

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

2021. Том 13. № 2
2021. Vol. 13, 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», 2022

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, 2022



Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»,

Том 13. № 2-2021

Рубрики, авторы, статьи	Страницы
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Марголис А.А., Сафронова М.А., Дробязко А.А., Куравский Л.С., Голованова И.А., Поминов Д.А. Электронное портфолио как средство формирования рефлексивного отношения студентов к учебе	3–16
Попков С.И. Исследование интерактивных и традиционных заданий, направленных на изучение информационных технологий среди студентов	17–39
Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В. Особенности отношений с преподавателями у студентов с ОВЗ и инвалидностью при получении высшего образования	40–53
Зиновьева М.Е.М., Ениколопов С.Н. Авторитаризм и интолерантность к неопределенности у студентов педагогических вузов России	54–71
Ершов С.В., Кочетова Т.В., Погодина А.В., Харченко М.А. Возможности и перспективы модификации курса «Психофизиологические основы деятельности водителя» в системе дополнительного образования	72–88
Мышкин С.В., Макеева Г.А. Адаптационные аспекты социальной ситуации развития подростков в условиях обучения в организации среднего профессионального образования	89–104
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Федотова А.В. Современный подросток: выражение протеста и отношение к экстремизму	105–122
Казаринова Е.Ю., Холмогорова А.Б. Предпочитаемый контент в интернете и социальная тревожность как факторы интернет-зависимости у подростков и студенческой молодежи	123–139

Content of the e-journal «Psychological-Educational Studies»,

Vol. 13, no. 2-2021

Columns, Aarthors, Articles	Pages
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
Margolis A.A., Safronova M.A., Drobyazko A.A., Kuravsky L.S., Golovanova I.A., Pominov D.A. Electronic Portfolio as a Mean of Reflection Formation for Students Learning	3–16
Popkov S.I. Research of interactive and traditional tasks aimed at studying information technologies among students	17–39
Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V. Features of Relations with Teachers in Students with Disabilities in higher Education	40–53
Enikolopov S.N., Zinoveva M.E.M. Authoritarianism and Tolerance to Uncertainty Among Students of Pedagogical Universities in Russia	54–71
Ershov S.V., Kochetova T.V., Pogodina A.V., Kharchenko M.A. Opportunities and perspectives of modification of the course “Psychophysiological basis of driver's activity” in the System of Additional Education	72–88
Myskin S.V., Makeeva G.A. Adaptive Aspects of the Social Situation of the Development of Adolescents in the Conditions of Teaching in the Organization of Secondary Vocational Education	89–104
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Fedotova A.V. Modern Teenager: Protest Demonstration and Attitude Towards Extremism	105–122
Kazarinova E.Yu., Kholmogorova A.B. Preferred Internet Content and Social Anxiety as Drivers of Internet Addiction in Teens and Students	123–139

Электронное портфолио как средство формирования рефлексивного отношения студентов к учебе

Марголис А.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Сафронова М.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

Дробязько А.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1579-0864>, e-mail: drobyazkoa@mgppu.ru

Куравский Л.С.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3375-8446>, e-mail: kuravskyys@mgppu.ru

Голованова И.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6115-5095>, e-mail: golovanovaia@mgppu.ru

Поминов Д.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1321-3713>, e-mail: pominovda@mgppu.ru

Представлены результаты пилотажного исследования формирования рефлексивного отношения студентов к осваиваемой ими программе обучения как к программе подготовки к профессиональной деятельности посредством специально организованной образовательной среды, включающей использование инструмента «Электронное портфолио» и регулярное взаимодействие с куратором-супервизором. Участниками были студенты программ бакалавриата факультета «Психология образования» ФГБОУ ВО МГППУ: «Психология и педагогика начального образования (учитель начальных классов)» (N=21 чел.) – экспериментальная группа и «Психология и педагогика образования (педагог-психолог)» (N=22 чел.) – контрольная группа. Для диагностики был использован авторский опросник исследования рефлексивного отношения к освоению основной профессиональной образовательной программы. Полученные результаты дают возможность

говорить о том, что специально организованная работа куратора мини-группы, опосредованная использованием электронного портфолио, фиксирующего освоение компетенций студента, способна обеспечить условия для формирования рефлексивного отношения студента к обучению. Электронное портфолио может выступать в двух качествах: навигатора в образовательной программе и средства организации рефлексии собственных профессиональных возможностей студентов в отношении к требованиям профессиональной деятельности.

Ключевые слова: электронное портфолио, формирование компетенций, рефлексивное отношение к учебе, обучение учителей, практико-ориентированное обучение.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО МГППУ.

Для цитаты: Марголис А.А., Сафронова М.А., Дробязько А.А., Куравский Л.С., Голованова И.А., Поминов Д.А. Электронное портфолио как средство формирования рефлексивного отношения студентов к учебе [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 3–16. DOI:10.17759/psyedu.2021130201

Electronic Portfolio as a Mean of Reflection Formation for Students Learning

Margolis A.A.

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Safronova M.A.

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

Droblyazko A.A.

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1579-0864>, e-mail: drobyazkooa@mgppu.ru

Kuravsky L.S.

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3375-8446>, e-mail: kuravskylys@mgppu.ru

Golovanova I.A.

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6115-5095>, e-mail: golovanovaia@mgppu.ru

Pominov D.A.

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1321-3713>, e-mail: pominovda@mgppu.ru

The article presents the results of a study aimed at the reflection formation of students to the educational program they are mastering as a program of preparation for professional activity through a specially organized educational environment, including the use of the "Electronic Portfolio" tool and regular interaction with a supervisor. The study involved students of bachelor's programs of the faculty of "Psychology of Education" MSUPE – "Psychology and pedagogy of primary education (primary school teacher)" (N=21 people) – experimental group and "Psychology and pedagogy of education (psychologist)" (N=22 people) – control group. A questionnaire was used to study the reflection formation towards mastering the main professional educational program. The results obtained make it possible to say that the specially-organized work of the supervisor of the mini-group, mediated by the use of an electronic portfolio that records the development of the student's professional competencies, can provide conditions for the formation of a student's reflection to learning. An electronic portfolio can be used as a navigator in the educational program and a means of organizing reflection of students' professional competencies in professional activity.

Keywords: e-portfolio, competencies, reflection, teacher education, practice-oriented learning.

Funding. The study was funded by the Moscow State University of Psychology and Education.

For citation: Margolis A.A., Safronova M.A., Drobyazko A.A., Kuravsky L.S., Golovanova I.A., Pominov D.A. Electronic Portfolio as a Mean of Reflection Formation for Students Learning. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 3–16. DOI:10.17759/psyedu.2021130201 (In Russ.).

Введение

В современных исследованиях показано, что традиционная модель высшего педагогического образования в недостаточной степени была направлена на формирование готовности выпускников к профессиональной деятельности [1; 2; 5; 6; 7; 9; 12; 20]. В соответствии с тенденциями развития образования и все более широким использованием дистанционных образовательных технологий и электронного обучения в высшем образовании [10-11; 17-19], увеличением требований к профессиональным компетенциям современного педагога, когда педагог должен уметь не просто передавать определенный набор умений, знаний и навыков, а должен обладать необходимыми компетенциями для формирования у обучающихся «способности самостоятельно учиться и эффективно приобретать новые знания по окончании общего образования» [6; 8], возникает необходимость применения новых методов формирования у будущего педагога понимания сути его будущей профессиональной деятельности [3; 4; 13; 14; 15; 16].

Возможность применения новых методов при подготовке педагогов реализуется при «модульном принципе построения образовательной программы (с включением учебно-ознакомительной и учебной практик, а также НИРС в модуль)» [7]. Таким образом, в основе основной профессиональной образовательной программы находятся модули, которые представляют собой комплексную «практико-теоретическую единицу» [7]. Каждый модуль

направлен на овладение студентом способами решения определенных профессиональных задач в соответствии с профессиональным стандартом. Успешное овладение профессиональными компетенциями происходит в единстве теоретической и практической подготовки с самого начала обучения. Так, будущие педагоги-психологи и учителя начальных классов, обучающиеся на 1 и 2 курсах, находятся на этапе общей профессиональной ориентировки в профессии и «становления мотивационно-волевой готовности к будущей педагогической деятельности» [7]. Освоение профессиональных задач, которые способствуют формированию способности к самостоятельной профессиональной деятельности, происходит во время обучения на 3 и 4 курсах.

На этапе обучения в вузе необходимо развитие у студента рефлексивного отношения к осваиваемой им основной профессиональной образовательной программе, направленной не только на освоение ряда учебных дисциплин и модулей, но, прежде всего, на подготовку к профессиональной деятельности. Преодоление «школярского» отношения к содержанию осваиваемой программы позволит существенно изменить учебно-профессиональную мотивацию и качество подготовки будущих специалистов, создать более целостное представление у студентов об основных этапах своего профессионального становления, увидеть всю совокупность профессиональных задач, к которым он должен быть готов к моменту завершения образовательной программы, и определить уровень своих профессиональных возможностей в каждый конкретный момент освоения программы.

Принципиально новым шагом в изучении возможности формирования рефлексивного отношения к изучаемому учебному содержанию является создание специально организованной деятельности куратора (супервизора), отвечающего за профессионализацию деятельности студентов и использующего в этой работе цифровую среду, опосредующую взаимодействие со студентами (электронное портфолио профессиональных компетенций).

В рамках нашего исследования была разработана и апробирована автоматизированная информационная система¹ «Электронное портфолио», которая предназначена для хранения и обработки данных об учебном процессе студентов, касающихся степени освоения ими профессиональных компетенций. Система позволяет:

- отражать информацию по образовательной программе (дисциплины, модули, виды практик, базы практики и т.д.),
- хранить и предоставлять информацию о степени освоения модулей и компетенций, которые являются средством овладения способами решения профессиональных задач студентами,
- осуществлять навигацию в образовательной программе в целом, включая осваиваемые студентами компетенции (рис. 1).

¹ Основой для хранения и обработки данных системы является СУБД MySQL (или MariaDB), пользовательский интерфейс реализуется с помощью языков – HTML5, CSS3, JavaScript (ECMAScript 2017), серверная часть – PHP 7, вспомогательные модули – Bootstrap 4 и JQuery (интерфейс пользователя), компонентный фреймворк Yii 2 (серверная часть), Echarts (js модуль для создания графиков).

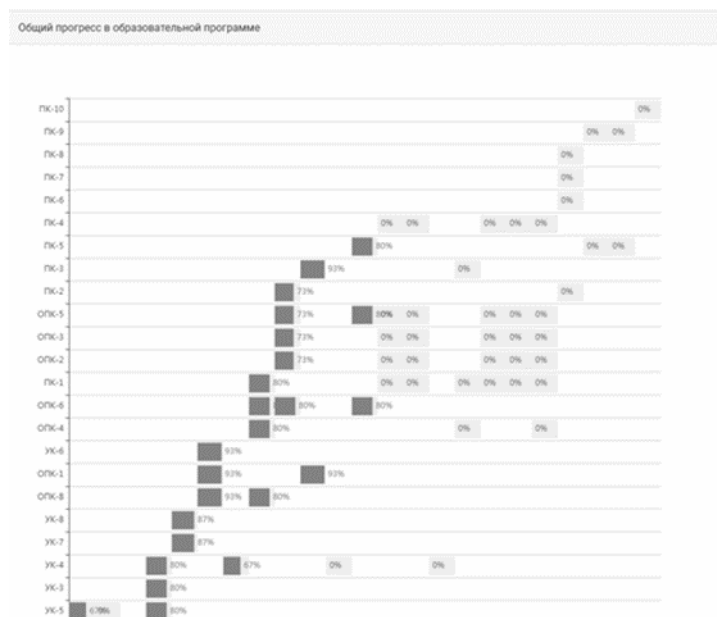


Рис. 1. Интерфейс автоматизированной информационной системы «Электронное портфолио»

Гипотеза исследования заключалась в следующем: инструмент «Электронное портфолио» позволит создать пространство профессионально-ориентированной коммуникации между студентами и кураторами для формирования рефлексивного отношения студентов к осваиваемому учебному содержанию.

Этапы и процедура исследования, особенности используемого инструментария

В 2019 году в пилотажном исследовании принимали участие студенты программ бакалавриата психолого-педагогического направления подготовки [20] очной формы обучения факультета «Психология образования» в течение 2 и 3 семестров обучения: экспериментальную группу составили студенты бакалавриата, обучающиеся по ОПОП ВО «Психология и педагогика начального образования (учитель начальных классов)», в количестве 21 человека (девушки N=20, юноши N=1, средний возраст=19 лет, средний балл академической успеваемости=4,7); контрольную группу составили студенты бакалавриата, обучающиеся по ОПОП ВО «Психология образования (педагог-психолог)», в количестве 22 человек (девушки N=20, юноши N=2, средний возраст=19 лет, средний балл академической успеваемости=4,7).

Студенты экспериментальной группы были распределены на мини-группы по пять-шесть человек. Каждой мини-группе был назначен куратор из числа профессорско-преподавательского состава, который осуществлял свою деятельность на основе ОПОП, учебного плана, календарного плана-графика группы, участвующей в реализации эксперимента. Каждым куратором было проведено по четыре встречи со студентами своей мини-группы. На встречах преподаватель-куратор совместно со студентами проводил анализ результатов освоения типовых профессиональных задач, используя данные электронного портфолио. Применение электронного портфолио позволяло куратору и студенту

анализировать, какие компетенции и в какой момент сформированы недостаточно, в результате обсуждения и рефлексии выявлять возможные причины дефицитов профессиональных компетенций, составить план для достижения более высоких показателей сформированности компетенции. По результатам анализа данных электронного портфолио куратор организовал дополнительное освоение необходимого учебного материала, направленного на устранение выявленных дефицитов.

Со студентами контрольной группы была организована работа с преподавателем-куратором по тому же принципу, что и со студентами экспериментальной группы, но без использования возможностей электронного портфолио.

Студенты экспериментальной группы имели доступ ко всей информации, внесенной в систему: перечню модулей и компетенций, информации о результатах освоения уже пройденных модулей и степени сформированности компетенций. Таким образом, студенты получали возможность отслеживать свою образовательную траекторию от модулей, связанных с универсальными и общепрофессиональными компетенциями, к модулям, связанным с решением профессиональных задач.

В ходе подготовительного этапа был разработан авторский опросник рефлексивного отношения студентов к освоению основной профессиональной образовательной программы, который позволяет определить: 1) осознанность отношения к учебе, 2) оценку своих профессиональных компетенций, 3) ориентацию в образовательной программе (понимает ли студент, где именно он в ней находится на каждом этапе обучения, что и зачем он будет изучать дальше, как это соотносится с будущей профессиональной деятельностью, что он будет уметь делать по окончании всей программы).

На этапе пре-диагностики исследовался уровень рефлексивного отношения к ОПОП студентов экспериментальной и контрольной групп до начала работы студентов экспериментальной группы в электронном портфолио и встреч с кураторами мини-групп.

На этапе пост-диагностики исследовался уровень рефлексивного отношения к ОПОП студентов экспериментальной группы после завершения их работы в электронном портфолио и встреч с кураторами мини-групп; и студентов контрольной группы.

Были составлены типовые обязанности и методические рекомендации для работы куратора мини-групп. На встречах с мини-группой студентов куратор работал в системе «Электронное портфолио», направленной на ознакомление с собственным учебным планом подготовки к будущей профессиональной деятельности, анализ образовательного процесса, понимание последовательности модулей и осваиваемых в них компетенций. Совместная работа куратора и студента в электронном портфолио позволяла студенту получить опыт анализа собственных образовательных результатов, уровня сформированности компетенций, построения собственной образовательной траектории. Результат формирования компетенций отражался в электронном портфолио сразу по завершении аттестации по модулю, в котором формируются эти компетенции.

В рамках совместной деятельности студент экспериментальной группы мог проанализировать информацию о наличии или отсутствии дефицита в развитии собственных профессиональных компетенций. При наличии дефицита в развитии какой-либо компетенции студент совместно с куратором, опираясь на данные электронного портфолио, составляли план по ликвидации выявленного дефицита. Для построения такого перспективного плана работы по устранению выявленных дефицитов формирования компетенций куратору мини-группы необходимо было организовать работу студента по анализу учебного плана, модулей и компетенций, предполагаемых к освоению на следующих

этапах обучения.

Студент контрольной группы в рамках взаимодействия с преподавателем-куратором анализировал информацию о возможных дефицитах в развитии профессиональных компетенций (без опоры на данные электронного портфолио), при необходимости для студента составлялся план по устранению выявленных дефицитов.

