где должно реализовываться решение. В этом случае совместное сознание группы участников технологического кружка переходит от замкнутости на совместных занятиях к более широкому контексту, совместное сознание открывается на новые практические горизонты деятельности в конкретной ситуации.

Этот процесс самостоятельной постановки участниками кружка образовательно-проектной и социально-проектной задачи требует специального дальнейшего изучения, а также создания методик косвенной (не прямой) инициации постановки членами кружка этих задач. Важнейшей проблемой является дальнейшее изучение и исследование возникающей структуры практического сознания по В.В. Давыдову – важнейшего новообразования сознания старшего подростка и юноши, которое удерживает расхождение идеального плана мышления (замысла) и действия в ситуации.

Выводы

В ходе исследования деятельности технологических кружков нами выявлен ряд специфических общих черт в их жизни и деятельности, позволяющих добиваться хороших результатов как в участии членов кружка в соревнованиях и олимпиадах по выбранным технологическим тематикам, так и в решении актуальных задач и получении продуктов. В их числе:

- Реализация наряду с учебно-обучающей деятельностью целого ряда других содержательных работ и заданий, касающихся применения технологий, реализации проектов с целью получения продуктов; изучения и исследования востребованности и условий применения; проектирования развития кружка и создания среды, в которой культивируются изобретательность, способность преодолевать сложные ситуации, творческое отношение к деятельности, иными словами, среда воспроизводства способных к инженерному мышлению людей.

- Деятельность, реализуемая в кружке, носит совместно-творческий характер, по сути является сотворчеством, предполагающим активную включенность каждого участника в создание нового знания, устройства, программного кода и т.д.

- В кружках формируются детско-взрослые творческие общности, обеспечивающие связь поколений, новый уклад жизни. Смысл этой детско-взрослой общности не сводится к тому, что просто один другого учит.

- Совместная деятельность в кружке как общности детей, молодежи и взрослых порождает в коллективном мышлении общие для участников кружка идеи и смыслы, цели и ценности. Этот идеальный мир мы определяем как «совместное сознание команды кружка».

- Важнейшим условием превращения кружка в коллективного субъекта деятельности является постановка образовательно-проектной и социально-проектной задач на основе освоения приемов выполнения конструкторско-технологических и инженерных заданий.

Все сделанные выводы, изложенные в статье, требуют дальнейшей проверки и обоснования, как и гипотеза о феномене «совместного сознания команды кружка». Важнейшей является проблема разработки методик косвенного инициирования коллективной субъектности членов кружка.

Литература

1. Аконова 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
2. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2002. 36 с.
3. Богоявленская М.Е. На путях развития одаренности: соотношение становления субъекта учебно-познавательной деятельности и творческого потенциала в подростковом возрасте // Вестник РГГУ. Серия «Психология». 2009. № 7. С. 161–176.
4. Громыко Ю.В. Метод В.В. Давыдова / Учебная книга для управленцев и педагогов. М.: Пушкинский институт, 2003. 416 с.
5. Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 57–67. DOI:10.17759/chp.20201601067
6. Громыко Ю.В. Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. М.: Paideia, 1997. 560 с.
7. Громыко Ю.В., Просекин М.Ю. Обучающая мыследеятельность нового поколения и базовые педагогические компетенции [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 100–128. DOI:10.17759/psyedu.2022140207
8. Громыко Ю.В. Роль взаимопонимания при решении учебных задач в совместной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук: М., 1985. 168 с.
9. Громыко Ю.В. Теоретическое отношение к действительности в рамках проектной установки как тип личной идентичности // Психологическая наука и образование. 2010. Том 15. № 4. С. 61–67.
10. Громыко Ю.В. Сознание как архивариус. На пути к психоматике: дисциплине, которая обнаруживает новые интеллектуально-духовные функции // Вопросы философии. 2019. Вып. 4. С. 185–195.
11. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15–36.
12. Кружки как российская гуманитарная технология. Исследование и составление рейтинга

- технологических кружков в России (на материалах Всероссийского конкурса кружков). 2020. С. 46–52. URL: <https://drive.google.com/file/d/1H0yEfafflj9PzNHMdio3WU2wEb2F262VJ/view>
13. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Становление субъекта деятельности и возможности системы образования. Субъектность ученика в образовательных процессах условие развития образования. Субъектная и авторская позиция ребенка в образовании. М.: НИИ Школьных технологий, 2008. С. 5–16.
14. Лазарев В.С., Носова Л.Н. Развитие проектного мышления будущих учителей. Сургут, 2019. 122 с.
15. Лучшие технологические кружки. М.: Ассоциация участников технологических кружков, 2021. 296 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1wgvb9RSUJafpZyZYzPLzyL4FbZVGDyrm/view>
16. Обухова Л.Ф., Жилинская А.В. Условия достижения цели старшими подростками в коллективной проектной деятельности // Исследователь/Researcher. 2020. № 3. С. 14–29.
17. От совместного действия – к конструированию новых социальных общностей: Совместность. Творчество. Образование. Школа (Круглый стол методологического семинара под руководством В.В. Рубцова, Б.Д. Элькониной) / В.В. Рубцов [и др.] // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 3. С. 5–30. DOI:10.17759/chp.201814030218.
- Рубцов В.В., Агеев В.В., Давыдов В.В. Опробование как механизм построения совместных действий // Психологический журнал. 1985. № 4. С. 120–129.
19. Рубцов В.В., Гузман Р.Я. Психологические характеристики способов организации совместной деятельности учащихся в процессе решения учебной задачи // Вопросы психологии. 1983. № 5. С. 48.
20. 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
21. Серкин В.П. Деятельностная теория сознания (сознание как атрибут системы деятельностей субъекта) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12. № 2. С. 93–111.
22. Тебенькова Е.А. Задача на проектирование в системе учебных задач // Непрерывное образование: XXI век. 2021. Вып. 1(33). С. 1–12. DOI:10.15393/j5.Art.2021.6684
23. Тебенькова Е.А. Постановка учебной задачи на проектирование // Инновационный вестник. 2021. С. 305–314.
24. Устиловская А.А. О некоторых образовательных и социально-психологических аспектах деятельности технологических кружков // Исследователь/Researcher. 2022. № 3–4(39–40). С. 90–103.
25. Хеддегаард М. Восхождение от абстрактного к конкретному в школьном обучении: двойной ход между теоретическими и детскими понятиями // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 44–57. DOI:10.17759/pse.2020250504
26. Engeström Y. Ascending from the Abstract to the Concrete as a Principle of Expansive Learning // Psychological Science and Education. 2020. Vol. 25. No. 5. P. 31–43.
27. Filipkowski C. School leader development with action learning // Action Learning: Research and Practice. 2023. Vol. 20. Issue 1. P. 17–37. DOI:10.1080/14767333.2022.2086532
28. Johnson C. Action learning in an uncertain world // Action Learning: Research and Practice. 2023. Vol. 20. Issue 1. P. 3–4. DOI:10.1080/14767333.2023.2171528

29. Osterweil C. Neuroscience for project success: Why people behave as they do. Princes Risborough. Association for project management (APM), 2022. 160 p.