Результаты исследования

Диагностика уровня сформированности рефлексивного отношения студентов к освоению основной профессиональной образовательной программы проводилась в экспериментальной и контрольной группах в два этапа. Для качественного анализа результатов пре-диагностики и пост-диагностики рефлексивного отношения к освоению основной профессиональной образовательной программы в контрольной и экспериментальной группах был использован *T*-критерий Уилкоксона.

В экспериментальной группе были обнаружены значимые различия ($p < 0,05$) в результатах пре- и пост-диагностики по шкалам «Ориентация в образовательной программе», «Оценка своих профессиональных компетенций», «Осознанность отношения к учебе» (рис. 2).

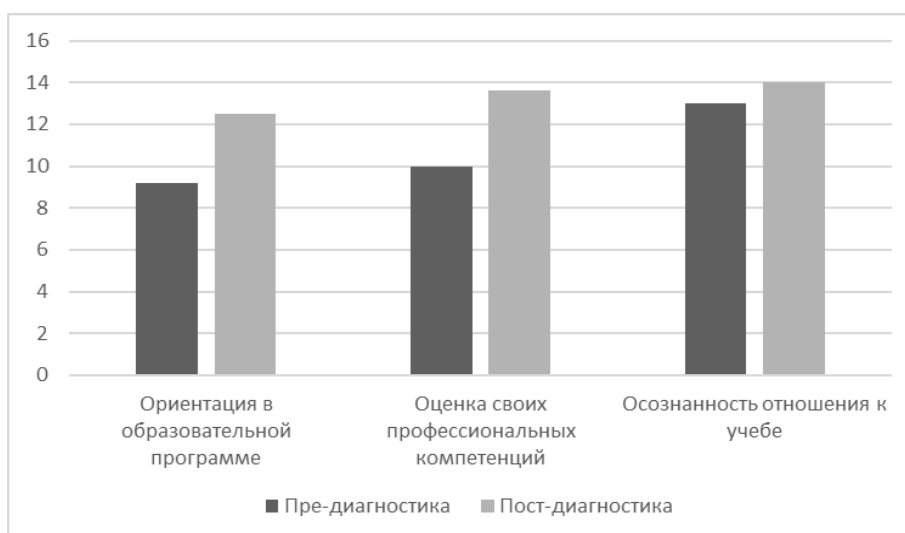


Рис. 2. Сравнительная диаграмма результатов (баллы) пре- и пост-диагностики в экспериментальной группе

Таким образом, результаты диагностики могут говорить о том, что совместная деятельность студента и куратора, направленная на повышение интереса и осознанности студента к освоению основной профессиональной образовательной программы, опосредованная электронным портфолио, в группе будущих учителей начальных классов (экспериментальной) привела к повышению уровня всех трех шкал диагностики рефлексивного отношения к освоению образовательной программы.

В контрольной группе в результатах пре- и пост-диагностики были обнаружены статистически значимые различия (изменения в повышении уровня шкал) по шкалам: «Ориентация в образовательной программе», «Оценка своих профессиональных компетенций» ($p < 0,05$). По шкале «Осознанность отношения к учебе» статистически значимые изменения не выявлены (рис. 3).

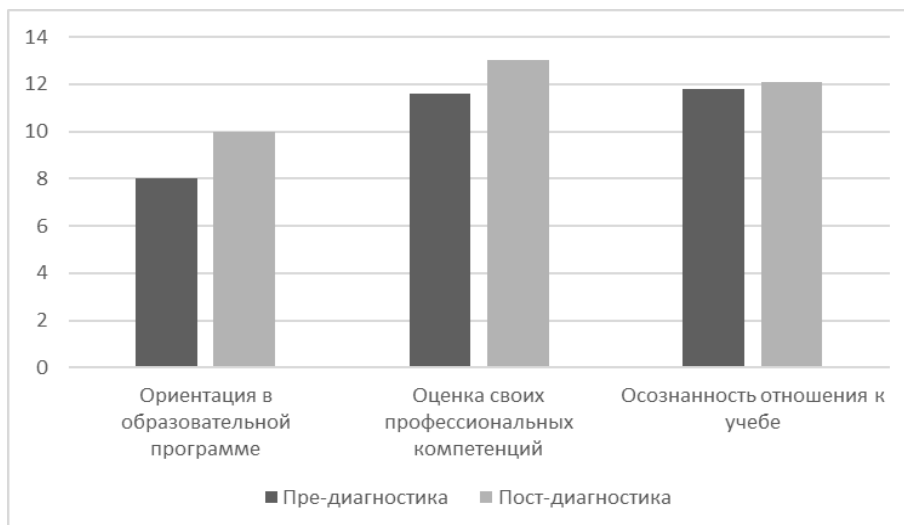


Рис. 3. Сравнительная диаграмма результатов (баллы) пре- и пост-диагностики в контрольной группе

Для сравнительного анализа результатов пре- и пост-диагностики в контрольной и экспериментальной группах был использован *U*-тест Манна-Уитни.

На этапе пре-диагностики в результатах контрольной и экспериментальной групп по шкалам «Осознанность отношения к учебе», «Оценка своих профессиональных компетенций», «Ориентация в образовательной программе» статистически значимые различия не обнаружены. Таким образом, на этапе пре-диагностики студенты контрольной и экспериментальной групп продемонстрировали схожий уровень осознанности отношения к учебе, оценки своих профессиональных компетенций и ориентации в образовательной программе. Можно говорить о том, что показатели рефлексивного отношения студентов экспериментальной группы к освоению основной профессиональной образовательной программы до начала исследования значимо не отличаются от показателей контрольной группы.

По результатам сравнительного статистического анализа результатов пост-диагностики студентов экспериментальной и контрольной групп были обнаружены значимые различия ($p < 0,05$) по двум шкалам «Осознанность отношения к учебе» и «Ориентация в образовательной программе» (рис. 4). Таким образом, студенты экспериментальной группы показали более высокий уровень развития осознанности отношения к учебе и ориентации в образовательной программе по сравнению со студентами контрольной группы.

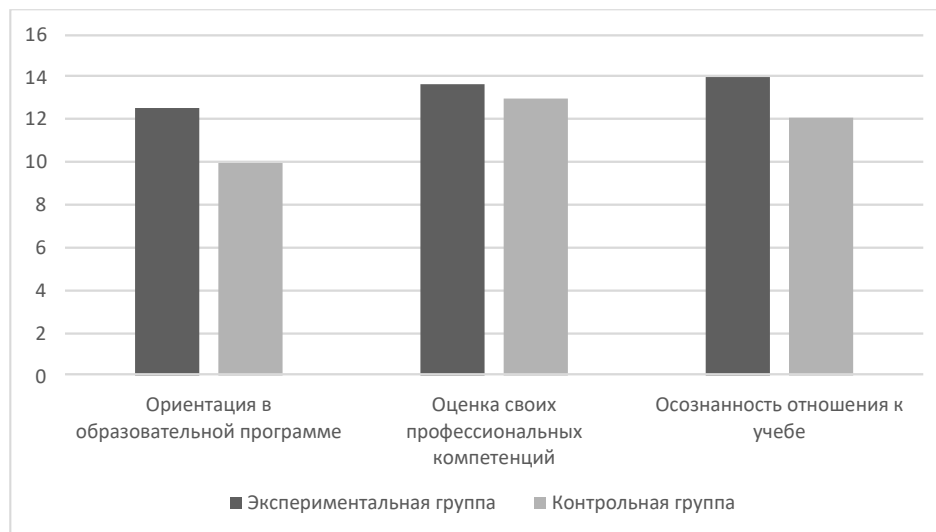


Рис. 4. Сравнительная диаграмма результатов (баллы) пост-диагностики в экспериментальной и контрольной группах

Статистически значимые различия по шкале «Оценка своих профессиональных компетенций» в контрольной и экспериментальной группах по результатам пост-диагностики не выявлены ($p > 0,05$). Эти данные свидетельствуют о том, что формирование представлений о собственных профессиональных компетенциях у студентов происходит в процессе обучения по основной профессиональной образовательной программе во время учебных занятий и практик (при взаимодействии с преподавателями в аудитории или на базе практики).

Обсуждение результатов

Результаты пилотажного исследования показали, что использование студентами электронного портфолио и регулярные встречи с куратором в мини-группе способствуют рефлексии образовательного процесса и позволяют значимо повысить осознанность отношения студентов к учебному процессу и ориентацию в учебной программе.

Студентам экспериментальной группы было предложено проанализировать и сравнить свои представления о будущей профессии учителя начальных классов и ожидания от учебы в начале обучения и спустя три семестра обучения, два из которых студенты работали над развитием рефлексии своего образовательного процесса посредством электронного портфолио. На последней встрече с кураторами студенты экспериментальной группы рассказали об изменениях своих представлений о будущей профессии в результате участия в проекте и о том, каким специалистом они хотели бы видеть себя. Студентами было отмечено наличие наивных «романтизированных» представлений о профессии учителя начальных классов в начале обучения: «Раньше казалось, что работать учителем просто. Главное, чтобы тебя слушали. Тем более, что с маленькими детьми можно легко справиться. Но как оказалось, такое обучение сейчас уже не нужно. Нужно обучать так, чтобы дети развивались».

Выводы

Специально организованная работа куратора мини-группы, опосредованная

использованием электронного портфолио, фиксирующего освоение профессиональных компетенций студента, способна обеспечить условия для формирования рефлексивного отношения студента к обучению в части развития осознанности отношения студента к учебе и ориентации студента в образовательной программе. Таким образом, портфолио может выступать в двух качествах: навигатора в образовательной программе и средства организации рефлексии собственных профессиональных возможностей студентов в отношении к требованиям профессиональной деятельности.

Перспективным представляется продолжение исследования с расширением выборки и в сотрудничестве с другими университетами, осуществляющими подготовку педагогических кадров в рамках УГСН «Образование и педагогические науки».

Литература

1. *Андрущенко Т.Ю., Аржаных Е.В., Виноградов В.Л., Минюрова С.А., Федекин И.Н., Федоров А.А.* Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 2. С. 1–16. DOI:10.17759/psyedu.2017090201
2. *Болотов В.А., Рубцов В.В., Фрумин И.Д., Марголис А.А., Каспржак А.Г., Сафронова М.А., Калашников С.П.* Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 5. С. 13–28. DOI:10.17759/pse.2015200503
3. *Гуружанов В.А., Марголис А.А.* Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 143–159.
4. *Гуружанов В.А.* О повышении практической направленности теоретической подготовки учителей начальных классов в программах бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 2. С. 40–53. DOI:10.17759/pse.2017220204
5. *Забродин Ю.М., Леонова О.И.* Условия и порядок применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. Том 16. № 1. С. 15–23. URL: https://psyjournals.ru/vestnikPsyobr/2019/n1/Zabrodin_Leonova.shtml (дата обращения: 18.05.2021).
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. *Марголис А.А.* Модернизация педагогического образования в Российской Федерации. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. 336 с.
8. *Марголис А.А.* Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 1. С. 5–30. DOI:10.17759/pse.2019240101
9. *Марголис А.А.* Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 41–57.
10. *Марголис А.А., Сафронова М.А., Шишлянникова Л.М., Панфилова А.А.* Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 77–91. DOI:10.17759/pse.2015200507
11. *Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишлянникова Л.М.* Итоги независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 64–81. DOI:10.17759/pse.2018230106
12. *Пинская М.А., Пономарева А.А., Косарецкий С.Г.* Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 100–124.

13. Санина С.П. Развитие компетенций учителя начальных классов в процессе решения профессиональных задач [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 4. С. 41–49. DOI:10.17759/psyedu.2016080405
14. Санина С.П. Роль модульного обучения в развитии профессиональных компетенций студентов прикладного бакалавриата [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 56–69. DOI:10.17759/psyedu.2018100306
15. Санина С.П., Енжеевская М.В. Реализация деятельностного подхода в подготовке учителей начальных классов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2015. Том 7. № 3. С. 20–29. DOI:10.17759/psyedu.2015070303
16. Сафронова М.А., Бысик Н.В. Описание проекта модернизации педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 78–86.
17. Сорокова М.Г., Аржаных Е.В., Игнашев С.Ю. Обучение в цифровой среде университета: сравнительный анализ мнений студентов на разных уровнях образования // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2020): материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19–21 ноября 2020 г. / Под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 15–27.
18. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 44–58. DOI:10.17759/pse.2020250204
19. Сорокова М.Г. Электронный курс как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения в условиях высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 1. С. 36–50. DOI:10.17759/pse.2020250104
20. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_20032018.pdf (дата обращения: 12.05.2021).

References

1. Andrushchenko T.Yu., Arzhanykh E.V., Vinogradov V.L., Minyurova S.A., Fedekin I.N., Fedorov A.A. Problemy professional'noi adaptatsii molodykh pedagogov [Elektronnyi resurs] [Issues of professional adaptation in young teachers]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 2, pp. 1–16. DOI:10.17759/psyedu.2017090201. (In Russ.).
2. Bolotov V.A., Rubtsov V.V., Frumin I.D., Margolis A.A., Kasprzhak A.G., Safronova M.A., Kalashnikov S.P. Informatsionno-analiticheskie materialy po itogam pervogo etapa proekta «Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya» [Information analysis products on the first phase results of the project modernization of pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 13–28. DOI:10.17759/pse.2015200503. (In Russ.).
3. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Proektirovanie modeli praktiko-orientirovannoi podgotovki pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nykh klassov) na osnove setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh programmy vysshego obrazovaniya i nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Designing models of practice-oriented undergraduate training program in psychological and pedagogical education (primary school teacher) based on networking of educational institutions, implementing higher education and primary education programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 143–159. (In Russ.).
4. Guruzhapov V.A. O povyshenii prakticheskoi napravlenosti teoreticheskoi podgotovki uchitelei nachal'nykh klassov v programmakh bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» [Promoting practice-oriented training of primary school teachers in bachelor's programmes in educational psychology]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2017. Vol. 22, no. 2, pp. 40–53. DOI:10.17759/pse.2017220204. (In Russ.).

5. Zabrodin Yu.M., Leonova O.I. Usloviya i poryadok primeneniya professional'nogo standarta «Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)» [Elektronnyi resurs] [Conditions and procedures for applying the professional standard «the educational psychologist (the psychologist in education)»]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of practical psychology of education*, 2019. Vol. 16, no. 1, pp. 15–23. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2019/n1/Zabrodin_Leonova.shtml (Accessed 18.05.2021). (In Russ.).
6. Margolis A.A. Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh programm prikladnogo bakalavriata i pedagogicheskoi magistratury [Teacher training models in applied bachelor and pedagogical master 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. Margolis A.A. Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii [Modernization of pedagogical education in the Russian Federation]. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2019. 336 p. (In Russ.).
8. Margolis A.A. Otsenka kvalifikatsii uchitelya: obzor i analiz luchshikh zarubezhnykh praktik [Teacher performance evaluation: a review of best foreign practices]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 5–30. DOI:10.17759/pse.2019240101. (In Russ.).
9. Margolis A.A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF [Problems and prospects of the development of pedagogical education in the Russian Federation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 41–57. (In Russ.).
10. Margolis A.A., Safronova M.A., Shishlyannikova L.M., Panfilova A.A. Aprobatsiya instrumentariya otsenki sformirovannosti professional'nykh kompetentsii budushchikh pedagogov [Testing of assessment tools of future teachers professional competence]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 77–91. DOI:10.17759/pse.2015200507. (In Russ.).
11. Margolis A.A., Safronova M.A., Panfilova A.S., Shishlyannikova L.M. Itogi nezavisimoi otsenki sformirovannosti obshcheprofessional'nykh kompetentsii u budushchikh pedagogov [Outcomes of independent evaluation of general professional competencies in future teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 64–81. DOI:10.17759/pse.2018230106. (In Russ.).
12. Pinskaya M.A., Ponomareva A.A., Kosaretskii S.G. Professional'noe razvitie i podgotovka molodykh uchitelei v Rossii [Professional development and training for young teachers in Russia]. *Voprosy obrazovaniya = Education issues*, 2016, no 2, pp. 100–124. (In Russ.).
13. Sanina S.P. Razvitie kompetentsii uchitelya nachal'nykh klassov v protsesse resheniya professional'nykh zadach [Elektronnyi resurs] [Development of primary school teacher's competences in the process of solving professional tasks]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2016. Vol. 8, no. 4, pp. 41–49. DOI:10.17759/psyedu.2016080405. (In Russ.).
14. Sanina S.P. Rol' modul'nogo obucheniya v razvitiu professional'nykh kompetentsii studentov prikladnogo bakalavriata [Elektronnyi resurs] [The role of modular education in the development of professional competencies of applied bachelor students]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 56–69. DOI:10.17759/psyedu.2018100306. (In Russ.).
15. Sanina S.P., Enzhevskaya M.V. Realizatsiya deyatelnostnogo podkhoda v podgotovke uchitelei nachal'nykh klassov [Elektronnyi resurs] [The implementation of the activity approach in the primary school teachers training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2015. Vol. 7, no. 3, pp. 20–29. DOI:10.17759/psyedu.2015070303. (In Russ.).
16. Safronova M.A., Bysik N.V. Opisanie proekta modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Description of the project of modernization of teacher education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 78–86. (In Russ.).
17. Sorokova M.G., Arzhanykh E.V., Ignashev S.Yu. Obuchenie v tsifrovoi srede universiteta: sravnitel'nyi analiz mnenii studentov na raznykh urovnyakh obrazovaniya [Learning in the digital environment of the university: a comparative analysis of the opinions of students at different levels of education]. *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Tsifrovaya gumanitaristika*

i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2020)» (19–21 noyabrya 2020 g.) [Digital humanities and technologies in education (DHTE 2020)]. In Sorokova M.G. (eds.). Moscow: Izdatel'stvo FGBOU VO MGPPU, 2020, pp. 15–27. (In Russ.).