References

1. Akopova E.S., Glazunova O.I., Gromyko Yu.V. Diagnosticheskaya metodika otsenki sposobnostei k proektirovaniyu deyatelnosti v gruppovoi rabote «Perimetr» [“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.).
2. Alekseev N.G. Proektirovanie uslovii razvitiya reflektivnogo myshleniya: Avtoref. diss. dokt. psikhol. nauk [Designing the conditions for the development of reflective thinking. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2002. 36 p. (In Russ.).
3. Bogoyavlenskaya M.E. Na putyakh razvitiya odarennosti: sootnoshenie stanovleniya sub"ekta uchebno-poznavatel'noi deyatelnosti i tvorcheskogo potentsiala v podrostkovom vozraste [On the ways of development of giftedness: the ratio of the formation of the subject of educational and cognitive activity and creative potential in adolescence]. *Vestnik RGGU. Seriya "Psikhologiya" [Bulletin of the Russian State University. Series "Psychology"]*, 2009, no. 7, pp. 161–176. (In Russ.).
4. Gromyko Yu.V. Metod V.V. Davydova. Uchebnaya kniga dlya upravlentsev i pedagogov [Method of V.V. Davydov. Educational book for managers and teachers]. Moscow: Publ. Pushkinskii institut, 2003. 416 p. (In Russ.).
5. Gromyko Y.V., Rubtsov V.V., Margolis A.A. Shkola kak ekosistema razvivayushchikhsya detsko-vzroslykh soobshchestv: deyatelnostnyi podkhod k proektirovaniyu shkoly budushchego [The School as Ecosystem of Developing Child-Adult Communities: Activity Approach to Designing the School of the Future]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 57–67. DOI:10.17759/chp.2020160106 (In Russ.).
6. Gromyko Yu.V. Proektnoe soznanie: Rukovodstvo po programmirovaniyu i proektirovaniyu v obrazovanii dlya sistem strategicheskogo upravleniya [Design consciousness: A guide to programming and design in education for strategic management systems]. Moscow: Publ. Paideia, 1997. 560 p. (In Russ.).
7. Gromyko Yu.V., Prosekin M.Yu. Obuchayushchaya mysledeyatel'nost' novogo pokoleniya i bazovye pedagogicheskie kompetentsii [Teaching Mental Activity of the New Generation and Basic Pedagogical Competences]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 100–128. DOI:10.17759/psyedu.2022140207 (In Russ.).
8. Gromyko Yu.V. Rol' vzaimoponimaniya pri reshenii uchebnykh zadach v sovmestnoi deyatelnosti: diss... kand. psikhol. nauk [The role of understanding in solving educational problems in joint activities. PhD (Psychology) diss.]. Moscow, 1985. 168 p. (In Russ.).
9. Gromyko Yu.V. Teoreticheskoe otnoshenie k deistvitelnosti v ramkakh proektnoi ustanovki kak tip lichnoi identichnosti [Theoretical Attitude to Reality in the Project Setup as a Type of Personal Identity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2010. Vol. 15, no. 4, pp. 61–67. (In Russ.).
10. Gromyko Yu.V. Soznanie kak arhivarius. Na puti k psihomatike: discipline, kotoraâ obnaruzhivaet novye intellektual'no-duhovnye funktsii [Consciousness as an Archivist. On the Way

to Psychomatics: the discipline that discovers new intellectual and spiritual functions]. *Voprosy filosofii* [*Questions of Philosophy*], 2019, no. 4, pp. 185–195. DOI:10.31857/S004287440004818-4 (In Russ.).

11. Zinchenko V.P. Miry soznaniya i struktura soznaniya [Worlds of consciousness and the structure of consciousness]. *Voprosy psikhologii* [*Questions of psychology*], 1991, no. 2, pp. 15–36. (In Russ.).

12. Kruzhki kak rossijskaja gumanitarnaja tehnologija. Issledovanie i sostavlenie rejtinga tehnologicheskikh kruzhkov v Rossii (na materialah Vserossijskogo konkursa kruzhkov) [Mugs as a Russian humanitarian technology. Research and ranking of technological circles in Russia (based on the materials of the All-Russian competition of circles)], 2020, pp. 46–52. URL: <https://drive.google.com/file/d/1H0yEfafflj9PzHMdio3WU2wEb2F262VJ/view>. (In Russ.).

13. Kudryavtsev V.T., Urazaliev G.K. Stanovlenie sub"ekta deyatel'nosti i vozmozhnosti sistemy obrazovaniya. Sub"ektnost' uchenika v obrazovatel'nykh protsessakh uslovie razvitiya obrazovaniya. Sub"ektnaya i avtorskaya pozitsiya rebenka v obrazovanii [The formation of the subject of activity and the possibilities of the education system. The subjectivity of the student in educational processes is a condition for the development of education. The subject and author's position of the child in education]. Moscow: NII shkol'nykh tekhnologii [Research Institute of School Technologies], 2008, pp. 5–16. (In Russ.).

14. Lazarev V.S., Nosova L.N. Razvitie proektnogo myshleniya budushchikh uchitelei [Development of project thinking of future teachers]. Surgut, 2019. 122 p. (In Russ.).

15. Luchshie tehnologicheskie kruzhki [The best technological circles]. Moscow: Assotsiatsiya uchastnikov tehnologicheskikh kruzhkov [Association of participants of technological circles], 2021. 296 p. URL: <https://drive.google.com/file/d/1wgvb9RSUJafpZyZYzPLzyL4FbZVGDyrm/view> (In Russ.).

16. Obukhova L.F., Zhilinskaya A.V. Usloviya dostizheniya tseli starshimi podrostkami v kollektivnoi proektnoi deyatel'nosti [Conditions for achieving the goal by older adolescents in collective project activity]. *Issledovatel'/Researcher* [*Researcher/Researcher*], 2020, no. 3, pp. 14–29. (In Russ.).

17. Rubtsov V.V. et al. Ot sovместного deistviya – k konstruirovaniyu novykh sotsial'nykh obshchnosti: Sovместnost'. Tvorchestvo. Obrazovanie. Shkola (Kruglyi stol metodologicheskogo seminar 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.).

18. 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.).

19. Rubtsov V.V., Guzman R.Ya. Psikhologicheskaya kharakteristika sposobov organizatsii sovместnoi deyatel'nosti uchashchikhsya v protsesse resheniya uchebnoi zadachi [Psychological characteristics of ways of organizing joint activities of students in the process of solving an educational problem]. *Voprosy psikhologii* [*Questions of psychology*], 1983, no. 5, pp. 48–58. (In Russ.).

20. Rubtsov V.V. Sotsiogenez sovместного deistviya: vzaimoponimanie lyudei kak uslovie

ponimaniya veshchei. Interv'yu (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. DOI:10.17759/chp.2018140413 (In Russ).

21. Serkin V.P. Deyatel'nostnaya teoriya soznaniya (soznanie kak atribut sistemy deyatel'nostei sub"ekta) [Activity theory of consciousness (consciousness as an attribute of the system of activities of the subject)]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2015. Vol. 12, no. 2, pp. 93–111. (In Russ.).

22. Tebenkova E.A. Zadacha na proektirovanie v sisteme uchebnykh zadach [The task of designing in the system of educational tasks]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Continuing education: XXI century]*, 2021. Issue 1(33), pp. 1–12. DOI:10.15393/j5.art.2021.6684 (In Russ.).

23. Tebenkova E.A. Postanovka uchebnoi zadachi na proektirovanie [Statement of the educational task for design]. *Innovatsionnyi vestnik [Innovation Bulletin]*, 2021, pp. 305–314. (In Russ.).

24. Ustilovskaya A.A. O nekotorykh obrazovatel'nykh i sotsial'no-psikhologicheskikh aspektakh deyatel'nosti tekhnologicheskikh kruzhkov [Some educational and social-psychological aspects of the activities at technological clubs]. *Researcher*, 2022, no. 3-4(39-40), pp. 90–103. (In Russ.).

25. Khedegaard M. Voskhozhdenie ot abstraktnogo k konkretnomu v shkol'nom obuchenii: dvoinei khod mezhdru teoreticheskimi i detskimi ponyatiyami [Ascent from the abstract to the concrete in school education: a double course between theoretical and childish concepts]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 5, pp. 44–57. DOI:10.17759/pse.2020250504 (In Russ.).

26. Engeström Y. Ascending from the Abstract to the Concrete as a Principle of Expansive Learning. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 5, pp. 31–43.

27. Filipkowski C. School leader development with action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 2023. Vol. 20. Issue 1, pp. 17–37. DOI:10.1080/14767333.2022.2086532

28. Johnson C. Action learning in an uncertain world. *Action Learning: Research and Practice*, 2023. Vol. 20. Issue 1, pp. 3–4. DOI:10.1080/14767333.2023.2171528

29. Osterweil C. Neuroscience for project success: Why people behave as they do. Princes Risborough. Association for project management (APM), 2022. 160 p.

Информация об авторах

Громыко Юрий Вячеславович, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии имени профессора В.А. Гуружапова факультета психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); руководитель магистерской программы «Психология и педагогика проектной деятельности», директор, АНО «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

Устиловская Алла Алексеевна, кандидат психологических наук, начальник отдела, Центр национальной технологической олимпиады, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2963-0009>, e-mail: austilovskaya@hse.ru

Громыко Ю.В., Устиловская А.А.
О генезисе коллективной субъектности в деятельности
технологического кружка (к программе исследований)
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 155–174.

Gromyko Yu.V., Ustilovskaya A.A.
About Genesis of Collective Subjectivity in The Activity
of Technological Club (to The Research Program)
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 155–174.

Information about the authors

Yury V. Gromyko, Doctor of Psychology, Professor of the Department of ‘Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov’ of the faculty ‘Psychology of education’ of MSUPE; Head of the Master's program "Psychology and Pedagogy of project activity", Director of the Institute for advanced studies and human resource management in the named after Eugene Shiffers, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5943-8232>, e-mail: yugromyko@gmail.com
Alla A. Ustilovskaya, Candidate of Psychological Sciences, head of department, The Center of the National Technological Olympiad, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2963-0009>, e-mail: austilovskaya@hse.ru

Получена 13.04.2023

Принята в печать 10.06.2023

Received 13.04.2023

Accepted 10.06.2023

Challenges and Benefits of Using Wiki-based Collaborative Writing in EFL Classes

Befikadu L. Yibreh

Addis Ababa Science and Technology University, Addis Ababa, Ethiopia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8675-2753>, e-mail: befikadu.lemmay@gmail.com

Berhanu B. Haile

Addis Ababa University, Addis Ababa, Ethiopia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8576-3058>, e-mail: bbogale@gmail.com

The challenges and benefits of wiki that students encounter during the process of implementing wiki in EFL writing classes is the focus of the research that need to be investigated. The emphasis of the research is to look at the benefits and challenges that university students faced during the implementation of wiki-based collaborative writing at Addis Ababa Science and Technology University. The participants were enrolled in a noncredit essay-writing course that was linked with the wiki platform. Questionnaires and focus group discussion were used to collect data. All students completed questionnaires and focus group discussion to investigate the benefits of using wiki. Descriptive statistics such as frequency and mean were used to analyze the quantitative data. To analyze the data, themes about benefits of using wiki were used. Students faced both psychological and functional challenges. Students discussed that they collaborated during the process of using wiki and their writing skills was improved. Finally, English as a Foreign Language writing skills teachers should carefully train students on how to use social media like a wiki in their curricula.

Keywords: wiki-based collaborative writing, benefits of wiki, challenges.

Acknowledgments. The authors are grateful to thank Mr. Mitiku Garedew and Mis. Kidan Teklay for reviewing the data gathering tools. We also acknowledge engineering students of Addis Abeba Science and Technology University who took part in the study. We finally need to thank Addis Ababa University for funding our research project.

Funding. The study was funded by Addis Ababa University.

For citation: Yibreh B.L., Haile B.B. Benefits and Challenges of Using Wiki-based Collaborative Writing into English as Foreign Language Writing Classes. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 175–195. DOI:10.17759/psyedu.2023150210

Йибрех Б.Л., Хайле Б.Б.
Проблемы и преимущества использования
коллаборативного письма на основе Wiki на занятиях
по английскому языку как иностранному
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 175–195.

Yibreh B.L., Haile B.B.
Challenges and Benefits of Using Wiki-based
Collaborative Writing in EFL Classes
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 175–195.

Проблемы и преимущества использования коллаборативного письма на основе Wiki на занятиях по английскому языку как иностранному

Йибрех Б.Л.

Аддис-Абебский университет науки и технологий, г. Аддис-Абеба, Эфиопия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8675-2753>, e-mail: befikadu.lemmay@gmail.com

Хайле Б.Б.

Аддис-Абебский университет, г. Аддис-Абеба, Эфиопия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8576-3058>, e-mail: bbogale@gmail.com

В фокусе исследования лежат проблемы и преимущества Wiki, ожидающие студентов при использовании данного ресурса на занятиях по письму на английском языке как иностранном. Цель исследования – рассмотреть плюсы и минусы, с которыми столкнулись студенты Аддис-Абебского университета науки и технологий в период применения Wiki при коллаборативном письме. Участники были зарегистрированы на некредитном курсе, посвященном написанию эссе и связанном с платформой Wiki. Для сбора данных использовались анкеты и метод фокус-группы. Все студенты заполнили анкеты и приняли участие в фокус-групповой дискуссии с целью изучить преимущества использования Wiki. При анализе количественных данных применялась описательная статистика, такая как частота и среднее значение. Для анализа данных использовались темы о плюсах использования Wiki. Студенты столкнулись как с психологическими, так и с функциональными проблемами. По словам участников, в процессе использования Wiki они работали вместе, и их навыки письма улучшились. Таким образом, преподаватели английского языка как иностранного должны уделять особое внимание вопросам использования студентами социальных медиа, таких как Wiki, в своих учебных программах.

Ключевые слова: коллаборативное письмо на основе Wiki, преимущества Wiki, проблемы.

Благодарности. Авторы выражают благодарность г-ну Митику Гаредеву и г-же Кидан Теклай за анализ инструментов для сбора данных. Мы также признательны студентам инженерных специальностей Аддис-Абебского университета науки и технологий – участникам исследования. Наконец, мы должны поблагодарить Аддис-Абебский университет за финансирование нашего исследовательского проекта.

Финансирование. Исследование проводилось при финансовой поддержке Аддис-Абебского университета.

For citation: *Йибрех Б.Л., Хайле Б.Б.* Проблемы и преимущества использования коллаборативного письма на основе Wiki на занятиях по английскому языку как

иностранному // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С 175–195.
DOI:10.17759/psyedu.2023150210.

Introduction

Students faced challenges during the wiki-based collaborative writing projects that can be characterized as either functional or psychological challenges that hindered them from active participation [18]. Functional challenges included the difficulty of using the new wiki tool, and psychological challenges included an apparent reluctance to try new writing practice tools as well as the issue of "saving face" in peer feedback. With every technology, usability is the key attribute for a positive user experience [22]. The usability challenges with the wiki tool included unfamiliarity with the wiki interface, no auto draft-saving mechanism, and the time-consuming nature of adjusting to the format. These major concerns indicate that the new tool disrupted the learning experience.

Unfamiliarity with the new tool was somewhat improved by problem-solving activities such as in-class peer demonstrations and having learners spend more time practicing with the tool, but these innovative projects did not proceed as smoothly as expected [8]. Factors such as the limited research period, frustration, and personal or social issues limiting participant enthusiasm for the use of the technology deserve further investigation. Students tried to be inoffensive and avoided providing solid revisions because the wiki writing task was something others "come up with through hard work". Students are reluctant to claim authority and often are afraid to criticize or give negative feedback to peers [8; 21]. Overcoming such reluctance and raising students' comfort levels with having their work evaluated by others should be considered in the design of peer feedback training. One possible solution is to give students the option of using pseudonyms instead of real names in peer reviews to ensure anonymity. Explaining the value of collaborative peer feedback, describing the procedures, establishing a supportive context, and creating a scaffolding framework may contribute to student development of important attitudes and skills [4; 7; 11; 13; 15].

English language teachers should implement learner-centered collaborative writing projects in which students work together with their classmates using a variety of technological means, for example, wikis [11; 16; 20]. This can help students to increase their writing performance at an individual level. However, the benefits of online technologies and the obstacles they face during the process of implementing wiki-based collaborative writing to improve their writing performance in the Ethiopian context have not yet been investigated. Using wiki-based collaborative writing is important to enhance students' writing performance [10; 14]. Nevertheless, their perception of wiki-based collaborative writing and the challenges they face during the process of using wiki were not investigated, and they are going to be investigated in the context of the current research. As result, the focus of the current study is, however, to investigate benefits of using wiki-based collaborative writing and the challenges they faced during the process of implementing wiki-based collaborative writing.

A quasi-experimental study in which 42 EFL first-year undergraduate students participated in the study was conducted [1]. The students were enrolled at King Saud University, Saudi Arabia,

and the study lasted for 20 weeks. The genre of the writing tasks for the pre and posttest was similar, but the topic was different. The researcher assessed the writing performance of students using an analytical scoring rubric; inter-rater scoring was used to analyze the agreement between the pre and posttests (finding an agreement level of 97%).