18. Sorokova M.G. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda universiteta: komu bolee komfortno v nei učit'sya? [Digital educational environment in university: who is more comfortable studying in It?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 44–58. DOI:10.17759/pse.2020250204. (In Russ.).

19. Sorokova M.G. Elektronnyi kurs kak tsifrovoi obrazovatel'nyi resurs smeshannogo obucheniya v usloviyakh vysshego obrazovaniya [E-course as blended learning digital educational resource in University]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 1, pp. 36–50. DOI:10.17759/pse.2020250104. (In Russ.).

20. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.02 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie [Elektronnyi resurs] [Federal State educational standard of higher education-Bachelor's degree in the field of training 44.03.02 Psychological and pedagogical education]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_20032018.pdf (Accessed 12.05.2021). (In Russ.).

Информация об авторах

Марголис Аркадий Аронович, кандидат психологических наук, ректор, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Сафронова Мария Александровна, кандидат психологических наук, декан факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

Дробязько Анжела Анатольевна, кандидат педагогических наук, проректор по профессиональному образованию, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1579-0864>, e-mail: drobyazkooa@mgppu.ru

Куравский Лев Семенович, доктор технических наук, профессор, декан факультета «Информационные технологии», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3375-8446>, e-mail: kuravskyls@mgppu.ru

Голованова Ирина Александровна, преподаватель 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/0000-0002-6115-5095>, e-mail: golovanovaia@mgppu.ru

Поминов Денис Александрович, младший научный сотрудник факультета «Информационные технологии», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1321-3713>, e-mail: pominovda@mgppu.ru

Information about the authors

Arkady A. Margolis, PhD in Psychology, Rector, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Maria A. Safronova, PhD in Psychology, Dean of the Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

Психолого-педагогические исследования
2021. Том 13. № 2. С. 3–16.
DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130201>
ISSN: 2587-6139 (online)

Psychological-Educational Studies
2021. Vol. 13, no. 2, pp. 3–16.
DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130201>
ISSN: 2587-6139 (online)

Anzhela A. Drobiazko, PhD in Pedagogy, Vice-Rector for Professional Education, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1579-0864>, e-mail: drobyazkooa@mgppu.ru

Lev S. Kuravsky, Holder of an Advanced Doctorate in Engineering Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Information Technologies, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3375-8446>, e-mail: kuravskyys@mgppu.ru

Irina A. Golovanova, Lecturer at the Department of the Age Psychology named after Professor L.F. Obukhova of the Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6115-5095>, e-mail: golovanovaia@mgppu.ru

Denis A. Pominov, Research Assistant of the Faculty of Information Technologies, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1321-3713>, e-mail: pominovda@mgppu.ru

Получена 19.05.2021
Принята в печать 26.06.2021

Received 19.05.2021
Accepted 26.06.2021

Исследование интерактивных и традиционных заданий, направленных на изучение информационных технологий среди студентов

Попков С.И.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2566-1262>, e-mail: rslw25@gmail.com

Представлены результаты исследования, проведенного в рамках интерактивного подхода к формированию заданий, являющегося актуальной отраслью компьютерных методов в образовании. Автор отмечает, что данная отрасль на данный момент практически не применяется для обучения информационным технологиям в высших учебных заведениях в силу трудозатратности формирования, внедрения и учета влияния интерактивных заданий на успехи участников образовательного процесса. Целью исследования являлось обоснование внедрения актуальных информационных технологий и подходов к проверке и формированию знаний в образовательный процесс. В нем проверялась основная гипотеза: задания, нацеленные на интерактивное взаимодействие, лучше помогают студентам в освоении материала, исходя из собственного восприятия, чем статичные задания, основанные на традиционных подходах в применении информационных технологий в образовательном процессе. Применялась интраиндивидуальная схема эксперимента на базе традиционных и интерактивных заданий, когда одной и той же группе студентов предъявляются задания разных типов. Выборку составили наиболее способные студенты факультета информационных технологий 2-4 курса бакалавриата по критерию успеваемости в рамках профильных дисциплин (участвовало 28 человек). В качестве переменных заданы эмпирически подобранные характеристики, отражающие полезные качества задания в контексте образовательного процесса. Для проверки гипотез использовались методы описательной статистики. Отмечается, что результаты исследования дают возможность определить и сформулировать условия, позволяющие максимально использовать преимущества каждого из исследуемых типов заданий. Исследованием подтверждается востребованность разработки средств обучения студентов с применением интерактивных заданий, указываются граничные условия, при выполнении которых, по мнению автора, интерактивный подход к построению и внедрению заданий может демонстрировать свою эффективность.

Ключевые слова: интерактивность, JASP, обучение программированию, исследование, статистика.

Попков С.И.
Исследование интерактивных и традиционных заданий, направленных на изучение информационных технологий среди студентов. 2021. Том 13. № 2. С. 17–39.

Popkov S.I.
Research of Interactive and Traditional Tasks Aimed at Studying Information Technologies among Students. 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 17–39.

Для цитаты: *Попков С.И.* Исследование интерактивных и традиционных заданий, направленных на изучение информационных технологий среди студентов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 17–39. DOI:10.17759/psyedu.2021130202

Research of Interactive and Traditional Tasks Aimed at Studying Information Technologies among Students

Sergei I. Popkov

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2566-1262>, e-mail: rslw25@gmail.com

The results of a study conducted within the framework of an interactive approach to the task formation, which is an actual branch of computer methods in education, are presented. The author notes that the branch is currently not used for teaching information technologies practice in higher educational institutions due to the labor cost of forming, implementing and taking into account the impact of interactive tasks on the success of the educational process participants. The purpose of the study is to substantiate the introduction of relevant information technologies into the educational process, as well as approaches to the verification and formation of knowledge. It tested the main hypothesis: tasks aimed at interactive activity better help students in mastering the material, based on their own perception, than static tasks based on traditional approaches in the educational process with information technologies application. An intraindividual scheme of the experiment is used on the basis of traditional and interactive tasks, different types of tasks are presented to the same group of students. The sample for the participants of the experiment is recruited among the most capable students of the Information Technologies Faculty, bachelors, 2-4 year of experience according to the criterion of academic performance in the framework of specialized disciplines (28 people participated). The variables are empirically selected characteristics that reflect the useful qualities of the task in the context of the educational process. Methods of descriptive statistics are used to test hypotheses. It is noted that the results of the study make it possible to determine and formulate conditions that allow maximum use of the advantages of each of the studied types of tasks. The research confirms the demand for the development of teaching tools for students using interactive tasks, indicating the boundary conditions under which, according to the author, an interactive approach to the construction and implementation of tasks can demonstrate its effectiveness.

Keywords: interactivity, JASP, programming education, research, statistics.

For citation: Popkov S.I. Research of Interactive and Traditional Tasks Aimed at Studying Information Technologies among Students. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 17–39. DOI:10.17759/psyedu.2021130202 (In Russ.).

Введение

Современные информационные технологии позволили значительно расширить спектр доступных средств и инструментов для поддержки образовательного процесса, в частности, в высших учебных заведениях, где возрастает потребность в автоматизации методов выставления оценки без потери качества образования. Электронные образовательные технологии позволяют исключить предвзятость и другие негативные компоненты – последствия влияния человеческого фактора при предъявлении различных заданий и тестов (в том числе открытого типа для тех дисциплин, где возможна автоматизированная проверка решений средствами электронно-вычислительных машин, в частности, для точных наук), повышая объективность оценки знаний студентов. Кроме того, только компьютерные средства тестирования способны реализовать адаптивное предъявление заданий, при котором уровень сложности заданий подбирается динамически, исходя из индивидуального уровня компетентности обучающегося.

Тем не менее классические подходы к компьютерным методам тестирования и предъявления заданий обладают существенными недостатками, такими как:

- однообразие процесса прохождения тестирования,
- формальный подход при подсчете итоговой и промежуточных оценок,
- снижение уровня мотивации и вовлеченности студента за счет несоответствия формата предъявления заданий описываемому процессу (например, проведение реального опыта в химической лаборатории может оставить более яркое впечатление и помочь лучше запомнить соответствующий материал, чем тест на знание химических соединений, дающих аналогичную реакцию).

Зачастую, особенно при недостаточно качественном и аккуратном наполнении теста содержимым, студент может формально выполнить все пункты тестирования на «отлично», поняв механику прохождения, а не изучаемый материал. И наоборот, из-за неточности или неоднозначного толкования формулировки элементов теста его составителем (в частности, дистракторов, т.е. правдоподобных, но неправильных ответов) возможна ситуация, когда студент отвечает правильно и в соответствии с логикой задания, но формально его ответ оценивается как неверный.

В случае с информационными технологиями формат предъявления заданий может быть тождественен описываемому процессу за счет автоматизированных сред и платформ для генерации адаптивных заданий, подразумевающих интерактивное взаимодействие – а именно, разработку набора программ, которые в сочетании позволяют найти верное решение для составленной задачи. Такие задачи, помимо непосредственно образовательной функции, могут нести актуальную функцию тренировки навыков командного взаимодействия, организуя студентов в группы, где каждому члену группы дается задание, подобранное с учетом уровня его навыков в сфере информационных технологий, связанных с изучаемой дисциплиной, а также общее задание, связанное с индивидуальными достижениями, но

ориентированное на уровень группы в целом. Если индивидуальные задания предъявляются при этом как логичное продолжение друг друга с учетом цели, поставленной в общем задании, такой подход позволяет создать пространство, в котором наилучшим образом проявляет себя та группа студентов, которая смогла самоорганизоваться наилучшим образом в ходе командного взаимодействия. Между тем интерактивность как часть образовательного процесса может быть применена и в качестве метода практического внедрения в педагогическую практику понятия зоны ближайшего развития, сформулированного психологом Л.С. Выготским [1; 2; 4; 5].

Несмотря на актуальность задачи и определенные попытки разработки подобных и похожих игровых сред для дошкольного и младшего школьного образования [6; 13], а также интерактивных компьютерных игр и тренажеров, в том числе для высшего образования [14; 21; 24; 28], преимущественно доминирует классический подход применения информационных технологий в образовании [12; 17; 25], заключающийся в сочетании заведомо отобранных заданий и процедуре классического компьютерного тестирования (без интерактивных элементов). Если говорить про современные платформы, то, как правило, они не используются в образовательном процессе за пределами собственной среды онлайн-обучения или же с применением интерактивных внешних средств как отечественными, так и зарубежными преподавателями [3; 7; 8; 9; 22]. Современные платформы, такие как Coursera или Moodle, не позволяют обеспечить полноценное интерактивное взаимодействие с применением средств, востребованных в программировании (таким, как консоль с произвольным доступом), либо не поддерживают технологии машинного обучения, направленные на адаптивность, хотя теоретические предпосылки к этому есть [11; 23; 30].

В рамках данной работы проверялась следующая гипотеза: задания, нацеленные на интерактивное взаимодействие, лучше помогают студентам в освоении материала, исходя из собственного восприятия, чем статичные задания, основанные на традиционных подходах в применении информационных технологий в образовательном процессе. Альтернативная гипотеза: задания, использующие традиционные подходы, лучше помогают студентам в освоении материала, исходя из собственного восприятия, чем интерактивные.

Работа была направлена на обоснование внедрения актуальных информационных технологий и подходов к проверке и формированию знаний в образовательный процесс. Для проверки гипотез использовались методы описательной статистики. Было выделено 5 переменных – характеристик заданий, относительно которых оценивается качество заданий в аспекте поддержки в освоении материала (подробное описание характеристик будет приведено далее). Каждой переменной на основе интерпретации данных, полученных в ходе исследования, сопоставляется два бинарных значения для каждой гипотезы соответственно. Гипотеза считается достоверной, если сумма вычисленных бинарных значений для нее превышает сумму аналогичных значений для другой гипотезы.

Описание выборки и заданий

Применяется интраиндивидуальная схема эксперимента. Эксперимент проводится следующим образом: участники решают задания, посвященные определенной теме из дисциплины, связанной с информационными технологиями и предполагающей интенсивные практические занятия (например, «веб-технологии»).

Выборку составили студенты факультета информационных технологий, которые решили

все задачи, 2-4 курса бакалавриата по критерию успеваемости в рамках профильных дисциплин (то есть наиболее способные студенты, 28 человек, для которых изучаемая в рамках исследования дисциплина релевантна). Задания были разбиты на две группы: традиционные и интерактивные (по 2 задания каждого типа на студента).

В качестве традиционных заданий предъявлялись тестовые задания закрытого типа. Дистракторы были организованы таким образом, чтобы в формулировке была часть некоторого истинного постулата, соответствующего материалам рассматриваемой дисциплины, однако формулировка, в контексте которой употреблялся постулат, определяла неверный ответ, сохраняя свойства дистрактора. Этот прием был использован для проработки и закрепления материала темы и предотвращения механического заучивания.

Пример традиционного задания показан на рис. 1.

⊘ Задание 14

В каком случае пароли допустимо безопасно передавать методом GET?

Если они передаются через значение поля ввода типа 'password'

Если на стороне клиента пароль шифруется (генерируется и передается хэш, а не сам пароль)

Это недопустимо, нужно использовать метод POST

Рис. 1. Пример предъявляемого студентам традиционного задания в формате тестового вопроса закрытого типа

В заголовке предъявляемого студенту задания слева от номера установлен индикатор, визуально отображающий для студента текущий статус задания: «решено» (□) и «не решено» ().


Поскольку решение традиционного задания самоочевидно (выбор корректного ответа), дальнейшее рассмотрение механики взаимодействия студентов с примерами из этой группы заданий не требуется.

В качестве интерактивных заданий предъявлялись примеры, которые подразумевали в качестве ответа программный код, а в качестве решения – соответствие среды выполнения некоторому эталону после применения результатов выполнения этого кода в безопасной среде. Гарантия безопасности и изоляции среды выполнения кода необходима для того, чтобы ответ студента не вмешивался в механику работы самой веб-страницы и независимого механизма проверки.

Содержимое задания состоит из трех частей: постановки задачи (описания), короткой подсказки (совета), поля ввода кода (ответа), поля отображения результата интерпретации

введенного кода (чтобы удостовериться, что команды были адекватно восприняты средой выполнения) и окна результата (графическое отображение состояния среды).

Пример интерактивного задания показан на рис. 2.

 **Задание 26**

Ваш необычный вертолет давно должен был прилуниться, но какая-то сила мешает ему приблизиться к планете... Что это? Исправьте код для класса 'unknown'.

Совет: сначала удалите содержимое { } в правиле CSS, затем замените его на другое, к примеру, ".unknown { display:block; }". Поразмышляйте над результатом, подумайте, как избавиться от того, что мешает вертолету оказаться на планете...

Ваш код:

```
.unknown {visibility:hidden;}
```

Его интерпретация:

```
.unknown {visibility:hidden;}
```

Результат:





Рис. 2. Пример предъявляемого студентам интерактивного задания с защищенной механикой взаимодействия с окружением с помощью интерпретируемого программного кода

Изначально задание предоставляется вместе с кодом, который необходимо исправить. Причем за счет механизмов защиты и изоляции кода студент свободен предпринимать любые действия, очерченные возможностями выбранных технологий и языков программирования в рамках курса.

На рис. 2, например, приводится пример интерактивного задания, в котором «вертолету» что-то мешает «прилуниться». Задание будет считаться решенным, если среда перейдет в эталонное состояние, а именно – координаты элементов HTML, содержащих символы «вертолета» и «планеты» в кодировке Unicode (диапазон символов Emoji), будут пересекаться. При этом любой правильный код, который приводит среду к эталонному

состоянию, будет считаться правильным ответом, приводящим к решению задачи. Неправильный исходный код изначально скрывает объекты, которые блокируют вертолет. Студент может удалить значимые элементы кода, чтобы изменить состояние среды и прояснить для себя дальнейший ход решения.

Пример изменения состояния среды в ходе эксперимента с кодом продемонстрирован на рис. 3.

🚫 Задание 26

Ваш необычный вертолет давно должен был прилуниться, но какая-то сила мешает ему приблизиться к планете... Что это? Исправьте код для класса 'unknown'.

Совет: сначала удалите содержимое {} в правиле CSS, затем замените его на другое, к примеру, ".unknown { display:block; }". Поразмышляйте над результатом, подумайте, как избавиться от того, что мешает вертолету оказаться на планете...

Ваш код:

.unknown {}

Его интерпретация:

.unknown {}

Результат:




Рис. 3. Пример проведения безопасного эксперимента с окружением интерактивного задания

Побуждение студента к исправлению неверного кода служит не только как элемент развития сюжета динамического задания, но и для закрепления материала. В данном случае студент на практике понимает, как работает правило, делающее элементы HTML невидимыми с сохранением рендеринга их геометрии, и при необходимости сможет воспользоваться этим приемом самостоятельно в своих проектах. Таким образом, совокупность интерактивных заданий может быть использована в качестве мини-практикума для студентов.

Изучая материал и пробуя различные подходы к решению, студент находит в итоге код,

который приводит платформу к эталонному состоянию; обучающийся на практике закрепляет пройденный материал в ходе поиска подходящего решения (кода) в пространстве всех возможных вариантов, предоставляемых средой (и поддерживаемых средствами программирования). Как только верное решение найдено и подтверждено средой выполнения кода, текущий статус задания меняется на «решено».

Момент решения задания отражен на рис. 4.

Задание 26

Ваш необычный вертолет давно должен был прилуниться, но какая-то сила мешает ему приблизиться к планете... Что это? Исправьте код для класса 'unknown'.

Совет: сначала удалите содержимое {} в правиле CSS, затем замените его на другое, к примеру, ".unknown { display:block; }". Поразмышляйте над результатом, подумайте, как избавиться от того, что мешает вертолету оказаться на планете...

Ваш код:

```
.unknown {display:none;}
```

Его интерпретация:

```
.unknown {display:none;}
```

Результат:




Рис. 4. Окружение интерактивного задания приведено к требуемому в постановке задачи состоянию посредством ввода корректного программного кода; интерактивное задание решено студентом

Следует отметить, что приведенное интерактивное задание не отражает всей сложности комплексного задания, управляемого полноценной цифровой адаптивной платформой для обучения программированию с функцией формирования навыков командной работы. Тем не менее механика интерактивного задания и основные принципы, которые гипотетически должны способствовать усвоению студентами учебных материалов по курсам, связанным с информационными технологиями, продемонстрированы в полной мере. Таким образом, по

этим интерактивным заданиям небольшого размера можно судить о заданиях комплексных с точки зрения их полезных качеств и функций в рамках образовательного процесса.

Интерактивные и классические варианты заданий предъявляются случайным образом. Студент, который смог решить все предъявленные ему задания, считается достаточно компетентным, чтобы оценить каждое задание по его характеристикам, отражающим качество задания и степень оказанной помощи студенту в усвоении материала. Оценки – целые числа от «-5» («Задание полностью не соответствует указанной характеристике») до «5» («Задание полностью соответствует указанной характеристике»), при этом значение «0» указывает на неопределенность («Затрудняюсь ответить»). Впоследствии эта шкала подвергается статистической обработке для получения бинарных значений, сопоставимых с конкретными проверяемыми гипотезами.

Согласно этой схеме проведения испытания разные студенты оставляют отчеты о пройденных заданиях, пока не наберется репрезентативная выборка (более 50 отзывов по всей совокупности предъявляемых задач для каждого типа, более 100 отзывов в общей сложности).

В обычных условиях исследование проводилось бы очно в аудитории под контролем преподавателя. Преподаватель мог бы учесть внештатные ситуации, в том числе технические неполадки или иные проблемы, не связанные непосредственно с образовательным процессом.

В условиях пандемии исследование проходило удаленно. Для таких случаев дополнительно собираются сведения об обратной связи, если студенты хотят дополнить установленную оценку комментарием (особенно полезно в случае «0» – оценки, указывающей на неопределенность ответа). Также форма будет полезна, если студент не смог пройти текущее испытание по техническим причинам, не связанным с усвоением материала.

Также перед выполнением заданий у пользователей (студентов) должен быть доступ к ресурсам для повторения основных положений изучаемой дисциплины, где в краткой форме будет изложен пройденный материал, релевантный поставленным задачам.

Наличие всех этих компонентов ставит вопросы о принципах построения и общей архитектуре программно-аппаратной платформы, используемой для проведения исследования.

На этапе подготовки работы платформы формируются задания и формализуются условия для их проверки.

Веб-страницы, содержащие задания (как интерактивные, так и классические), генерируются по шаблонам специальным скриптом, который учитывает параметры системы для организации взаимодействия кода студентов с изолированной средой.

Затем создается структура базы данных для хранения статистических данных. Скрипт, взаимодействующий с системой управления базы данных, собирает данные анонимно, но допускает хранение идентифицирующих данных, позволяющих установить время доступа к базе и прочие параметры, подтверждающие легитимность доступа. Помимо этого, в базе хранится набор ссылок для разрешения доступа студентам, которые хотят принять участие в опросе. Скрипт может обеспечить рандомизацию и отправку ссылок по адресам.

Помимо служебной информации, необходимой для поддержки процедуры сбора информации, база данных сохраняет непосредственно сами статистические данные – это набор полей, каждое из которых соответствует одной из характеристик для каждого из предъявленных студенту заданий. Также база данных сохраняет данные, полученные от студента в ходе обратной связи.

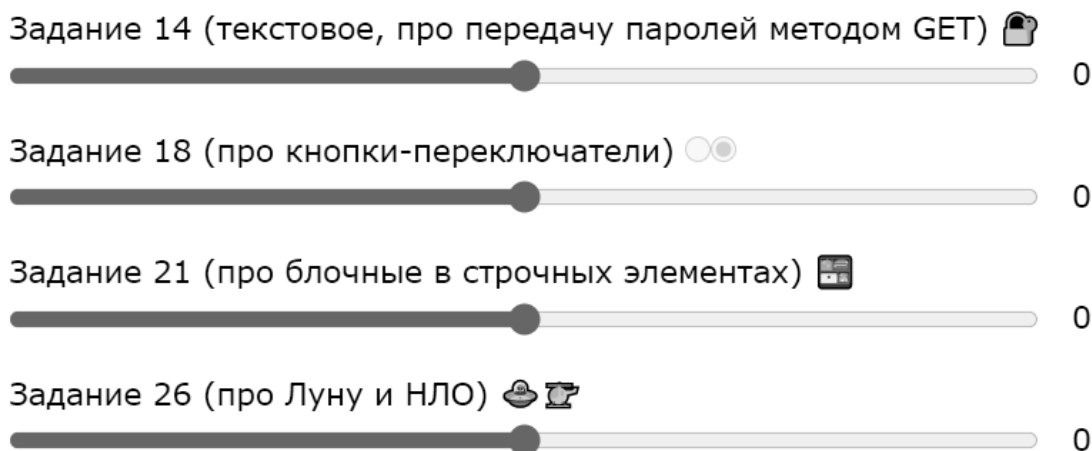
Страница сбора статистических данных (рис. 5) представляет собой адаптивный шаблон, учитывающий ход прохождения конкретным студентом предложенных ему заданий. Страница предлагает выставить оценки для всех полученных заданий по характеристикам, влияющим на качество задания. После сбора данных страница отправляет их на сервер для определения типа заданий (интерактивные и классические) и сохранения отчета о собранных данных в базе данных в двоичном представлении.

Пожалуйста, поставьте оценку по каждому критерию каждому из заданий от **-5** до **+5**, где **-5** - "полностью не согласен", **0** - "затрудняюсь с ответом", **+5** - "полностью согласен".

Не задумывайтесь, ставьте максимально интуитивно, сравнивая разные задания друг относительно друга.

I. Наглядность

Было ли задание достаточно наглядным, чтобы помочь усвоить спрашиваемое?



II. Закрепление знаний

Рис. 5. Фрагмент примера генерируемой страницы для сбора статистических данных

В ходе предъявления заданий специальный скрипт следит, чтобы вопросы для статистической обработки не предъявлялись пользователю (студенту), пока он полностью не ответит правильно на все предложенные для выполнения задания. Также скрипт следит за условиями прекращения сбора данных – когда все разосланные ссылки были посещены либо

был превышен лимит по времени (например, неделя) для проведения опроса среди студентов.

Собранные на сервере данные по завершении процесса сбора можно извлечь через панель системного администратора на локальный диск и обработать с помощью специального скрипта, генерирующего логи (сопроводительные данные, отражающие ход работы платформы и дополнительную информацию) и преобразующего массив собранных в ходе проведения исследования данных в формат CSV с заголовками полей; результирующий файл в этом формате можно затем обработать с помощью программы или пакета программ для статистического анализа и обработки данных (например, SPSS или RStudio).

Графическое отображение взаимодействия совокупности программно-аппаратных компонентов, необходимых для проведения исследования, схематически представлено на рис. 6. Входная точка указывает на событие, с которого начинается проведение исследования.

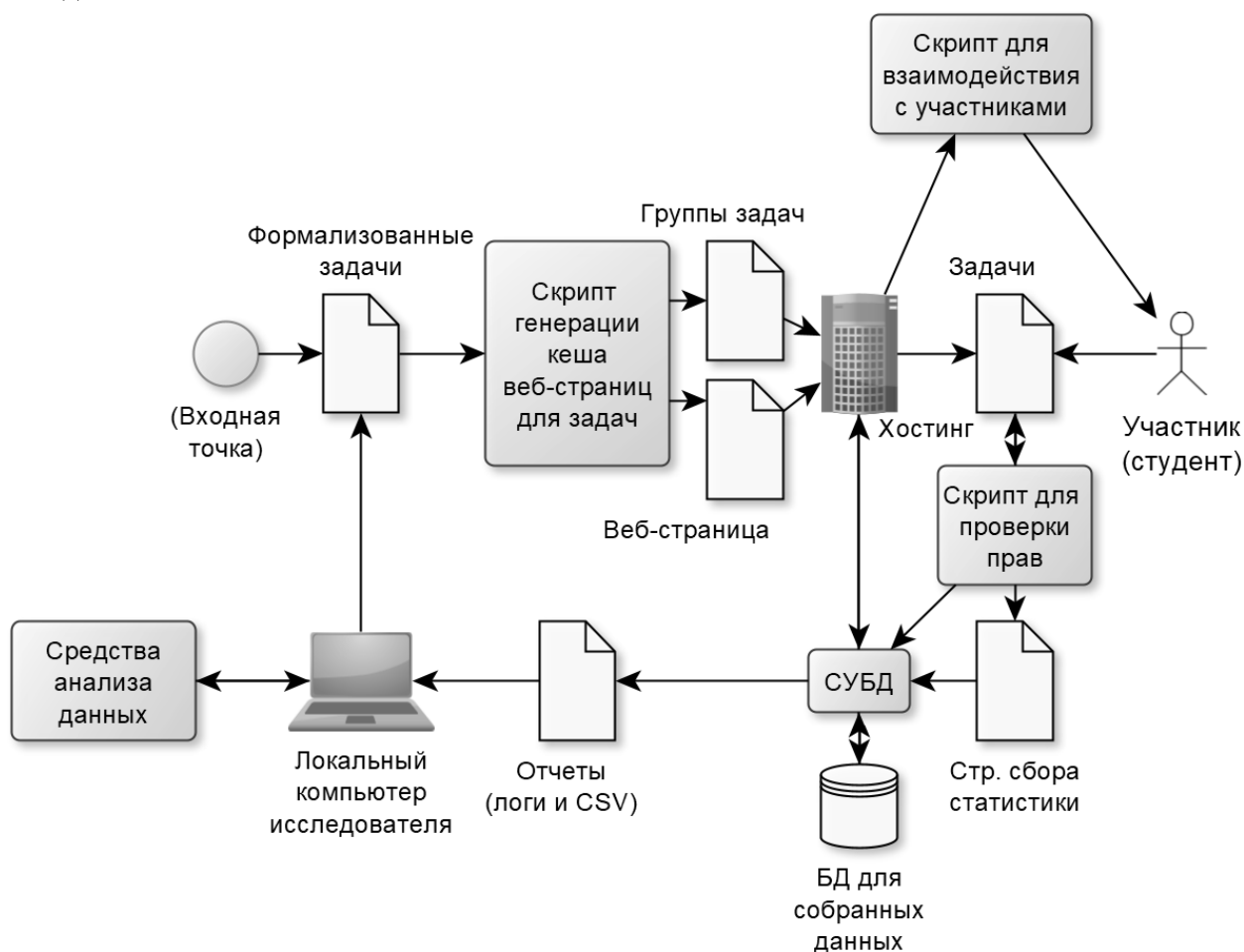


Рис. 6. Схема работы платформы для проведения исследования с отображением взаимосвязей между ее компонентами и участниками

Коротко рассмотрим выбранные платформы, программные средства и облачные решения,

которые на практике использовались в исследовании.

- 1) Хостинг и панель системного администратора – в общем случае, можно выбрать любой облачный сервис, удовлетворяющий условиям исследования. Например, для заданий по программированию на поддерживаемых скриптовых языках в качестве безопасной изолированной среды может выступать сам браузер. Для языков, которые используются с компилятором, может потребоваться построение собственной среды и учет характеристик и свойств конкретного языка программирования. В случае проводимого в данной работе исследования использовался хостинг PythonAnywhere [27]. Основные причины: гибкая линейка тарифов, возможность быстрой настройки сервера под разные фреймворки, удобный интерфейс панели системного администратора, поддержка интерактивной консоли на сайте сообщества Python [26].
- 2) Веб-фреймворк для облачного хостинга – требуется легкий, атомарный и расширяемый фреймворк, рассчитанный на относительно небольшую нагрузку (в пределах 120-240 студентов-участников), зато легко дополняемый адаптивными скриптами и шаблонами на случай новых исследований и изменений в постановке задачи. Всем этим требованиям подходит фреймворк Flask [16] для языка программирования Python.
- 3) Скрипты для выполнения различных задач – предыдущие пункты однозначно определили выбор языка для написания скриптов. Это Python, язык, часто используемый в задачах системного анализа, статистики и построения серверной части клиент-серверной архитектуры. Удобен, практичен, прост в использовании, расширяем за счет удобных интерфейсов для поддержки языка C [15] (и C++).
- 4) СУБД – в качестве СУБД выбрана SQLite3 [29] в виду относительно малого количества участников эксперимента и удобного свойства этой системы: база данных SQLite3 хранится целиком в одном файле [10], что позволяет достаточно просто экспортировать ее содержимое. При необходимости возможно хранение данных непосредственно в оперативной памяти на стороне сервера, но не рекомендуется в виду очевидных рисков потери данных в случае сбоя.
- 5) Средства анализа данных – сам язык Python может служить в качестве средства для первичной статистической обработки данных и подготовки к статистическому анализу; однако в данном исследовании преимущественно была использована программа JASP [18] – программа для статистического анализа данных. Совместима с SPSS [20] и при этом распространяется бесплатно (по лицензии GPL). Поддерживает классический (частотный) и байесовский подходы. К сожалению, на данном этапе не достигла стабильной версии 1.0 (на момент написания статьи последняя версия приложения 0.14.1 выпущена 18 декабря 2020 года). Тем не менее уже реализованный функционал [19] вполне достаточен для выполнения большого числа процедур статистического анализа данных.

Более детальное описание принципов работы программно-аппаратной платформы для проведения исследования выходит за рамки данной статьи.

Цель представленной работы и проводимого в ходе исследования эксперимента – убедиться в обоснованности предположения, что задания, нацеленные на интерактивное взаимодействие, лучше помогают студентам в освоении материала, чем статичные,

классические задания, основанные на традиционных подходах в применении информационных технологий в образовательном процессе.

Для того, чтобы произвести максимально разностороннюю оценку обосновываемого предположения, необходимо ввести в качестве переменных исследования эмпирически подобранные характеристики, отражающие некоторые полезные качества задания в контексте образовательного процесса.