A study was conducted using a cluster sample of 80 students from both traditional and wiki-based writing sections [21]. The students met once a week for over 2 hours for 14 weeks, during which time data were collected using multiple instruments. First, the researchers designed English summary writing tests for pre-and post-tests, the validity of which was verified by three experts. Next, a questionnaire with five rating-scale responses was designed with a reported validity of 0,87 and 0,85, respectively. Last, an open-ended questionnaire was administered, and 100 pieces of summary writing from the two groups were checked for accuracy.

As far as our reading and understanding of the area is concerned, no one has so far researched the benefits of using wiki-based collaborative writing and the challenges students encountered during the process of implementing wiki-based collaborative writing in the context of Ethiopian higher institutions in general and Addis Ababa Science and Technology University in particular. As a result, the current research aims to answer the following heuristic research questions.

Research questions

What challenges do students face during the implementation of wiki based collaborative writing to improve their writing performance?

What are the benefits of using wiki-based collaborative writing in writing classes?

Research methods

In this study, a mixed research design was employed. The reason why this design was used in the study is due to both quantitative and qualitative data. To investigate the perception of wiki-based collaborative writing and the challenges they encountered while using a wiki in their writing classes, quantitative and qualitative data were collected from 35 engineering students. According to [3; 6; 13], a mixed research design is particularly useful when a researcher needs quantitative data, then the qualitative data plays a supportive role.

In the current research, the two research questions need both quantitative and qualitative data. Acquiring a better understanding of causal mechanisms requires substantive knowledge of the contents, which cannot be employed using quantitative data [9]. As a result, in this mixed research design, students' perceptions of wiki-based collaborative writing and the challenges they faced during the process of using a wiki to improve their writing performance were investigated. Students who learned writing via wiki-based collaborative writing filled in questionnaires about the challenges they faced during the process of using wiki-based collaborative writing. In the end, ten participants who were selected randomly from the group had focus group discussion about the benefits and challenges of using wiki-based collaborative writing.

The research participants and samples

In Addis Ababa Science and Technology University, there were about 1500 first-year

students enrolled in pre-engineering (three-fourth of total) streams in 2021/2022 academic year. In the first semester of the academic year, one class of students who used wiki-based collaborative in EFL writing classes having 35 students was selected randomly for this study. At the end, Students who participated in the project filled in a questionnaire and ten of them were chosen randomly for FGD purposes to answer the guiding questions.

Data collection methods

Quantitative and qualitative data were used in this study to investigate the challenges students faced during the process of using a wiki and the benefits of using wiki in writing classes. The quantitative methods used in this study included closed-ended survey questions to assess the challenges they face during the process of writing using the wiki. As the purpose of the questionnaires was to assess participants' perception of wiki-based collaborative writing and the challenges they encountered during the process, these questionnaires were adapted from the work of [8] about students' perceptions and challenges of using wiki-based collaborative writing. As a result, nine items were designed to address the functional challenges of utilizing a wiki. Participants indicated their agreement or disagreement with each statement on a scale ranging from strongly disagree to strongly agree. Moreover, 13 questions were developed to assess the psychological challenges that participants encountered during the process.

Accordingly, participants indicated their agreement or disagreement with each statement on a scale ranging from strongly disagree to strongly agree. The qualitative method also included open-ended survey questions and focus group discussion about benefits of using wiki-based collaborative writing and the challenges they faced during the process of using wiki-based collaborative writing.

Data analysis of the study

Descriptive statistics were used to analyze the quantitative data, which were gathered using close-ended questions. The major challenges (functional and psychological) students encountered during the process of using wiki and the benefits using wiki-based collaborative writing were analyzed. The qualitative data from the open-ended questions were thematically analyzed. As stated before, the qualitative data was gathered using FGD and open-ended questions. Before the researchers started the analysis, they came across different steps. First, similar items were collected and organized in the form of a theme. Finally, the analysis was carried out qualitatively.

Results of the study

The challenges and benefits using wikis during the process are analyzed. The collected data were analyzed under the quantitative and qualitative analysis sections separately. In the first section, the quantitative data are presented. Next, the qualitative data analyses and findings are also reported.

The first research question focused on the challenges or obstacles that students faced because of using a wiki-based collaborative writing instruction. The objective is to investigate challenges that students faced when integrating wiki-based collaborative writing into their writing classes. Descriptive analyses such as frequency and percentage were used to address the study's first research question. When technology is integrated into the teaching-learning process, there are two

primary kinds of challenges: functional and psychological challenges [18]. As a result, the extent to which these challenges influenced participants' writing processes while using a wiki-based collaborative writing instruction was investigated. Participants in the study, as evidenced by their replies, experienced both functional and psychological challenges at the start of the intervention session; their responses and analysis of each item of the questionnaires are presented below.

The functional challenges with the wiki tool that students faced are unfamiliarity with the wiki interface, the lack of an auto draft-saving system, and the time-consuming nature of adapting to the format [22]. These main issues suggest that the new technology hindered the learning process. Regarding the first item in table 1 of appendix, wiki-based collaborative writing at the outset of utilizing a wiki confused 32,5% of the respondents. There were some misconceptions at the outset of the intervention. In connection with this, participants in the FGD also discussed this issue. At the same time, 51,5% of the respondents claimed that they were not confused when they began to use a wiki in their writing lessons. This data demonstrates the individual variations among students in their ability to view all pages of the wiki. The remaining 17% of respondents did not make a decision. Regarding item 2, all participants (100%) said that they were aware of how to utilize a wiki. On the other hand, 60% of them stated that they experienced challenges while utilizing a wiki at the beginning although 28,6% of them disagreed with the assertion. It indicates they had no major difficulties when they first started using a wiki. The remaining 11,4% of the respondents were unable to make a decision.

Concerning the third item of the above table, 28,6% of the respondents disagree with the statement 'I feel difficulty at the very beginning of using the wiki.' 37,2% of the respondents agree with the statement. However, the remaining 34,2% of the respondents were unable to decide. Furthermore, 68,6% of them indicated that they were familiar with wiki-based collaborative writing and they intended to use a wiki in the future writing process. However, 11,4% of the respondents agreed with the statement, 'because of my unfamiliarity with the wiki page, I will not use it in the future.' The remaining 20% of respondents were unable to decide with statement of item four. Concerning the fifth item in the above table, 51,4% of the respondents disagree with the assertion, while 29% stated that they might not utilize the wiki page in the future due to unfamiliarity. The remaining 20,6% were unable to decide.

For item six, 65,7% of the respondents disagree with the statement 'using a wiki in taking notes diminishes the quality of my notes.' 17,1% of the respondents agree with the statement. On the other hand, 18,2% of them could not decide. As 68,6% of the respondents responded, a wiki was not difficult for them to use different note-taking styles. Furthermore, 20% of respondents indicated that they did not agree or disagree with the statement for item 7. Regarding item eight, 54,3% of the respondents stated that wiki helped them not become dependent on the expertise of their teachers for the quality of the notes they produced. 42,9% of respondents replied that wiki is not hard to implement evaluation of individual students' work when collective notes are used. On the other hand, 22,9% of the respondents feel that wiki is hard to implement for the evaluation of individual students' work when collective notes are applied. The remaining 36,8% of the respondents could not decide on the statement of item nine. Therefore, there were functional challenges that limited participants' ability to use the wiki effectively at the beginning of the intervention.

Psychological challenges are connected to students' initial hesitation to adopt the new writing technique since they were attached to old writing approaches [22]. In the current study, it is critical to investigate how participants interpreted wiki in their writing as shown in the table 2 of appendix.

Regarding the psychological challenges of using the wiki indicated in table 2 of appendix, 57,1% of the respondents indicated that they feel using a wiki tends not to be slower to engage in dialogue than other students use. In contrast, 17,1% of the respondents agreed with the statement positively. On the other hand, the remaining 25,8% of the respondents did not decide. As 54,3% of the respondents indicated their agreement with the given items, their first thought about wiki-based collaborative writing was negative. This might indicate students feel using a wiki in writing is difficult, but they feel it is very easy to manage as long as they learn how to use it. In contrast, 31,4% of the respondents did not agree with the first statement. 14,3% of the respondents could not decide concerning item two. Besides, the wiki allowed participants to control the overall notes and take responsibility for their content, as 54,3% of the respondents confirmed. 20% of the respondents pointed out their disagreement with the statement. The remaining 25,7% of the respondents did not show their decision to the statement of item three.

Concerning item four, 60,7% of the respondents stated that wiki did not force them to become overly dependent upon others for producing quality notes. 31,4% of them showed their agreement with the statement, and the remaining 8,6% of the respondents did not decide. About item five, 40% of the respondents disagree with the statement, 25% of them agree, and the remaining 35% of the respondents neither agree nor disagree with the given statement, which says *I feel that some students touch on the idea of the content*. For the statement of item six, 37,1% of the respondents stated that most of the students did not comment on tense or spelling, whereas 28,6% of the respondents agreed with the statement. It means most of the students mostly comment on tense or spelling. For the given statement, 34,3% of respondents chose to be neutral.

Item seven was about the role of peers to point out problems during writing. 42,8% of the respondents showed their disagreement. In contrast, 20% of the respondents agree with the statement. The remaining 37,2% of the respondents decided to be neutral about the given statement. Item eight is about students' feelings of their preference of using wikis in writing. For this item, 48,6% of the respondents agreed that they tend to say wiki would be better if they could write in certain ways. 20% of them disagreed with the statement, and the remaining 31,4% decided to be neutral.

Item nine is about students' feelings concerning their tone of writing. 34,3% of the respondents feel that using a polite tone to comment on students' work is important to improve their writing skills. On the other hand, 28,6% of the respondents disagreed with the statement. The remaining 37,1% of them did not show their agreement, but they preferred to be neutral. The purpose of item ten was to assess students' familiarity using the wiki during idea contribution. 62,9% of the respondents disagree with the statement, which says, *I am afraid of the feeling of discomfort among classmates during idea contribution*. For this statement, 25,7% of the respondents showed their agreement. Those participants who preferred to be neutral were 11,4%.

Item 11 was concerning students' feelings of sharing their work with their friends on the wiki. 57,2% of the respondents disagree with the statement *I feel very nervous because I am afraid that I will provide a wrong suggestion*. Participants who agreed with this statement were 29,9%, and

22,9% of the respondents could not decide about the statement. The item that shows students' feelings regarding pointing out errors was item 12. For this item, 40% of the respondents showed their disagreement with the statement *I do not point out any errors*. In contrast, 31,5% of the respondents agreed with this statement. The remaining 28,5% of respondents preferred to be neutral on the above statement.

The last item about the psychological challenges of using wiki-based collaborative writing was about the feelings of students using a polite tone at the time of giving comments. 51,4% of the respondents liked to use a polite tone when commenting to make people feel that they were not looking for trouble, whereas 22,9% of the respondents disagreed with the statement. Finally, 25,7% of the respondents could not decide. As a result, participants faced psychological challenges during the process of using wiki-based collaborative writing.

In summary, participants were confused on the first day of the intervention of accessing the workspace, let alone revising their essays and commenting on their friends' work. As they noted during the focus group discussion, things grew simpler after a while. There were additional psychological difficulties that participants encountered when utilizing wiki-based collaborative writing. According to the survey findings, participants first believed that wikis were not useful in developing their writing skills. They found it challenging to use the wiki during the writing process. However, as they mentioned during the focus group discussion, the procedure assisted them in changing their perceptions. So far, the quantitative data analysis has focused on the functional and psychological challenges that learners faced while utilizing wiki-based collaborative writing. The part that follows discusses the qualitative data analysis.

Analysis of open-ended questions

Six open-ended questions in the questionnaires were asked. These questions concern the wiki's function in encouraging student involvement. The feelings of participants regarding the function of a wiki in editing essays and their opinions about utilizing a wiki to participate in a discussion with their peers were explored. Furthermore, the benefits of utilizing a wiki in students' learning experiences as well as the challenges of using a wiki in the writing learning experience were investigated. Finally, the participants' recommendation to use a wiki in their future writing skills improvement process is also discussed.

The wiki's role in increasing student interaction

For the question, 'does wiki assist you in editing and increasing your interaction with your friends?', all participants answered 'yes'. They said that because the platform is connected to the internet, it allows them to gather ideas and share what they have acquired. According to the replies of the participants, a wiki allows them to learn from people who have prior writing expertise because the platform allows learners to submit whatever they have in mind. "Yes, it is an easy or simple and effective technique of writing an essay and allowing people to edit my essay, which in turn allows me to write a better essay," one respondent stated. This might imply that students have a positive attitude toward wiki-based collaborative writing, which could help them enhance their writing skills in the future. This is how the majority of respondents responded to the closed-ended questions.

Another participant stated that utilizing a wiki to edit an essay was extremely straightforward and promoted interaction between him and others as he indicated, the wiki page allowed him to engage in the writing process with many students and acquire numerous suggestions. In contrast, two of the participants stated that wikis do not play a role in boosting student engagement. One of the two said that connecting with people on the wiki is not as easy as chatting with them in person. "No, I don't think the interaction is based on a wiki or any website or software; it is more depending on individuals," stated the other participant. This participant stated that interaction was not dependent on the wiki. A wiki is a tool that allows people to engage with one another. All of these suggest that wikis may be useful in assisting students to enhance their overall writing skills.

Benefits of wiki-based collaborative writing

The second research question concerned the benefits of using a wiki in students' writing learning experiences. 'What are the benefits of using wikis in your learning experience?' was the query. Participants highlighted several benefits of utilizing a wiki in their writing projects. They claimed that wiki helped them save time and improve their writing skills. By reading the comments of their peers, participants improved their language and edited their writings. Furthermore, as previously said, a wiki allows participants to submit suggestions for their friends' essays as well as receive ideas from their friends.

Participants also stated that wiki was useful for comparing and contrasting the old and new versions of their essays, as well as preserving and retrieving all of the writing processes they went through. According to the participants, the wiki has improved their determination to write. They openly communicate their opinions, which allow them to avoid needless social engagements at a time when the COVID19 epidemic is causing them headaches, as they said.

Participants attempted to identify the key challenges they faced while experimenting with wiki-based collaborative writing. The above-mentioned theme was asked, 'what are the challenges of using wikis in your writing learning experience?' The primary challenge they noted were that they were having trouble accessing the editing page during the introduction session, as they said. The second challenge was a stoppage in the internet connection. The connection, as they said, was not steady. Another issue they noted was a lack of time. One of the respondents claimed that he/she needed to spend a significant amount of time to write an essay, but the teacher replied, 'your time is up.' Another person mentioned the following point. 'I need to sit and write since the technology attracted me,' he/she adds, but the main issue was a lack of time. If there is Wifi connectivity near my dorm, I am quite pleased to do my project while being away from the digital library and close to my dorm.' This might suggest that if the issue with the internet infrastructure is fixed, learners will be allowed to utilize wiki indefinitely. Another issue they highlighted was a lack of expertise with using a wiki throughout the writing process.

During the FGD discussion, participants made suggestions for incorporating wiki-based collaborative writing into the process of teaching and learning writing skills. The following question was posed to them on the aforementioned theme: 'what do you propose for using wikis in your learning of writing skills?' As they stated, the majority of them were interested in the workspace (wiki). They remarked that they learned new abilities and that this was one opportunity to improve

their writing skills in this technological age.

Furthermore, they suggested that before using wiki-based collaborative writing, students should be familiar with the basic characteristics of the workspace or platform. They also mentioned that this platform should be used in a variety of circumstances. According to their reasoning, it should not be limited to writing lessons alone. Teachers of other courses should assist students by incorporating new teaching and learning technology into the classroom. Another suggestion made by participants was that wiki-based collaborative writing without the presence of the teacher would not help students develop their writing skills. According to one of the participants, “we should utilize a wiki in the future since it is beneficial, but the teacher's presence is critical. We will always require teachers. Collaborative writing on wikis should be linked to the chalk and talk approach. For example, before we begin writing, we must be informed about essay writing, essay components, and so on, as it is done in this semester.” Integrating wiki-based collaborative writing with the chalk and talk technique may assist students and teachers in improving the teaching and learning of writing skills. This section examined the open-ended question concerning participants' perceptions of wiki-based collaborative writing and the challenges they faced when utilizing a wiki.

As a result, the open-ended questions, as indicated above, were divided into six themes. The wiki, as most participants stated, was beneficial in promoting student engagement. The majority of participants said that wiki enabled them to engage with one another to enhance their overall writing ability in terms of content, organization, vocabulary, language use, and mechanics. Participants also stated that the wiki was simple to use and provided opportunities for writing practice. They also noted that the wiki platform allowed them to convey their thoughts. The primary reasons they mentioned were that wiki was simple for writers to utilize.