Были выбраны 5 разносторонних характеристик, отвечающих за разные составляющие задания. Приведем их краткое описание:

- 1) Характеристика «Наглядность» отвечает на вопрос «Было ли задание достаточно наглядным, чтобы помочь усвоить спрашиваемое?». Эта характеристика отвечает за визуальную составляющую задания и за то, насколько формат предъявления задания тождественен описываемому процессу в рамках изучаемой дисциплины. Отражает визуальный аспект качества задания.
- 2) Характеристика «Закрепление знаний» отвечает на вопрос «Оказало ли решение задания помощь в понимании сути и освоении материала?». Эта характеристика отвечает за семантическую составляющую задания и за то, насколько процесс решения задания обогащает студента полезными знаниями и опытом в рамках соответствующей дисциплины. Отражает образовательный аспект качества задания.
- 3) Характеристика «Интуитивность» отвечает на вопрос «Удалось ли сразу (или достаточно быстро) понять, как нужно выполнить задание?». Эта характеристика отвечает за семантическую составляющую задания и за то, насколько формулировка задания и его постановка были лаконичными, четкими, легко усваиваемыми, задающими конкретную цель для студента. Отражает выразительный аспект качества задания.
- 4) Характеристика «Креативность» отвечает на вопрос «Была ли постановка задачи интересной, необычной, занимательной?». Эта характеристика отвечает за составляющие задания, направленные на формирование вовлеченности студента в образовательный процесс, и за то, насколько увлекательным было задание для стимуляции поиска решения как визуально, так и с точки зрения задаваемого сюжетного контекста, в котором предлагалось осуществлять поиск решения. Отражает творческий аспект качества задания.
- 5) Характеристика «Соответствие материалу» отвечает на вопрос «Достаточно ли было изученной в рамках дисциплины информации, чтобы выполнить задание?». Эта характеристика отвечает за связь между изучаемым в рамках дисциплины материалом и содержательным наполнением задания. Задаёт степень приближенности (или отдаленности при отрицательных значениях) содержимого компонентов задания (описания, дистракторов, ожидаемого ответа и т.п.) к содержимому дисциплины. Отражает структурный аспект качества задания.

Таким образом, перечисленные характеристики позволяют учесть различные аспекты качества задания, и связанные с содержанием, и связанные с формой подачи, а также учесть, насколько формулировки и форматы различных групп заданий являются понятными, интуитивными, увлекательными и вместе с тем близкими к понятийному аппарату студента в рамках изучаемой дисциплины.

Результаты проведенного исследования

В ходе испытания и опроса было собрано 112 оценок по каждой из 5 категорий, в исследовании приняли участие 28 студентов. В каждой категории положения ответов были независимо рандомизированы (перемешаны) перед применением средств для анализа данных. Группе интерактивных заданий сопоставлен номер типа 2, группе традиционных (классических) – 1.

Результаты, сформированные пакетом статистических инструментов JASP, приведены на рис. 7-11 и в таблице.

Таблица

Таблица с описательными статистиками для традиционной (1) и интерактивной (2) группы заданий

Параметры	Среднее, 1 группа	Стандартное отклонение, 1 группа	Минимум, 1 группа
Наглядность	4.268	1.036	1
Закрепление знаний	4.018	1.458	-1
Интуитивность	3.946	2.084	-3
Креативность	2.554	2.017	-2
Соответствие материалу	4.304	1.595	-4
Параметры	Среднее, 2 группа	Стандартное отклонение, 2 группа	Минимум, 2 группа
Наглядность	4.232	1.388	-1
Закрепление знаний	4.375	1.214	-1
Интуитивность	2.929	2.536	-5
Креативность	3.893	1.875	-4
Соответствие материалу	3.804	2.084	-3

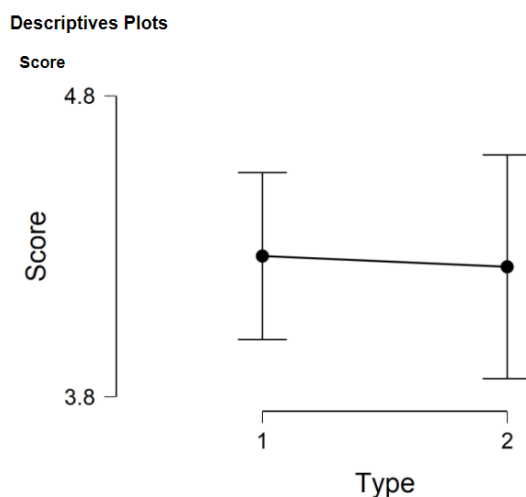


Рис. 7. График доверительного интервала (95%) для оценки характеристики «Наглядность» для традиционной (1) и интерактивной (2) группы заданий

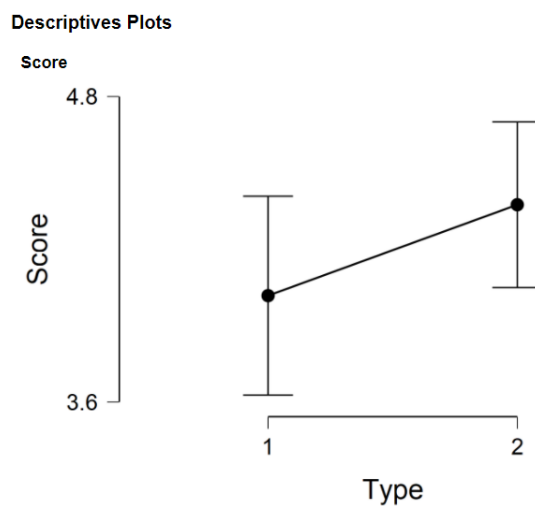


Рис. 8. График доверительного интервала (95%) для оценки характеристики «Закрепление знаний» для традиционной (1) и интерактивной (2) группы заданий

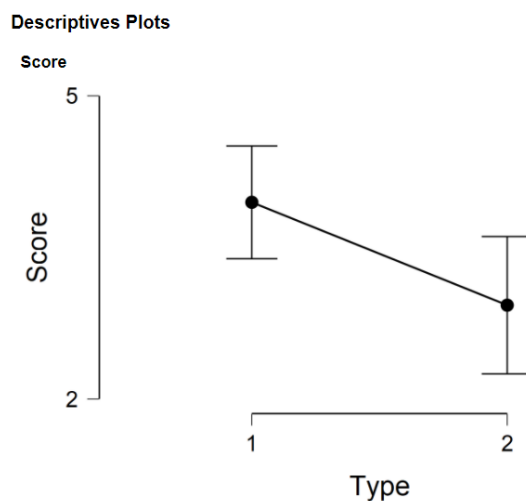


Рис. 9. График доверительного интервала (95%) для оценки характеристики «Интуитивность» для традиционной (1) и интерактивной (2) группы заданий

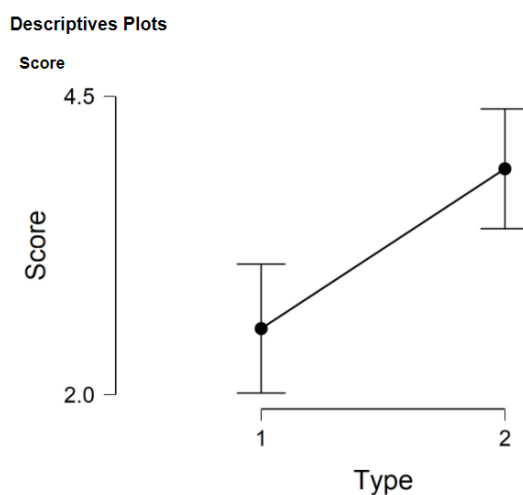


Рис. 10. График доверительного интервала (95%) для оценки характеристики «Креативность» для традиционной (1) и интерактивной (2) группы заданий

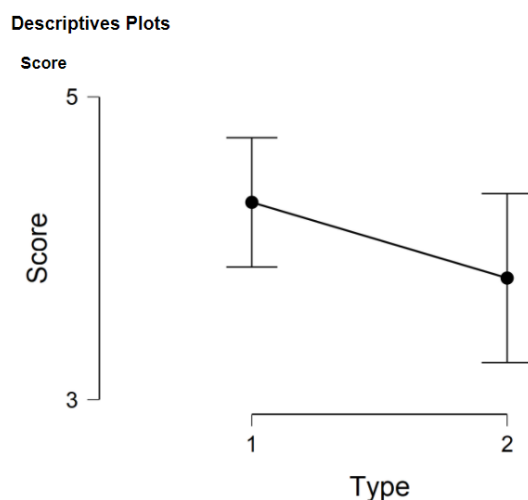


Рис. 11. График доверительного интервала (95%) для оценки характеристики «Соответствие материалу» для традиционной (1) и интерактивной (2) группы заданий

Обсуждение и интерпретация результатов исследования

Исследование показывает, что не все значения оценок исследованных характеристик качества заданий согласуются с предположением о преимуществах заданий, нацеленных на интерактивное взаимодействие, по сравнению с заданиями, основанными на традиционных подходах в применении информационных технологий в образовательном процессе.

В частности, наглядность участниками была оценена как принципиально одинаковая для обеих групп заданий. Разброс оценок динамических заданий оказался даже больше, чем у традиционных, допуская минимальную негативную оценку. Зачастую студентам приходилось тратить время на то, чтобы разобраться в среде и постановке задачи, тогда как традиционные задания можно было легко сопоставить с текстом и быстро вникнуть в суть вопроса. Счет по бинарным значениям (здесь и далее: группа 1, «традиционные» – группа 2, «интерактивные» задания): 0–0.

В вопросе закрепления знаний и получения дополнительного опыта в ходе работы с интерактивными заданиями у участников было больше единодушия. Действительно, когда смысл задания становился понятным, и студенты начинали взаимодействовать с элементами среды через программный код, это позволило получить и закрепить больше знаний и соответствующего дисциплине опыта, чем просто ответ на поставленный вопрос при выборе из списка вариантов. Хотя разбор дистракторов в классическом задании и помогает отличить нюансы вопроса и уловить существенные детали в материале дисциплины, возможность самостоятельно реализовать на практике важный компонент и увидеть, почему он так работает, возможность провести работу над ошибками, прежде чем получить результат – все эти элементы интерактивности являются более ценными с точки зрения познавательной деятельности студента. Счет по бинарным значениям: 0–1.

Интуитивность формулировки задания, возможность быстро понять, как именно нужно подступить к заданию и выполнить его – эта характеристика была оценена участниками тоже вполне единодушно, но уже в пользу традиционных заданий. В то время как

традиционное компьютерное тестирование вошло достаточно прочно как образовательная практика, компонент новизны и почти неограниченное пространство ответов для поиска решения (точнее, отсутствие конкретных вариантов ответа) в интерактивных заданиях часто вызывали смущение и недоумение у участников. Счет по бинарным значениям: 1–1.

Интерактивные задания изначально нацелены на креативность и способность задания вовлечь студентов в образовательный процесс с помощью увлекательной механики и постановки задач. Простые, однообразные текстовые вопросы традиционных заданий были признаны участниками недостаточно интересными и креативными по сравнению с интерактивными. Счет по бинарным значениям: 1–2.

Наконец, соответствие материалу участниками было оценено с небольшим перевесом в пользу традиционных заданий. Для решения интерактивных заданий требовалось учитывать описание окружения и среды, с которой взаимодействует студент. Это описание ситуации само по себе задает контекст для поиска корректного решения, но не относится к изучаемой дисциплине. Тогда как традиционный вопрос, как правило, должен быть максимально точным и соответствующим материалам, изучаемым в рамках соответствующей дисциплины. Счет по бинарным значениям: 2–2.

Заключение и выводы

Была проверена гипотеза, согласно которой задания, нацеленные на интерактивное взаимодействие, лучше помогают студентам в освоении материала, исходя из собственного восприятия, чем статичные задания, основанные на традиционных подходах в применении информационных технологий в образовательном процессе. Гипотеза не была подтверждена; скорее, результаты исследования показывают, что каждая группа заданий обладает своими преимуществами.

Если необходимо предъявлять задания, направленные на мультивариативность, вовлеченность студента и более эффективное закрепление полученных знаний на практике, то интерактивные задания подойдут лучше для подобной задачи. Тем не менее элемент интерактивности лучше применять для студентов, которые достаточно хорошо знают исследуемую область и не будут испытывать трудности при сопоставлении сценария интерактивного задания и изученного в рамках дисциплины материала.

Если главными факторами для выбора задания являются доступность, легкость в понимании формулировки (особенно важно в заданиях с ограничением по времени), однозначное соответствие изучаемому материалу без необходимости вникать в контекст предъявляемого задания, то более привычные, классические задания в традиционной форме (например, в виде теста) подойдут лучше, чем интерактивные.

Таким образом, были рассмотрены два типа заданий, направленных на изучение программирования и информационных технологий: традиционный и интерактивный. Было проведено исследование, целью которого являлось обоснование предположения об однозначном преимуществе интерактивных заданий над традиционными. Данное предположение в ходе проведенного исследования не подтвердилось. Были проанализированы результаты исследования и сформулированы выводы, позволяющие определить условия и причины, при которых каждое из двух типов заданий позволяет

максимально реализовать преимущества заданий конкретного типа. Таким образом, несмотря на то, что исходное предположение о преимуществах интерактивных заданий не было подтверждено, востребованность разработки средств обучения студентов с применением интерактивных заданий предположительно подтверждается.

Следует, однако, учесть важные факты об исследовании: результаты были получены на малой выборке, при этом применялись исключительно методы описательной статистики, поэтому являются предварительными. Исследование является пилотным. На основании полученных результатов эксперимент планируется расширить, увеличив выборку, что позволит применить статистические критерии для проверки статистической значимости различий.

Литература

1. Бессонова Е.С. Разграничение понятий «интерактивное обучение», «интерактивные технологии», «интерактивный метод» // Шадринский государственный педагогический университет. Всероссийская научно-практическая конференция (с международным участием) «Педагогическая и гуманитарная сферы: история и современность» (г. Шадринск, 10-11 апреля 2019 г.). Шадринск: ВНПК (МУ) «ПиГС: ИиС», 2019. С. 267–271.
2. Волгина Т.С. Понятия интерактивности, интерактивных методов и интерактивного обучения // Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований». Сборник статей по итогам международной научно-практической конференции «Педагогические и социально-психологические основы научного развития общества» (г. Казань, 17 мая 2018 г.). Казань: МНПК «ПиСПОНРО», 2018. С. 56–59.
3. Лейбо Т.В. Использование интерактивного оборудования и интерактивных игр в образовательной деятельности детей с ОВЗ // Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова. Сборник статей по материалам IV Всероссийской заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современного общего и профессионального образования» (г. Магнитогорск, 30 ноября 2019 г.). Магнитогорск: ВЗНПК «АПСОиПО», 2019. С. 374–376.
4. Марголис А.А. Зона ближайшего развития (ЗБР) и организация учебной деятельности учащихся // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 6–27. DOI:10.17759/PSE.2020250402.
5. Марголис А.А. Зона ближайшего развития, скаффолдинг и деятельность учителя // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 15–26. DOI:10.17759/CHP.2020160303.
6. Марголис А.А., Куравский Л.С., Шепелева Е.А., Гаврилова Е.В., Петрова Г.А., Войтов В.К., Юркевич В.С., Ермаков С.С. Возможности компьютерной игры «Plines» как инструмента диагностики комплексов когнитивных способностей школьников // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 3. С. 38–52. DOI:10.17759/JMFP.2018070304.
7. Машура Е.А. Эффективность применения методик интерактивного обучения на уроках биологии в сочетании с интерактивной доской // Инновационная наука. 2018.

- № 4. С. 151–152.
8. Пичкуренко Е.А., Владимерец Е.А., Шмалько С.П. Конструирование интерактивной модели учебного курса географии на основе интерактивных технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 272–276.
 9. Шабарчина П.М. Интерактивный прием: интерактивная тетрадь на уроках иностранного языка // Аллея Науки. 2018. Том 2. № 11(27). С. 445–448.
 10. Appropriate Uses for SQLite [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sqlite.org/whentouse.html> (дата обращения: 21.12.2020).
 11. Bignold A., Cruz F., Dazeley R., Vamplew P., Foale C. Persistent Rule-based Interactive Reinforcement Learning // International arXiv pre-print. 2021. P. 23. arXiv:2102.02441.
 12. ClassMaker [Электронный ресурс]. URL: <https://www.classmarker.com> (дата обращения: 21.12.2020).
 13. Codewards [Электронный ресурс]. URL: <https://codewards.ru> (дата обращения: 21.12.2020).
 14. CodinGame [Электронный ресурс]. URL: <https://www.codingame.com/start> (дата обращения: 21.12.2020).
 15. Ctypes — A foreign function library for Python [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.python.org/3/library/ctypes.html> (дата обращения: 21.12.2020).
 16. Flask [Электронный ресурс]. URL: <https://flask.palletsprojects.com/en/1.1.x/> (дата обращения: 21.12.2020).
 17. FlexiQuiz [Электронный ресурс]. URL: <https://www.flexiquiz.com> (дата обращения: 21.12.2020).
 18. JASP [Электронный ресурс]. URL: <https://jasp-stats.org> (дата обращения: 21.12.2020).
 19. JASP: Current Functionality [Электронный ресурс]. URL: <https://jasp-stats.org/current-functionality/> (дата обращения: 21.12.2020).
 20. JASP: Getting Started [Электронный ресурс]. URL: <https://jasp-stats.org/getting-started/> (дата обращения: 21.12.2020).
 21. Kuravsky L.S., Popkov S.I., Artemenkov S.L. An applied multi-agent system within the framework of a player-centered probabilistic computer game // International Journal of Modeling, Simulation, and Scientific Computing. 2018. Vol. 9. № 1. P. 17. DOI:10.1142/S1793962317500635.
 22. Neuper W. Technologies for Complete, Transparent & Interactive Models of Math in Education // Electronic Proceedings in Theoretical Computer Science. 2019. Vol. 290. P. 76–95. DOI:10.4204/eptcs.290.6.
 23. Nguyen K., Misra D., Schapire R., Dudík M., Shafto P. Interactive Learning from Activity Description // International arXiv pre-print. 2021. P. 36. arXiv:2102.07024.
 24. Official Colobot: Gold Edition website [Электронный ресурс]. URL: <https://colobot.info> (дата обращения: 21.12.2020).
 25. Pesofts [Электронный ресурс]. URL: <https://pesofts.com> (дата обращения: 21.12.2020).
 26. Python [Электронный ресурс]. URL: <https://www.python.org> (дата обращения: 21.12.2020).
 27. PythonAnywhere [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pythonanywhere.com/> (дата обращения: 21.12.2020).
 28. SberCraft [Электронный ресурс]. URL: <https://sber.geecko.ru> (дата обращения: 21.12.2020).

21.12.2020).

29. SQLite [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sqlite.org/index.html> (дата обращения: 21.12.2020).
30. Woodward M., Finn C., Hausman K. Learning to Interactively Learn and Assist [Электронный ресурс]. URL: <https://interactive-learning.github.io> (дата обращения: 01.05.2021). arXiv:1906.10187.

References

1. Bessonova E.S. Razgranichenie ponyatiy «interaktivnoe obuchenie», «interaktivnye tehnologii», «interaktivny metod» [Division of concepts of interactive "learning", "technologies", "method"]. *Shadrinskiy gosudarstvenny pedagogicheskiy universitet. Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya (s mezhdunarodnym uchastiem) «Pedagogicheskaya i gumanitarnaya sfery: istoriya i sovremennost» (g. Schadrinsk, 10-11 aprelya 2019 g.)* [Shadrin State Education University. All-Russian Scientific and Practical conference (with international participation) "Educational and Humane areas: history and modern view"]. Schadrinsk: VNPk (MU) "PiGS IiS" Publ., 2019, pp. 267–271. (In Russ).
2. Volgina T.S. Ponyatiya interaktivnosti, interaktivnyh metodov i interaktivnogo obucheniya [Concepts of interactivity, interactive methods and interactive learning]. *Obshestvo s ogranichennoy otvetstvennostyu «Agentstvo mezhdunarodnyh issledovaniy». Sbornik statey po itogam mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii «Pedagogicheskie i socialno-psihologicheskie osnovy nauchnogo razvitiya obshchestva» (g. Kazan, 17 maya 2018 g.)* [Ltd. "International research agency". Paper collection based on results of international scientific and practical conference "Educational, social and psychological base of scientific development of the community"]. Kazan: MNPK "PiSPONRO" Publ., 2018, pp. 56–59. (In Russ).
3. Leibo T.V. Ispolzovanie interaktivnogo oborudovaniya i interaktivnyh igr v obrazovatelnoy deyatel'nosti detey s OVZ [Usage of interactive devices and games during education of children with health limitations]. *Magnitogorskiy gosudarstvenny tehnicheskiy universitet im. G.I. Nosova. Sbornik statey po materialam IV Vserossiyskoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferencii «Aktualnye problemy sovremennogo obshhego i professional'nogo obrazovaniya» (g. Magnitogorsk, 30 noyabrya 2019 g.)* [Magnitogorsk State Technical University in honor of G.I. Nosov. Paper collection based on results of 4th All-Russian distant scientific and practical conference "Actual problems of modern common and professional education"]. Magnitogorsk: VZNPk "APSOiPO" Publ., 2019, pp. 374–376. (In Russ).
4. Margolis A.A. Zona blizhayshego razvitiya (ZBR) i organizaciya uchebnoy deyatel'nosti uchashih'sya [Zone of Proximal Development (ZPD) and Organization of Students Learning Activity]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 6–27. DOI:10.17759/PSE.2020250402. (In Russ).
5. Margolis A.A. Zona blizhayshego razvitiya, skaffolding i deyatel'nost uchitelya [Zone of Proximal Development, Scaffolding and Teaching Practice]. *Kulturno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 15–26. DOI:10.17759/CHP.2020160303. (In Russ).
6. Margolis A.A., Kuravsky L.S., Shepeleva E.A., Gavrilova E.V., Petrova G.A., Voitov V.K., Yurkiewich V.S., Ermakov S.S. Vozmozhnosti kompyuternoy igry «Plines» kak

- instrumenta diagnostiki kompleksov kognitivnyh sposobnostey shkolnikov [Potential of the computer game «Plines» as a tool for differentiating the cognitive abilities of schoolchildren]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 3, pp. 38–52. DOI:10.17759/JMFP.2018070304. (In Russ).
7. Mashura E.A. Effektivnost primeneniya metodik interaktivnogo obucheniya na urokah biologii v sochetanii s interaktivnoy doskoy [Effectiveness of methodology application for interactive education for Biology classes in combination with interactive desk]. *Innovacionnaya nauka = Innovative science*, 2018, no. 4, pp. 151–152. (In Russ).
 8. Pikchurenko E.A., Vladimerec E.A., Shmalko S.P. Konstruirovaniye interaktivnoy modeli uchebnogo kursa geografii na osnove interaktivnyh tehnologiy [Interactive model construction for Geography classes based on interactive technologies]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*, 2020, no. 68-2, pp. 272–276. (In Russ).
 9. Shabarchina P.M. Interaktivnyy priem: interaktivnaya tetrad na urokah inostrannogo yazyka [Interactive method: interactive copybook during English classes]. *Alleya Nauki = Science Alley*, 2018. Vol. 2, no. 11(27), pp 445–448. (In Russ).
 10. Appropriate Uses for SQLite [Electronic resource]. URL: <https://www.sqlite.org/whentouse.html> (Accessed 21.12.2020).
 11. Bignold A., Cruz F., Dazeley R., Vamplew P., Foale C. Persistent Rule-based Interactive Reinforcement Learning. *International arXiv pre-print*, 2021, p. 23. arXiv:2102.02441.
 12. ClassMaker [Electronic resource]. URL: <https://www.classmarker.com> (Accessed 21.12.2020).
 13. Codewards [Electronic resource]. URL: <https://codewards.ru> (Accessed 21.12.2020).
 14. CodinGame [Electronic resource]. URL: <https://www.codingame.com/start> (Accessed 21.12.2020).
 15. Ctypes — A foreign function library for Python [Electronic resource]. URL: <https://docs.python.org/3/library/ctypes.html> (Accessed 21.12.2020).
 16. Flask [Electronic resource]. URL: <https://flask.palletsprojects.com/en/1.1.x/> (Accessed 21.12.2020).
 17. FlexiQuiz [Electronic resource]. URL: <https://www.flexiquiz.com> (Accessed 21.12.2020).
 18. JASP [Electronic resource]. URL: <https://jasp-stats.org> (Accessed 21.12.2020).
 19. JASP: Current Functionality [Electronic resource]. URL: <https://jasp-stats.org/current-functionality/> (Accessed 21.12.2020).
 20. JASP: Getting Started [Electronic resource]. URL: <https://jasp-stats.org/getting-started/> (Accessed 21.12.2020).
 21. Kuravsky L.S., Popkov S.I., Artemenkov S.L. An applied multi-agent system within the framework of a player-centered probabilistic computer game. *International Journal of Modeling, Simulation, and Scientific Computing*, 2018. Vol. 9, no. 1, p. 17. DOI:10.1142/S1793962317500635.
 22. Neuper W. Technologies for Complete, Transparent & Interactive Models of Math in Education. *Electronic Proceedings in Theoretical Computer Science*, 2019. Vol. 290, pp. 76–95. DOI:10.4204/eptcs.290.6.
 23. Nguyen K., Misra D., Schapire R., Dudík M., Shafto P. Interactive Learning from Activity Description. *International arXiv pre-print*, 2021, p. 36. arXiv:2102.07024.

Попков С.И.
Исследование интерактивных и традиционных заданий, направленных на изучение информационных технологий среди студентов. 2021. Том 13. № 2. С. 17–39.

Popkov S.I.
Research of Interactive and Traditional Tasks Aimed at Studying Information Technologies among Students. 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 17–39.

24. Official Colobot: Gold Edition website [Electronic resource]. URL: <https://colobot.info> (Accessed 21.12.2020).
25. Pesofts [Electronic resource]. URL: <https://pesofts.com> (Accessed 21.12.2020).
26. Python [Electronic resource]. URL: <https://www.python.org> (Accessed 21.12.2020).
27. PythonAnywhere [Electronic resource]. URL: <https://www.pythonanywhere.com/> (Accessed 21.12.2020).
28. SberCraft [Electronic resource]. URL: <https://sber.geecko.ru> (Accessed 21.12.2020).
29. SQLite [Electronic resource]. URL: <https://www.sqlite.org/index.html> (Accessed 21.12.2020).
30. *Woodward M., Finn C., Hausman K.* Learning to Interactively Learn and Assist [Electronic resource]. URL: <https://interactive-learning.github.io> (Accessed 01.05.2021). arXiv: 1906.10187.

Информация об авторах

Попков Сергей Игоревич, кандидат физико-математических наук, доцент факультета информационных технологий, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2566-1262>, e-mail: rslw25@gmail.com

Information about the authors

Sergei I. Popkov, PhD in Physical and Mathematical Sciences, Assistant Professor of the Computer Science Faculty, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2566-1262>, e-mail: rslw25@gmail.com

Получена 22.12.2020
Принята в печать 25.06.2021

Received 22.12.2020
Accepted 25.06.2021

Особенности отношений с преподавателями у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью при получении высшего образования

Собкин В.С.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Лыкова Т.А.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), Институт иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (ФГАОУ ВО «РУДН»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>, e-mail: feo.tatiana@gmail.com

Собкина А.В.

ГБПОУ г. Москвы «Московская театральная школа Олега Табакова», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5398-4005>, e-mail: nurasobkina@gmail.com

Представлены результаты исследования, проведенного на базе РГСАИ со студентами всех факультетов (театральный, музыкальный, изобразительного искусства). В фокусе внимания находились особенности отношений с преподавателями у студентов с сохранным здоровьем, с ОВЗ и инвалидностью. Предполагалось, что у студентов с ОВЗ и студентов с сохранным здоровьем существуют специфические особенности во взаимоотношениях с преподавателями. Выборка: 167 студентов, из них 98 – с сохранным здоровьем и 67 – с ОВЗ (нарушения слуха, зрения и пр.). В качестве методики использовалась авторская анкета по изучению различных аспектов отношения к образованию (профессиональные планы, социально-психологическое самочувствие, мотивация обучения, отношение к содержанию образования, социально-психологические отношения внутри вуза с преподавателями и другими студентами, ценностные ориентации в области художественной культуры и др.). Показано, что при возникновении конфликтов с преподавателями студенты с сохранным здоровьем не переносят их на отношение к учебному предмету, тогда как у студентов с ОВЗ и инвалидностью конфликт с преподавателем провоцирует негативное отношение и к учебному курсу. Выявлено, что среди студентов с ОВЗ и инвалидностью почти каждый десятый считает, что проблемы в понимании учебного материала обусловлены особенностями его здоровья, с переходом на старшие курсы доля подобных ответов увеличивается. Обнаружено, что среди студентов с ОВЗ и инвалидностью выше доля тех, кто стремится к неформальному общению с преподавателями, что подтверждает значимость

Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В.
Особенности отношений с преподавателями у
студентов с ограниченными возможностями здоровья
и инвалидностью при получении высшего
образования
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 40–53.

Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V.
Features of Relations with Teachers in Students with
Disabilities in higher Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 40–53.

получения высшего образования как института социализации и источника опыта социального взаимодействия.

Ключевые слова: отношения с преподавателями, конфликты, высшее образование, студенты с ОВЗ, инклюзивное образование, художественный вуз.

Благодарности. Авторы благодарят президента РГСАИ А.Н. Якупова, и.о. ректора Е.Н. Благиреву и проректора А.А. Володина за сотрудничество и содействие в реализации исследования.

Для цитаты: *Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В.* Особенности отношений с преподавателями у студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью при получении высшего образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 40–53. DOI:10.17759/psyedu.2021130203

Features of Relations with Teachers in Students with Disabilities in higher Education

Vladimir S. Sobkin

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Tatyana A. Lykova

Psychological Institute of the Russian Academy of education, Institute of foreign languages Peoples' friendship University of Russia, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>, e-mail: feo.tatiana@gmail.com

Anna V. Sobkina

Moscow school of theatre of Oleg Tabakov, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5398-4005>, e-mail: nurasobkina@gmail.com

The article deals with the peculiarities of relations with teachers among students with preserved health and students with disabilities. It is assumed that students with disabilities and students with preserved health have specific features in their relationships with teachers. Sample: 167 students, 98 of them – with good health and 67-with disabilities (hearing, vision, etc.). The study was conducted on the basis of the RSSAI with students of all faculties (theater, music, fine arts). Methodology: the author's questionnaire on the study of various aspects of the attitude to education (professional plans, socio-psychological well-being, motivation of training, attitude to the content of education, socio-psychological relations within the university with teachers and other students, value orientations in the field of art culture, etc.). It is shown that when there are conflicts with teachers, students with preserved health do not transfer them to the attitude to the academic subject, while students with disabilities conflict with the teacher provokes a negative attitude to the course. It was

Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В.
Особенности отношений с преподавателями у
студентов с ограниченными возможностями здоровья
и инвалидностью при получении высшего
образования
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 40–53.

Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V.
Features of Relations with Teachers in Students with
Disabilities in higher Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 40–53.

revealed that among students with disabilities, almost one in ten believes that problems in understanding the educational material are due to the peculiarities of their health, with age the share of such responses increases. It was found that among students with disabilities a higher proportion of those who seek informal communication with teachers, which confirms the importance of higher education as an institution of socialization and a source of experience of social interaction.

Keywords: relations with teachers, conflicts, higher education, students with disabilities, inclusive education, art university.

Acknowledgements. The authors thank the President of RSSAI A.N. Yakupov, Acting Rector E.N. Blagireva and Vice-Rector A.A. Volodin for their cooperation and assistance in the implementation of the study.

For citation: Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V. Features of Relations with Teachers in Students with Disabilities in higher Education. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 40–53. DOI:10.17759/psyedu.2021130203 (In Russ.).

Введение

Исследование особенностей отношений студентов с ОВЗ и инвалидностью и студентов с сохранным здоровьем с преподавателями вуза, в котором они получают высшее образование, проводилось на базе Российской государственной специализированной академии искусств (РГСАИ). Здесь большое количество обучающихся с различными видами ОВЗ и инвалидности. Поэтому реализация инклюзивного образования выступает одной из основных составляющих миссии РГСАИ. При этом особое внимание уделяется разработке и реализации модели «обратной инклюзии», согласно которой число студентов с сохранным здоровьем и студентов с ОВЗ и инвалидностью, обучающихся в вузе, является сопоставимым. Подобная стратегия, с одной стороны, обеспечивает включение студентов с ОВЗ и инвалидностью в жизнь студенческого коллектива (их дальнейшую социализацию), а с другой – приобщение студентов с сохранным здоровьем к субкультуре людей с ограниченными возможностями здоровья [12].

Заметим, что в последние годы тема инклюзивного образования становится все более актуальной, однако большинство исследований посвящено работе с детьми с ОВЗ и инвалидами в дошкольных и общеобразовательных организациях. Что касается инклюзии на этапе получения высшего образования, то здесь научных работ заметно меньше. Анализ имеющихся научных публикаций за последние годы, посвященных инклюзивному образованию в вузах, позволил выделить ряд интересных, с нашей точки зрения, работ.