Focus group discussion analysis

The purpose of the focus group discussion was to explore students' perception of wiki-based collaborative writing and the challenges they experienced when using the wiki. The discussion was guided by 11 questions. For the sake of the analysis, these questions were divided into three categories. The focus group discussion had ten members.

Participants' understanding of wiki-based collaborative writing

There were four discussion topics for focus group discussions to better understand students' participation in a wiki-based collaborative writing. These questions concerned how students understood wiki, their interaction during the writing process, how wiki helped them develop their writing skills, and how wiki helped them communicate their thoughts in writing. All participants discussed that wiki-based collaborative writing was helpful to improve their writing performance. They discussed that the platform helped them to have strong interaction with their friends. In Contrast, participant 04 stated the following point:

Necessarily, I cannot say my writing skills have improved much. Because it was hard to get feedback from the teacher. The problem might be because of this specific website. Because... eh... It does not specify easily when you give feedback and notify it, but I found it easier to find essays and I can easily brainstorm ideas from the internet. Editing is easy. We cannot get feedback

from teachers. The problem may not be from this specific website. I found it easier to write essays. I can get information from the internet, editing was easy.

Teachers' comments, according to participant 04, are crucial, as is the presence of the instructor, for the improvement of students' writing skills. He also claimed that wiki was simple to use for writing and that it helped him/her in brainstorming ideas quickly.

The discussion forum of wiki

Wiki includes discussion, editing, and history pages [2; 5; 12]. The discussion page is where people communicate with one another and submit what they have written. There were four questions to be discussed. These questions focused on the role of discussion boards in their writing classes and how they helped them interact with their peers; how the discussion page assisted them in improving their writing skills; and whether they felt free to share their opinions during the discussion process. During the discussion, participants mentioned how useful the editing and discussion pages were during the writing process on wiki. In relation to this, participant 07 reflected the following point.

You see, this platform is very good for editing. I found it very helpful for editing the history. The history page especially was very helpful for me to see what problems and what changes are made. If I have deleted something that I needed, I can come back and get it back. This kind of feature has been a lot better to improve my writing skills.

This participant stated that both the editing and history pages of the wiki were helpful for editing what he wrote and for comparing and contrasting his new version of the essay with that of the old version. According to the participants' discussions, the wiki's discussion forum helped to enhance their writing skills. They also noted how the platform's design enabled them to communicate, exchange ideas, and receive feedback from their peers. They talked about how the discussion page let them post and engage with their peers. The points reflected by participant 06 supported this idea. This participant reflected the following points.

I think it helped me a lot. It makes me put more effort into my works because I did not know how to write using this platform. I was not that much at writing or I was just probably taken from someone saying try to make it better, but now it is making me put more pressure. It expanded my imagination, expanded my creativity in this aspect and I agree with him on the individual part in the group, but I saw it in myself and I did not interact with the other person with my other pair. We even did not talk a lot. He came into work and I worked with him. That is all. We did not even talk. We did not even contribute any of our ideas because there was no medium for us to connect more. In addition, as an individual, I have a lot of change right now.

The participant mentioned that at the very beginning, she was not confident enough to write and share it with her friends. However, during the process of using the discussion with her pair, her perception was totally changed. According to her reflections, she posted her idea on the discussion page and got a chance to get comments from her friend. Finally, the process helped her to be creative and expand her imagination. On the other hand, she stated that there was no room to have face-to-face interaction with other pairs, but it was possible to interact with any pair using the wiki workspace. That might have happened because of a lack of awareness of how to access the wiki platform.

The role of wikis in improving learners' writing skills

On this last team, there were three discussion questions. These questions focused on the advantages of using a wiki in their writing, the challenges they encountered, and their recommendations for the advantages of using wiki-based collaborative writing in the writing process. The wiki, as recommended by participants in the focus group discussion, was beneficial in the writing process. They also suggested that teachers and students use wikis to learn how to write and educate themselves. Participants also discussed the difficulties they encountered throughout the implementation phase. For example, participant 07 reflects on the major challenges he encountered during the implementation of wiki-based collaborative writing as follows.

Even though I have not faced any problems relating to using the technology, I would say some of my fellow students had some problems. Some of them could not access their websites and use them properly. They could not use the history page as they want, and they usually come to me and other students to help each other and help them to access it. Yes, the internet and power is a big problem in the university that should be fixed. Yeah, and I wish the platform was more like the app discord. Do you know it? Yeah, I wish it was like that because the interaction is better there.

Participants faced challenges during the process, according to the participant's reflection. Accessing the history page is challenging, and there are issues with power outages and a poor internet connection. This showed that students' comprehension of how to access the wiki's editing, discussion, and history pages should be prioritized. Furthermore, when it comes to the favorable benefits of wiki-based collaborative on students' writing performance, the institution should take into account internet and power outages.

As previously noted, the focus group discussion consisted of eleven leading questions and three topics. Almost everyone indicated that wiki-based collaborative writing improved their writing skills in terms of content, organization, vocabulary, language use, and mechanics. They also noted that the wiki allowed them to have a deeper level of interaction with one another, which might help them improve their writing skills. The issue is bolstered by participant 02's reflection, which is described below.

...Yeah... I think wiki helps me. I think wiki has many benefits for me. For the first time, I am afraid of writing essays because generating ideas are difficult for me before I write in the wiki. However, after that, I see that after much practice, I think essay writing become simpler for me. In addition, I want to add that at the individual level, it helped me to improve my grammar, writing with precise words to minimize the words and being specific for that content. In addition, in the wiki, we can use Google and other sources, but in face-to-face writing, we have only our minds, not other sources. I agree with my fellows because there are a lot of burdens in one person. One person at the beginning may have a load to write.

It is clear from the participant's reflection that wiki-based collaborative writing assisted him in improving his writing skills and shaping his perception of essay writing. He felt apprehensive about writing at first. He was able to get more practice with his writing skills thanks to a wiki. Furthermore, as he indicated, his language skills increased. The approach also helped in obtaining material from a variety of sources, such as Google, which is not possible in face-to-face writing education.

The second theme was the function of the discussion forum in helping members improve their writing skills. During the focus group discussion, participants claimed that the wiki platform enabled them to engage with their peers, exchange ideas, and receive feedback. They also claimed that the discussion page encouraged them to publish and connect with their peers. The third topic focused on the wiki's function in helping individuals improve their writing abilities. The wiki, as participants in the focus group discussion claimed, was useful in the writing process. They also advised that instructors and students utilize a wiki to educate and develop writing skills. During the discussion, participant 08 raised the following points from the total number of participants.

...Well, as I have said before, not perfectly. You mean like see our history and see the problems that we have when we have faced when we write our history can show us what our group meets has and what changes have done, what things he has done. However, I do not think as if socially we were interacting. I do not think that we were doing the thing the project as a group. We are doing the things like individually like parts two-part half-and-half. That is what I think. Any ways teachers should use this kind of technology when they teach.

According to the participants' reflections, participants involved in the group collaboration were limited. The reason for their limited collaboration might be the limited awareness they have. This implies that strong follow up from the teachers' side and intensive training are needed. Furthermore, participants' recommended that teachers integrate technology with their face-to-face instruction to improve the practice of teaching and the learning process. This indicates how much students are interested in technology embedded teaching and learning processes.

Discussion of the results of study

The main intention of the first research question of the study was to explore challenges participants encountered during the integration of wiki-based collaborative writing into their writing classes. As mentioned in the analysis section, there are two major challenges (functional and psychological) that affect the process of implementing wiki-based collaborative writing to improve learners' writing performance. Thus, how much these challenges affect participants' during the implementation of the wiki in writing classes while they were using a wiki-based collaborative writing approach was the center of the investigation.

During the process of the study, students encountered both functional and psychological challenges. As participants pointed out during the focus group discussion, they had a problem at the beginning of the intervention in the process of navigating the workspace (wiki). They were also in confusion about editing and commenting on their essays and their friends' essays at the beginning of the intervention. Additionally, there were also psychological challenges that participants faced during the process of using wiki-based collaborative writing. Unfamiliarity with new technologies can be solved by using problem-solving activities [11; 12; 16; 17; 22]. Thus, the discussion was about the quantitative data regarding the functional and psychological challenges of using wiki-based collaborative writing during the intervention. The next section is about the qualitative data gathered from participants regarding their perception of using wiki-based collaborative writing and the challenges they encountered during the process of using wiki-based collaborative writing.