Практический опыт реализации инклюзивного образования в вузе представлен в статье В.Д. Байрамова, Д.С. Райдугина и Е.В. Александровой [2], где авторы рассматривают модель «инклюзии обратного порядка» во взаимосвязи социоструктурных, социокультурных и пространственных аспектов. В исследовании, выполненном под руководством В.В. Рубцова [4], обобщен опыт МГППУ по организации психолого-педагогического сопровождения и

Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В.
Особенности отношений с преподавателями у
студентов с ограниченными возможностями здоровья
и инвалидностью при получении высшего
образования
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 40–53.

Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V.
Features of Relations with Teachers in Students with
Disabilities in higher Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 40–53.

обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Эмпирические исследования Б.Б. Айсмонтаса и М.А. Одинцовой [1] посвящены изучению личностных ресурсов студентов в инклюзивной образовательной среде вуза. Авторы фиксируют положительную роль высшего образования в активизации личностных ресурсов обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, к числу которых относится жизнестойкость и самоактивация. В работе Е.Ю. Пряжниковой и Д.И. Чистовского рассматриваются особенности профессионального самосознания студентов с ОВЗ, влияние особенностей здоровья на профессиональное становление студентов, их образовательные цели, профессиональные перспективы, сложности в обучении и др. [3].

В зарубежных исследованиях тема взаимоотношений педагогов и студентов с ОВЗ и инвалидностью выступает как самостоятельная тема психологических и социологических исследований [14], предлагается инструментарий для измерений отношений к лицам с ОВЗ и инвалидностью [13]. Рассматриваются различные барьеры, препятствующие получению высшего образования студентами с ОВЗ и инвалидностью [15; 16], обсуждается тема трудоустройства инвалидов и возникающих у них проблем на рабочих местах [18].

В рамках программы настоящего исследования были изучены профессиональные планы студентов, мотивация обучения, особенности взаимоотношений со сверстниками, педагогами и родителями, ценностные ориентации в области художественной культуры, особенности психологического благополучия и ряд других вопросов [7; 8; 10]. При этом особого внимания, на наш взгляд, заслуживает рассмотрение специфики отношений обучающихся со своими преподавателями. Это определяется, с одной стороны, спецификой освоения профессий в сфере искусства, где большую роль играет педагог-мастер, передающий студенту не только свой опыт и знания, но и социокультурные, ценностные ориентации в профессии. С другой стороны, для студентов с ОВЗ и инвалидностью отношения с педагогом могут оказаться определяющими в успешности освоения творческой профессии, поскольку в силу особенностей здоровья им часто требуется индивидуальный подход.

Особенности выборки и применяемого инструментария

Настоящее исследование было проведено среди студентов РГСАИ весной 2020 г. В нем приняли участие 167 человек (81,9% от общего числа студентов данного вуза), из них 98 – с сохранным здоровьем и 67 – с различными видами ОВЗ и инвалидности (нарушения слуха, зрения и пр.). Опрос проводился со студентами всех курсов (с первого по шестой) и факультетов (театрального, музыкального, изобразительного искусства). Предложенная респондентам анкета содержала 35 закрытых и 10 открытых вопросов, затрагивающих широкий спектр тем: профессиональные планы, социально-психологическое самочувствие, мотивация обучения, отношение к содержанию образования, социально-психологические отношения внутри вуза (с преподавателями и другими студентами), ценностные ориентации в области художественной культуры и др. При разработке анкеты были использованы материалы наших предыдущих исследований [5; 6; 9; 11; 17]. Полученные материалы обработаны с применением методов математической статистики (анализ значимых различий с применением критерия Хи-квадрат для парных сравнений) с помощью SPSS 21.0.

Небольшой размер выборки настоящего исследования, а также специфика вуза, на базе которого оно было проведено, накладывают соответствующие ограничения на экстраполяцию полученных результатов, однако позволяют проявить специфику отношений с преподавателями в рамках идеи «обратной инклюзии», реализуемой в РГСАИ.

Основное внимание здесь уделено рассмотрению вопросов, касающихся особенностей отношений студентов со своими преподавателями. Ведущая линия анализа эмпирических материалов строится на сопоставлении ответов студентов с сохранным здоровьем и студентов с различными видами ОВЗ и инвалидности. Другим важным ракурсом рассмотрения выступает динамика ответов студентов разных курсов и сопоставление ответов учащихся различных факультетов.

Результаты

Полученные материалы относительно отношений студентов со своими преподавателями в процессе обучения включают следующие аспекты: распространенность и причины конфликтов, отношения в контексте учебной деятельности.

1. Распространенность и причины конфликтов

В ходе исследования студентам задавались вопросы, направленные на выявление общего характера их отношений с преподавателями. Полученные данные показывают, что у большинства респондентов из обеих подвыборок (73,5% среди студентов с сохранным здоровьем и 75,8% среди студентов с ОВЗ и инвалидностью) хорошие, доброжелательные отношения с большинством преподавателей. Нейтральный характер отношений зафиксировали 17,3% студентов с сохранным здоровьем и 17,6% студентов с ОВЗ и инвалидностью. На те или иные конфликтные отношения указывают суммарно 9,1% студентов с сохранным здоровьем и 6,7% студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Помимо этого, студентам задавался вопрос об основных причинах их конфликтов с преподавателями. Среди основных причин можно выделить следующие: личная неприязнь преподавателя к студенту (11,2% среди студентов с сохранным здоровьем и 12,1% среди студентов с ОВЗ и инвалидностью), необъективность оценки (соответственно: 17,3% и 5,8%, $\chi^2=4,2$; $p=.05$), расхождение во мнениях по поводу предмета (соответственно: 20,4% и 6,3%, $\chi^2=3,9$; $p=.05$), непосещение лекций (соответственно: 12,2% и 1,7%, $\chi^2=4,1$; $p=.05$), различие в мировоззрении (соответственно: 20,4% и 12,0%).

Помимо причин конфликтов студентам также задавался вопрос о влиянии конфликтов с преподавателями на их учебу. Полученные результаты показывают, что более половины опрошенных (56,8%) отмечают вариант «конфликт с преподавателем никак не влияет на мое отношение к предмету». При этом характерно, что юноши с ОВЗ и инвалидностью несколько чаще, по сравнению с юношами с сохранным здоровьем, указывают на более серьезное отношение к предмету вследствие конфликта (соответственно: 26,2% и 12,0%). Среди девушек с ОВЗ и инвалидностью, по сравнению со студентками с сохранным здоровьем, отмечается тенденция к снижению интереса к предмету в результате конфликта с преподавателем (соответственно: 23,7% и 14,1%). Следует добавить, что влияние конфликта с преподавателем на учебу меняется с переходом на следующую образовательную ступень (курс). Так, если среди первокурсников указывают на то, что в результате конфликта с

преподавателем они начинают серьезнее относиться к предмету 26,2%, то на втором курсе таких 12,9%. В то же время на втором курсе значительно возрастает число студентов, указывающих, что в случае конфликта с преподавателем они перестают интересоваться предметом – 32,3% (на первом курсе доля таких ответов составляет 7,1%, $\chi^2=4,7$; $p=.05$).

2. Отношения с преподавателями по поводу учебной деятельности

В ходе исследования респондентам задавался вопрос о сложностях понимания ими учебного материала. Ответы студентов с сохранным здоровьем и студентов с ОВЗ и инвалидностью схожи. Так, каждый третий отмечает, что проблемы понимания связаны со сложностью учебного материала (33,0% среди студентов с сохранным здоровьем и 33,6% у студентов с ОВЗ и инвалидностью). Указывают на то, что причиной проблем в понимании учебного материала выступает квалификация преподавателя (вариант: «преподаватель не может доступно объяснить материал») 43,3% среди студентов с сохранным здоровьем и 31,2% среди студентов с ОВЗ и инвалидностью. Менее половины респондентов связывают проблемы в понимании учебного материала со своими индивидуальными способностями (42,3% среди студентов с сохранным здоровьем и 45,2% среди студентов с ОВЗ и инвалидностью). И, наконец, каждый десятый среди студентов с ОВЗ и инвалидностью (9,4%) считает, что проблемы в понимании учебного материала обусловлены особенностями его здоровья (среди студентов с сохранным здоровьем выбор этого варианта ответа ожидаемо отсутствует). Следует добавить, что наиболее высока доля указывающих на состояние здоровья как причину, осложняющую понимание материала, среди студентов с нарушениями зрения – 13,3%, среди студентов с нарушениями слуха – 7,7%, с другими видами ОВЗ и инвалидности – 7,1%.

Студентам был задан вопрос об общении со своими преподавателями: «Обращаетесь ли Вы за помощью к преподавателям по вопросам, выходящим за рамки учебного материала, но касающимся их предметов?». Анализ распределения ответов показывает, что лишь десятая часть студентов (11,4%) не обращаются к преподавателям, отмечая, что им достаточно учебного материала. Более трети (38,0%) стараются расширить свои знания по разным предметам через общение с преподавателями; практически столько же (41,0%) обращаются только к тем преподавателям, предмет которых им особенно интересен. Кроме того, каждый четвертый респондент (22,9%) указывает, что обращается к преподавателям не столько в силу интереса к предмету, сколько из-за интереса к преподавателю как к собеседнику. И наконец, лишь немногие (3,7%) указали, что они обращаются к преподавателю в силу социальных причин: «я хочу показать свою заинтересованность в предмете, даже если это не так».

Также в ходе опроса изучалось мнение студентов об объективности преподавательских оценок. Распределение ответов выглядит следующим образом: 60,5% опрошенных указали, что большинство преподавателей объективно оценивают их знания, 20,4% затруднились ответить на этот вопрос, 12,6% указали, что им безразлична оценка преподавателя, и, наконец, завышение оценок отметили 4,8%, занижение – 1,8%. Какие-либо заметные различия в ответах студентов с сохранным здоровьем и студентов с ОВЗ и инвалидностью отсутствуют.

От первого к третьему курсу отмечается тенденция к увеличению доли студентов,

указывающих на объективную оценку их знаний: 52,3% на первом курсе, 65,6% на втором, 73,7% на третьем (уровень значимости различий между ответами студентов 1 и 3 курсов $p=0,08$; $\chi^2=3,1$). Параллельно снижается число тех, кто затрудняется ответить на вопрос об объективности оценок преподавателей, соответственно: 29,5%, 18,8% и 10,5% (уровень значимости различий между ответами студентов 1 и 3 курсов $p=0,05$; $\chi^2=3,9$). Наглядно эта тенденция изображена на рис. 1.

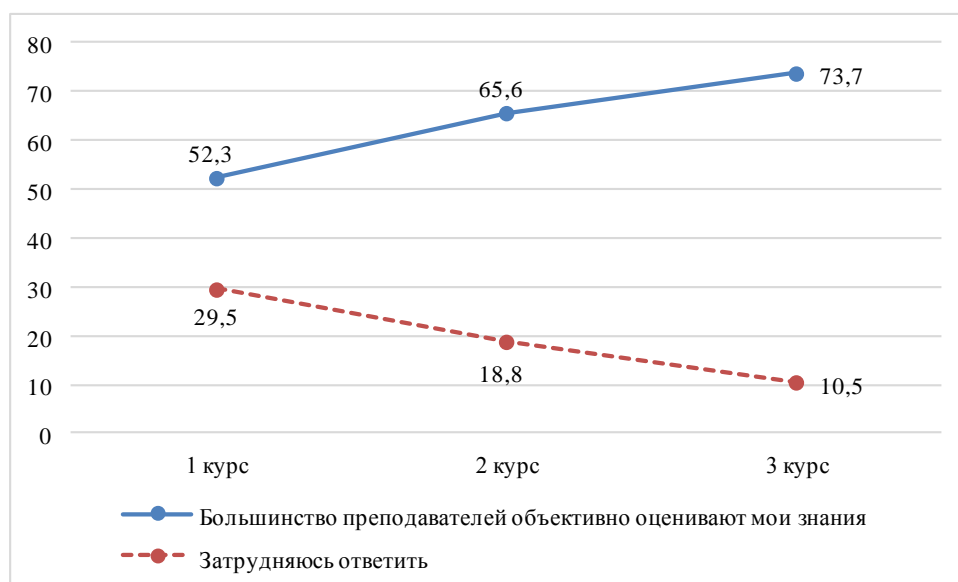


Рис. 1. Динамика мнений студентов об объективности оценок преподавателей (%)

Следует добавить, что по мере обучения от первого к третьему курсу именно среди студентов с ОВЗ и инвалидностью несколько снижается доля тех, кто затрудняется ответить на вопрос об объективности оценки своих преподавателей (34,4% на первом курсе и 3,3% на третьем).

Обсуждение

В целом приведенные выше данные относительно причин конфликтов показывают, что студенты с сохранным здоровьем, по сравнению со студентами с ОВЗ и инвалидностью, заметно чаще фиксируют в качестве причин конфликтов с преподавателями темы, которые непосредственно связаны с учебной деятельностью (посещаемость, оценка академической успешности, расхождение по поводу содержания предмета).

Между тем более детальное сопоставление ответов студентов разных курсов показывает рост конфликтности на втором курсе (см. рис. 2). Интересно, что если на первом курсе одной из основных причин конфликта было «различие в мировоззрении», то на втором курсе значимость именно этой причины снижается, уступая место необъективности оценок, личной неприязни преподавателя по отношению к студенту и расхождению во мнениях по поводу предмета. Таким образом, происходит конкретизация и дифференциация причин конфликтов, что может быть связано с вхождением студентов в особенности будущей

профессии, формированием и отстаиванием собственной позиции по отношению к учебному предмету. При этом обращает на себя внимание рост значимости межличностных отношений «студент-преподаватель» и большая свобода студентов в отношении установленных правил поведения.

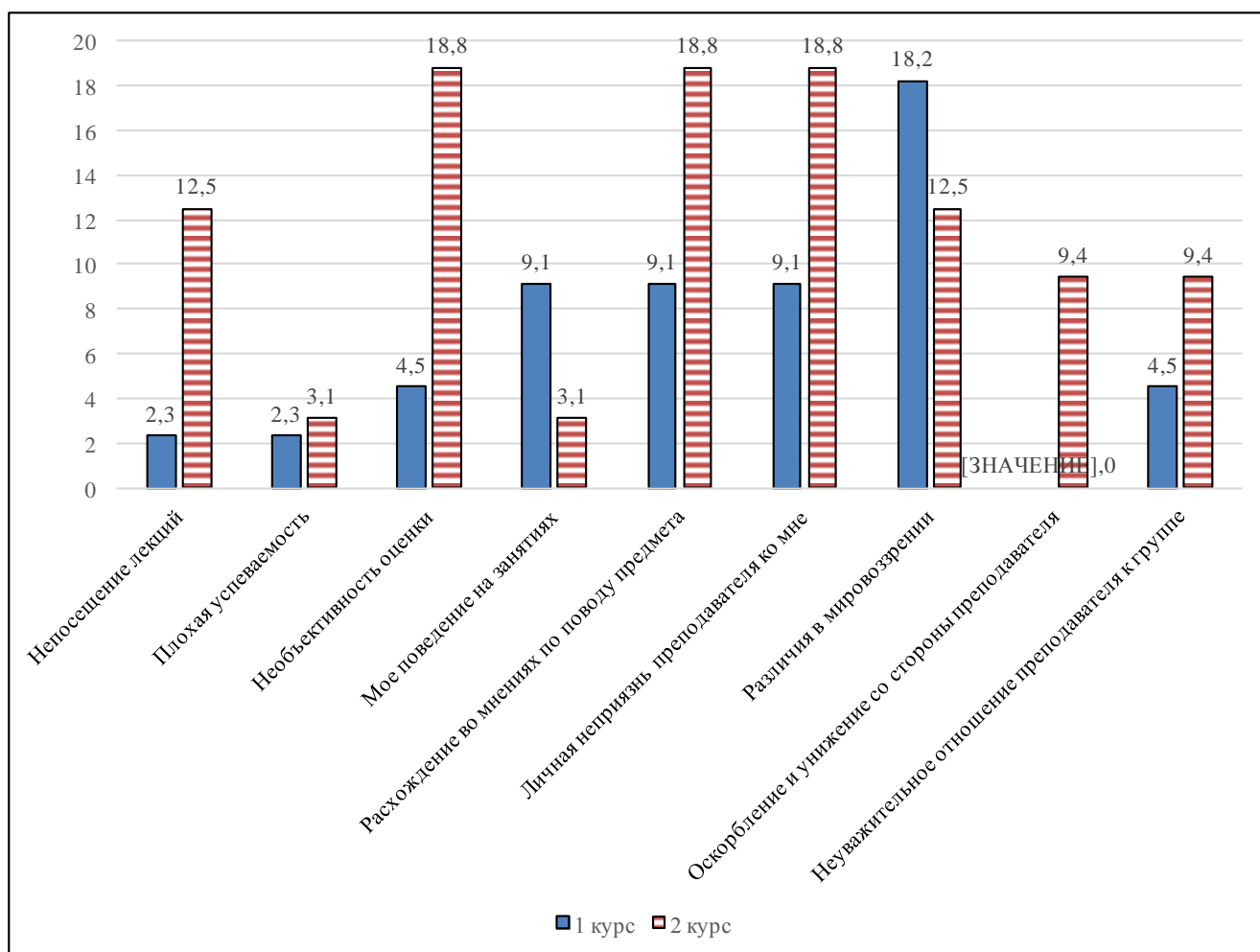


Рис. 2. Процентное распределение ответов на вопрос о причинах конфликтов с преподавателями у студентов первого и второго курсов

Сравнение ответов юношей и девушек на вопрос о причинах проблем в понимании учебного материала позволяет выделить две характерные тенденции. Первая состоит в том, что девушки с сохранным здоровьем несколько чаще, по сравнению с юношами с сохранным здоровьем, указывают, что проблемы в понимании учебного материала связаны у них с недостаточной квалификацией преподавателя (вариант «преподаватель не может доступно объяснить материал» выбирают 45,8% и 28,1% соответственно). Вторая тенденция касается указания на особенности своего здоровья. Показательно, что этот вариант ответа отмечают только девушки. Причем он встречается достаточно часто – на него указывает каждая шестая

респондентка с ОВЗ и инвалидностью (15,1%). Можно предположить, что описанные тенденции косвенно указывают на более распространенный среди девушек внешний локус контроля в отношении к учебе.