These qualitative results endeavored to support the quantitative, which were about participants' perception of wiki-based collaborative writing, and the challenges they faced during

the intervention process. Before the analysis, the researcher categorized the questions into themes. The first theme gives the idea concerning the role of the wiki in increasing interaction among students; all participants appreciated the wiki, which helped them interact with each other to improve their overall writing performance. Besides, most of the respondents stated that wiki helped them to express their ideas freely. The main reasons that they mentioned were the wiki platform, which was easy for writing and editing, and as they explained, the wiki helped them increase their motivation while expressing their feelings in writing [11; 16; 19].

As most of the participants mentioned, the wiki allows them to write, edit others' essays, and let others edit their essays. As a result, these activities helped them to have strong interactions with their friends even outside of the classroom. As to the participants' explanation, the wiki has advantages like, increasing interaction, improving writing skills, increasing writing motivation, comparing and contrasting the old version of their essays with the new version.

Another point mentioned by the participants was about the role of integrating wiki in writing classes compared with the traditional way of learning writing skills. They also explained that integrating wiki-based collaborative writing with the chalk and talk method may help students and teachers to improve the process of teaching and learning writing skills. The participants also mentioned that at the beginning of the intervention, they thought that wiki was not helpful to improve their writing skills. However, they appreciated the role of the wiki to improve their writing skills during the focus group discussion. Thus, the above section was about the discussion of the analysis of the open-ended question regarding participants' perception of wiki-based collaborative writing and the challenges they encountered during the process of using a wiki in learning writing skills. The next section is about the discussion of the results of the focus group discussion.

The main objective of the focus group discussion was to support the data gathered with close-ended and open-ended questionnaires about participants' perceptions of wiki-based collaborative writing and the challenges they encountered during the process of using a wiki in writing classes. In the beginning, the researcher transcribed the recorded data, and he reviewed it multiple times to generate common themes and patterns to be identified and be presented. There were nine guiding questions for the discussion, which the researcher categorized into three themes. Regarding the first theme, participants discussed how wiki-based collaborative writing helps to improve their writing performance. They discussed that the wiki helped them to have strong interaction among their peers.

The role of the discussion forum in the wiki to improve participants' writing skills was the second theme. During the discussion, participants discussed how the wiki platform facilitated their interaction, sharing ideas, and getting comments from their friends. They also discussed that the discussion page helped them to post and to build strong interaction with their friends. The third theme was about the role of a wiki to improve participants' writing skills. As participants in the focus group discussion argued, a wiki was valuable in the process of writing. They also suggested that teachers and students should use a wiki in the process of teaching and learning writing skills.

Conclusion

Before assigning a writing task to students, learning preparation is necessary to ensure that all students are adequately prepared to work in the virtual environment and propose the expected

collaborative writing process. Students were not initially comfortable with this online learning environment, but with practice, they became more learners that are effective. Both functional and psychological challenges were observed at the beginning of the intervention. Most of the students were interested in wiki-based collaborative writing, and this showed that online collaborative writing with wiki technology did integrate the function of computer-mediated communication with the advantage of collaborative writing. Students valued the wiki technology and admired its easiness in determining who, when, and what to change or edit in each essay.

From the above findings, we can generalize that the benefits of wikis provided students with a better collaborative writing experience than they had experienced in face-to-face writing instruction, and wiki-based collaborative writing was a useful online learning environment for students to engage in written work collaboratively. Besides, wiki promotes interaction among students during the process of writing.

Recommendations

This mixed research study was conducted at Addis Ababa Science and Technology University on freshman engineering students. The study examined the potential challenges of wiki-based collaborative writing on students' writing performance and the benefits of using wiki-based collaborative writing in the process of writing. The findings generated suggestions for future researchers who will be interested in wiki-based collaborative writing vis-a'-vis face-to-face writing instruction.

The following are the recommendations of the study.

The technology and the student's acceptance of the online learning environment should be used to extend the pedagogical benefits of collaborative writing work using the wiki. Continuous computer-based processes, such as reviewing or reading and editing, and frequent peer interaction, indicate that the implemented collaborative writing project can foster self-reliant engagement in purposeful tasks associated with the writing process. Such engagement can also motivate students to keep on top of collaborative writing and to spend more time on tasks. Student-centered writing can allow EFL learners to accommodate individuals' learning of self-regulation to develop their writing skills.

It is hoped that it can serve as a basis for future studies on wiki-based collaborative writing in the context of the current research. However, 10 weeks' writing training is too short to investigate the growth of writing capability. A semester writing project, as well as longitudinal research, will be suitable for surveying individuals' progress in writing skills. There should be studies that could be undertaken to explore future factors such as sex, learning style, culture, and learning achievement.

References

1. Alshumaimeri Y. The Effects of Wikis on Foreign Language Students Writing Performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2011. Vol. 28, pp. 755–763.
2. Arnold N., Docate L., Kost C. Collaborative Writing in Wikis: Insights from Culture Projects in Intermediate German Classes, 2009.

Йибрех Б.Л., Хайле Б.Б.
Проблемы и преимущества использования
коллаборативного письма на основе Wiki на занятиях
по английскому языку как иностранному
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 2. С. 175–195.

Yibreh B.L., Haile B.B.
Challenges and Benefits of Using Wiki-based
Collaborative Writing in EFL Classes
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 2, pp. 175–195.

3. Ary D., Jacobs L., Razavieh A. Introduction to Research, 2002. 6th Edition, Wadsworth, Belmont.
4. Atkinson D. L2 Writing in the Post-Process era: Introduction. *Journal of Second Language Writing*, 2003. Vol. 12, pp. 3–15.
5. Castañeda D., Cho M. The Role of Wiki Writing in Learning Spanish Grammar. *Computer Assisted Language Learning*, 2012. Vol. 26(4), pp. 334–349.
6. Chen L. Taiwanese Junior High School English Teachers' Perceptions of the Washback Effect of the Basic Competence Test in English. Doctoral Dissertation. Ohio: The Ohio State University.
7. Howe K. A Critique of Experimentalism. *Qualitative Inquiry*, 2004. Vol. 10(1), pp. 42–61.
8. Kaur N. Using ICT in Empowering Teachers for Quality. International Journal of Scientific Research Engineering and Technology (IJSRET), *Conference Proceeding*, 2015, pp. 14–15.
9. Kioumars H., Babaie Shalmani H., Heydarpour Meymeh M. Wikis and Wiki-based Activities: On peer Collaboration in Wikispaces and its Implications for the Development of the L2 Writing ability. *CALL-EJ*, 2018. Vol. 19(2).
10. Lemma B., Bogale B. The Effect of Wiki-Mediated Collaborative Writing on Students' Writing Performance. *The Ethiopian Journal of Social Sciences and Language Studies (EJSSLS)*, 2022. Vol. 9(2), pp. 131–147.
11. Li M. Individual Covices and collective Experts: Collective Scaffolding in Wiki-Based Small Group Writing. *A system*, 2013. Vol. 41(3), pp. 752–769.
12. Light G., Calkins S., Luna M., Drane D. Assessing the Impact of a Year-Long Faculty Development Program on Faculty Approaches to Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 2009. Vol. 20(2), pp. 168–181.
13. Lin W.C., Yang S.C. Exploring Students' Perceptions of Integrating Wiki Technology and Peer feedback into English Writing Courses. *English Teaching: Practice and Critique*, 2011. Vol. 10(2), pp. 88–103.
14. Lohnes S., Kinzer C. Questioning Assumptions About Students' Expectations for Technology in College Classrooms. *Innovate: Journal of Online Education*, 2007. Vol. 3(5), pp. 1–7.
15. Malika A., Qizi B. The Role of Grammar in Improving Students' Writing Skills. *World Bulletin of Management and Law (WBML)*, 2021. Vol. 1(1).
16. Medic B., Sun X. The Importance of Wikis in Foreign Language Learning. *Journal of Contemporary Issues in Business and Government*, 2021. Vol. 27(1).
17. Nobles S., Paganucci L. Do Digital Writing Tools Deliver? Student Perceptions of Writing Quality Using Digital Tools and Online Writing Environments. *Computers and Composition*, 2015. Vol. 38, pp. 16–31.
18. Ozkan M. Wikis and Blogs in Foreign Language Learning from the Perspectives of Learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015. Vol. 192, pp. 672–678.
19. Ramanair J., Rethinasamy S., Misieng J. Collaborative Writing Using Wiki: Tertiary Students' Perspectives. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2017. Vol. 14(1).
20. Sluijsmans D.M.A. Peer Assessment Training in Teacher Education: Effects on Performance and Perceptions, Assessment and Education in Higher Education, 2002. Vol. 27(5), pp. 443–454.

Йибрех Б.Л., Хайле Б.Б.
 Проблемы и преимущества использования
 коллаборативного письма на основе Wiki на занятиях
 по английскому языку как иностранному
 Психолого-педагогические исследования. 2023.
 Том 15. № 2. С. 175–195.

Yibreh B.L., Haile B.B.
 Challenges and Benefits of Using Wiki-based
 Collaborative Writing in EFL Classes
 Psychological-Educational Studies. 2023.
 Vol. 15, no. 2, pp. 175–195.

21. Vurdien R. Enhancing Writing Skills via Mobile Learning and Wikis. *Recent Developments in Technology-enhanced and Computer-assisted Language Learning*, 2020, pp. 99–121.
22. Warschauer M. On-line communication. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other Languages*, 2001, pp. 207–212.
23. Wichadee S. Improving Students' Summary Writing ability through Collaboration: A Comparison between Online Wiki Group and Conventional Face-to-Face Group. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2013. Vol. 12(3), pp. 107–116.
24. Yang S.C., Chen Y. Technology Enhanced Language Learning: A case study. *Computers in Human Behavior*, 2007. Vol. 23(1), pp. 860–879.

Information about authors

Befikadu Lemma, assistant professor in English Language Teaching (ELT), Addis Ababa Science and Technology University, Addis Ababa, Ethiopia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8675-2753>, e-mail: befikadu.lemmay@gmail.com

Berhanu Bogale, associate Professor in Teaching English as a Foreign Language, Addis University, Addis Ababa, Ethiopia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8576-3058>, e-mail: bbogale@gmail.com

Информация об авторах

Лемма Бефикаду, доцент кафедры преподавания английского языка (ELT), Аддис-Абебский университет науки и технологий, г. Аддис-Абеба, Эфиопия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8675-2753>, e-mail: befikadu.lemmay@gmail.com

Богале Берхану, доцент кафедры преподавания английского языка как иностранного, Аддис-Абебский университет, г. Аддис-Абеба, Эфиопия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8576-3058>, e-mail: bbogale@gmail.com

Appendix

Table 1

Functional challenges of wiki

1. I feel confused at the beginning of using a wiki.	Level of agreement	Frequency	%
	Strongly Disagree	8	22.9
Disagree	10	28.6	
Neutral	6	17.1	
Agree	10	28.6	
Strongly agree	1	3.9	
Total		35	100
2. I just don't know how to use a wiki	Strongly disagree	25	71.5

	Disagree	10	28.5
	Neutral	0	0
	Agree	0	0
	Strongly agree	0	0
	Total	35	10
3. I feel difficult at the very beginning of using the wiki.	Strongly disagree	1	2.9
	Disagree	9	25.7
	Neutral	12	34.3
	Agree	10	28.6
	Strongly agree	3	8.6
	Total	35	100
4. Because of the unfamiliarity with the Wiki page, I will not use it in the future.	Strongly disagree	12	34.3
	Disagree	12	34.3
	Neutral	7	20.0
	Agree	2	5.7
	Strongly agree	2	5.7
	Total	35	100
5. The wiki is limited in style to outline the contents and to insert the basic charts.	Strongly disagree	6	17.1
	Disagree	12	34.3
	Neutral	10	28.6
	Agree	5	14.3
	Strongly agree	2	5.7
	Total	35	100
6. Using wiki in taking notes diminishes the quality of my notes.	Strongly disagree	11	31.4
	Disagree	12	34.3
	Neutral	10	28.6
	Agree	4	11.4
	Strongly agree	2	5.7
	Total	35	100
7. Wiki is difficult for me to use different note-taking styles.	Strongly disagree	7	20.0
	Disagree	17	48.6
	Neutral	5	14.3
	Agree	5	14.3
	Strongly agree	1	2.9
	Total	35	100

8. Wiki helps me not become dependent upon the expertise of my teacher for the quality of the notes.	Strongly disagree	3	8.6
	Disagree	7	20.0
	Neutral	6	17.1
	Agree	17	48.6
	Strongly agree	2	5.7
	Total	35	100
9. Wiki is hard to implement evaluation of individual students' work when collective notes are used.	Strongly disagree	5	14.3
	Disagree	10	28.6
	Neutral	12	34.3
	Agree	7	20.0
	Strongly agree	1	2.9
	Total	35	100

Table 2

Psychological challenges of using the wiki

	Level of Agreement	Frequency	%
1. I feel that using a wiki tends to be slower to engage in dialogue than other students do.	Strongly disagree	0	0
	Disagree	20	57.1
	Neutral	9	25.7
	Agree	6	17.1
	Strongly agree	0	0
	Total	35	100
	2. My early thought is that it is difficult to learn a new thing, but I feel it is very easy to manage content as long as I learn how to use it.	Strongly disagree	0
Disagree		11	31.4
Neutral		5	14.3
Agree		14	40.0
Strongly agree		5	14.3
Total		35	100
3. The wiki allows me to control the overall notes and take responsibility for the contents.	Strongly disagree	2	5.7
	Disagree	5	14.3
	Neutral	9	25.7
	Agree	17	48.6
	Strongly agree	2	5.7
	Total	35	100

4. Wiki forced me to become overly dependent upon others for producing quality notes.	Strongly disagree	7	20.7
	Disagree	14	40.0
	Neutral	3	8.6
	Agree	11	31.4
	Strongly agree	0	0
	Total	35	100
5. I feel that some students touch on the idea of the content.	Strongly disagree	5	14.3
	Disagree	9	25.7
	Neutral	12	34.3
	Agree	9	25.7
	Strongly agree	0	0
	Total	35	100
6. Most of the students mostly comment on tense or spelling.	Strongly disagree	4	11.4
	Disagree	9	25.7
	Neutral	12	34.3
	Agree	8	22.9
	Strongly agree	2	5.7
	Total	35	100
7. My peers do not try to critique directly... instead of directly pointing out where the problem is.	Strongly disagree	4	11.4
	Disagree	11	31.4
	Neutral	13	37.1
	Agree	7	20
	Strongly agree	0	0
	Total	35	100
8. Students tend to say wiki would be better if (they) could write in certain ways.	Strongly disagree	1	2.9
	Disagree	6	17.1
	Neutral	11	31.4
	Agree	15	42.9
	Strongly agree	2	5.7
	Total	35	100
9. I want to be more polite, and I feel that writing is something others come up with through hard work, so I tend to be more indirect.	Strongly disagree	1	2.9
	Disagree	9	25.7
	Neutral	13	37.1
	Agree	11	31.4
	Strongly agree	1	2.9

	Total	35	100
10. I am afraid of the feeling of discomfort among classmates during idea contribution through a wiki.	Strongly disagree	8	22.9
	Disagree	14	40.0
	Neutral	4	11.4
	Agree	9	25.7
	Strongly agree	0	0
	Total	35	100
11. I feel very nervous because I am afraid that if I provide wrong suggestions on grammar.	Strongly disagree	3	8.6
	Disagree	17	48.6
	Neutral	8	22.9
	Agree	7	20.0
	Strongly agree	1	2.9
	Total	35	100
12. I do not point out any errors.	Strongly disagree	5	14.3
	Disagree	9	25.7
	Neutral	10	28.6
	Agree	10	28.6
	Strongly agree	1	2.9
	Total	35	100
13. I like to use a well-mannered tone of say to comment to make people feel that I am not looking for trouble.	Strongly disagree	0	0
	Disagree	8	22.9
	Neutral	9	25.7
	Agree	14	40.0
	Strongly agree	4	11.4
	Total	35	100