Особый интерес представляет анализ динамики выбора ответов среди студентов разных курсов. У студентов с сохранным здоровьем от первого курса ко второму несколько сокращается число указаний на индивидуальные особенности в качестве причины проблем в понимании учебного материала: с 47,6% до 36,8%. У студентов же с ОВЗ и инвалидностью, напротив, доля таких ответов увеличивается с 42,2% до 57,8%. Также среди студентов с ОВЗ и инвалидностью от первого к третьему курсу последовательно увеличивается число тех, кто отмечает, что проблема в понимании учебного материала связана с особенностями их здоровья: на первом курсе – 2,2%, на втором – 13,3%, на третьем – 27,8% (различия между ответами студентов 1 и 3 курсов значимы на уровне $p=0.05$; $\chi^2=4,0$). Последний приведенный результат, на наш взгляд, является весьма важным и свидетельствует, с одной стороны, о развитии рефлексии студентов с ОВЗ и инвалидностью, что позволяет им более адекватно оценивать имеющиеся у них ограничения в связи со здоровьем. С другой стороны, это может быть связано с недостаточными возможностями компенсации существующих ограничений здоровья. Другими словами, если на первом курсе для успешного освоения профессии студентам с ОВЗ и инвалидностью было достаточно имеющихся возможностей для понимания учебного материала, то на более старших курсах происходит усложнение учебных курсов, и не все студенты с ОВЗ и инвалидностью могут в достаточной мере их освоить.

Сопоставление ответов студентов с сохранным здоровьем и студентов с ОВЗ и инвалидностью относительно специфики общения с преподавателями не выявило каких-либо значимых различий. Это говорит о том, что в целом структура социальных взаимоотношений инвариантна, и на нее не оказывают влияние особенности здоровья студентов. Вместе с тем более детальный анализ позволяет выделить различия среди студентов разных факультетов. Так, например, указывают на общение с преподавателем как с интересным собеседником чаще студенты театрального факультета – 41,7% (для сравнения: на факультете изобразительного искусства таких 17,9%, $\chi^2=4,6$; $p=0.05$, а на музыкальном – 21,3%). Отличаются и ответы студентов факультета изобразительного искусства от студентов театрального и музыкального факультетов. Так, обучающиеся на факультете изобразительного искусства существенно чаще отмечают, что им достаточно учебного материала – 20,9% (на театральном – 0,0%, на музыкальном – 6,7%, $\chi^2=4,9$; $p=0.05$). В то же время они реже обращаются к тем преподавателям, предмет которых им особенно интересен – 32,8% (на театральном таких 45,8%, на музыкальном – 46,7%). Можно предположить, что для студентов с ОВЗ и инвалидностью подобное сниженное стремление к общению с преподавателями связано с ограниченными возможностями коммуникации (большинство студентов факультета из с ОВЗ и инвалидностью имеют нарушения слуха и используют язык жестов). Также здесь играет роль и специфика художественной деятельности, которая, по сравнению с музыкальным и театральным искусством, меньше ориентирована на совместную работу и больше – на индивидуальные достижения.

Вместе с тем специальный анализ динамики ответов респондентов разных курсов позволяет выделить тенденции изменений, которые проявляются в подвыборке студентов с ОВЗ и

инвалидностью. Среди них от первого к третьему курсу в два раза увеличивается доля тех, кто склонен общаться с преподавателем в силу того, что видит в нем интересного собеседника: на первом курсе таких 17,2%, а на третьем уже 34,4% (для сравнения: среди студентов с сохранным здоровьем соответственно: 23,8% и 21,7%). С нашей точки зрения, эти данные подтверждают полученный в наших предыдущих работах результат, согласно которому для студентов с ОВЗ и инвалидностью вуз выступает в качестве института социализации и площадки для получения опыта социального общения и взаимодействия [8].

Основные выводы

1. Полученные данные свидетельствуют об успешной адаптации студентов с ОВЗ и инвалидностью к учебному процессу вуза. На это указывает низкая конфликтность студентов. В тоже время, если конфликт с преподавателем возникает, студенты с сохранным здоровьем не переносят его на отношение к учебному предмету, тогда как у студентов с ОВЗ и инвалидностью межличностный конфликт с преподавателем провоцирует негативное отношение к учебному курсу.

2. В целом мнения студентов о причинах проблем в освоении учебной программы (сложность учебного материала, недостаточная квалификация преподавателя, индивидуальные особенности студента) оказались схожи у студентов с сохранным здоровьем и студентов с ОВЗ и инвалидностью. В то же время среди студентов с ОВЗ и инвалидностью почти каждый десятый считает, что проблемы в понимании учебного материала обусловлены особенностями его здоровья, причем с переходом на более старшие курсы доля подобных ответов увеличивается.

3. Анализ особенностей общения студентов с преподавателями показал, что среди студентов с ОВЗ и инвалидностью в процессе обучения растет доля тех, кто стремится к неформальному общению с преподавателями, что подтверждает значимость получения высшего образования не только в качестве источника знаний, умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности, но и как важного института социализации и площадки для получения опыта социального взаимодействия. Это, в свою очередь, способствует более успешной реабилитации студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Заметим, что представленные в статье результаты отражают специфику отношений студентов с преподавателями именно в художественном вузе. Проведение аналогичного исследования в вузах технической или естественно-научной направленности с последующим сопоставлением полученных результатов представляется нам так же крайне интересным.

Литература

1. *Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А.* Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 29–41. DOI:10.17759/pse.2018230204
2. *Байрамов В.Д., Райдугин Д.С., Александрова Е.В.* Теоретико-методологические основы «инклюзии обратного порядка»: опыт Московского государственного гуманитарно-экономического университета // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 18–25. DOI:10.17759/pse.2017220103
3. *Пряжникова Е.Ю., Чистовский Д.И.* Самосознание студентов с ОВЗ на этапе

Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В.
Особенности отношений с преподавателями у
студентов с ограниченными возможностями здоровья
и инвалидностью при получении высшего
образования
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 40–53.

Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V.
Features of Relations with Teachers in Students with
Disabilities in higher Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 40–53.

профессионального развития // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 81–91.

4. *Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В.* Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 3. С. 1–14. DOI:10.17759/psyedu.2019110301

5. *Собкин В.С.* Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи: эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997. 94 с.

6. *Собкин В.С., Калашникова Е.А.* Отношение к дополнительному образованию учащихся основной и старшей школы: социально-психологические аспекты // Национальный психологический журнал. 2018. № 1(29). С. 62–75. DOI:10.11621/npj.2018.0106

7. *Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В.* Отношения с родителями студентов с ОВЗ и инвалидностью как психологический ресурс при получении высшего образования в сфере искусства // Художественное образование и наука. 2021. № 1(26). С. 184–196. DOI:10.36871/hon.202101022

8. *Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В.* Психическое благополучие студентов при реализации инклюзивного высшего образования в сфере искусства: опыт структурного анализа // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 6. С. 19–30. DOI:10.17759/pse.2020250602

9. *Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В.* Психология актера: начало профессионального пути. М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2021. 176 с.

10. *Собкин В.С., Собкина А.В., Лыкова Т.А.* Инклюзия и отношение к образованию студентов художественного вуза // Художественное образование и наука. 2020. № 4(25). С. 175–188. DOI:10.34684/hon.202004022

11. *Собкин В.С., Ткаченко О.В.* Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. XI–XII. Вып. XXI. М.: Центр социологии образования РАО, 2007. 200 с.

12. *Якупов А.Н., Благирева Е.Н., Володин А.А.* Доступность для инвалидов и лиц с ОВЗ образовательных организаций отрасли культуры в Российской Федерации как фактор непрерывного многоуровневого образования // Художественное образование и наука. 2019. № 1. С. 138–146.

13. *Antonak R.F.* Measurement of Attitudes towards Persons with Disabilities // Disability and Rehabilitation. 2000. № 22(5). P. 211–224.

14. *García-Fernández J.M.* Attitudes towards Disability in Education through the SSCI (2000–2011): A Topical and Bibliometric Analysis // Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 2013. Vol. 11. No 1. P. 139–166.

15. *Hopkins L.* The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15(7). P. 711–727.

16. *Mullins L., Preyde M.* The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university // Disability & Society. 2013. Vol. 28(2). P. 147–160.

17. *Sobkin V.S.* The Adolescent with a Hearing Disability: Value Orientations, Life Plans, Social Relations. An Empirical Survey // Russian Education and Society. 1998. Vol. 40. No. 3. P. 5–95.

Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В.
Особенности отношений с преподавателями у
студентов с ограниченными возможностями здоровья
и инвалидностью при получении высшего
образования
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 40–53.

Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V.
Features of Relations with Teachers in Students with
Disabilities in higher Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 40–53.

18. Zarifa D., Walters D., Seward B. The Earnings and Employment Outcomes of the 2005 Cohort of Canadian Postsecondary Graduates with Disabilities // Canadian Review of Sociology. 2015. Vol. 52(4). P. 343–376.

References

1. Aismontas B.B., Odintsova M.A. Inklyuzivnaya obrazovatel'naya sreda vuza kak resurs dlya razvitiya zhiznestoikosti i samoaktivatsii studentov s invalidnost' [Inclusive educational environment of the University as a resource for the development of resilience and self-activation of students with disabilities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2018. Vol. 23, no. 2, pp. 29–41. DOI:10.17759/pse.2018230204 (In Russ.).
2. Bayramov V.D., Raidugin D.S., Alexandrova E.V. Teoretiko-metodologicheskie osnovy «inklyuzii obratnogo poryadka»: opyt Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarno-ekonomicheskogo universiteta [Theoretical and methodological foundations of "reverse order inclusion": experience of the Moscow state University of Humanities and Economics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 18–25. DOI:10.17759/pse.2017220103 (In Russ.).
3. Pryazhnikova E.Yu., Chistovskii D.I. Samosoznanie studentov s OVZ na etape professional'nogo razvitiya [Self-Awareness of students with disabilities at the Stage of professional development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 4, pp. 81–91. (In Russ.).
4. Rubtsov V.V., Alyokhina S.V., Khaustov A.V. Nepreryvnost' inklyuzivnogo obrazovaniya i psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya lits s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami [Continuity of inclusive education and psychological and pedagogical support for persons with special educational needs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 1–14. DOI:10.17759/psyedu.2019110301 (In Russ.).
5. Sobkin V.S. Podrostok s defektom slukha: tsemnostnye orientatsii, zhiznennye plany, sotsial'nye svyazi: empiricheskoe issledovanie [a Teenager with a hearing defect: value orientations, life plans, social connections: an empirical study]. Moscow: TsSO RAO, 1997. 94 p. (In Russ.).
6. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. Otnoshenie k dopolnite'lnomu obrazovaniyu uchashchikhsya osnovnoi i starshei shkoly: sotsial'no-psikhologicheskie aspekty [Attitude to additional education of primary and high school students: socio-psychological aspects] *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2018, no. 1(29), pp. 62–75. DOI:10.11621/npj.2018.0106 (In Russ.).
7. Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V. Otnosheniya s roditelyami studentov s OVZ i invalidnost'yu kak psikhologicheskii resurs pri poluchenii vysshego obrazovaniya v sfere iskusstva [Relations with parents of students with disabilities as a psychological resource in obtaining higher education in the field of art]. *Khudozhestvennoe obrazovanie i nauka = Art education and science*, 2021, no. 1(26), pp. 184–196. DOI:10.36871/hon.202101022 (In Russ.).
8. Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V. Psikhicheskoe blagopoluchie studentov pri realizatsii inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya v sfere iskusstva: opyt strukturnogo analiza [Mental well-being of students in the implementation of inclusive higher education in the field of art: experience

Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В.
Особенности отношений с преподавателями у
студентов с ограниченными возможностями здоровья
и инвалидностью при получении высшего
образования
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 40–53.

Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V.
Features of Relations with Teachers in Students with
Disabilities in higher Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 40–53.

of structural analysis]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 19–30. DOI:10.17759/pse.2020250602 (In Russ.).

9. Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V. *Psikhologiya aktera: nachalo professional'nogo puti* [Psychology of the actor: the beginning of the professional path]. Moscow: FGBNU "IUO RAO", 2021. 176 p. (In Russ.).

10. Sobkin V.S., Sobkina A.V., Lykova T.A. *Inklyuziya i otnoshenie k obrazovaniyu studentov khudozhestvennogo vuza* [Inclusion and attitude to the education of art university students]. *Khudozhestvennoe obrazovanie i nauka = Art education and science*, 2020, no. 4(25), pp. 175–188. DOI:10.34684/hon.202004022 (In Russ.).

11. Sobkin V.S., Tkachenko O.V. *Student pedagogicheskogo vuza: zhiznennye i professional'nye perspektivy* [Student of pedagogical University: life and professional prospects]. Proceedings on the sociology of education, Vol. XXI. Moscow: Center for the sociology of education, RAO, 2007. 200 p. (In Russ.).

12. Yakupov A.N., Blagireva E.N., Volodin A.A. *Dostupnost' dlya invalidov i lits s OVZ obrazovatel'nykh organizatsii otrasli kultury v Rossiiskoi Federatsii kak faktor nepreryvnogo mnogourovnevnogo obrazovaniya* [Accessibility for disabled people and persons with disabilities of educational organizations of the cultural sector in the Russian Federation as a factor of continuous multi-level education]. *Khudozhestvennoe obrazovanie i nauka = Art education and science*, 2019, no. 1, pp. 138–146. (In Russ.).

13. Antonak R.F. *Measurement of Attitudes towards Persons with Disabilities. Disability and Rehabilitation*, 2000, no. 22(5), pp. 211–224.

14. García-Fernández J.M. *Attitudes towards Disability in Education through the SSCI (2000–2011): A Topical and Bibliometric Analysis. Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2013. Vol. 11, no. 1, pp. 139–166.

15. Hopkins L. *The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. International Journal of Inclusive Education*, 2011. Vol. 15(7), pp. 711–727.

16. Mullins L., Preyde M. *The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. Disability & Society*, 2013. Vol. 28(2), pp. 147–160.

17. Sobkin V.S. *The Adolescent with a Hearing Disability: Value Orientations, Life Plans, Social Relations. An Empirical Survey. Russian Education and Society*, 1998. Vol. 40, no. 3, pp. 5–95.

18. Zarifa D., Walters D., Seward B. *The Earnings and Employment Outcomes of the 2005 Cohort of Canadian Postsecondary Graduates with Disabilities. Canadian Review of Sociology*, 2015. Vol. 52(4), pp. 343–376.

Информация об авторах

Собкин Владимир Самуилович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, руководитель Центра социокультурных проблем современного образования, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Лыкова Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник,

Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В.
Особенности отношений с преподавателями у
студентов с ограниченными возможностями здоровья
и инвалидностью при получении высшего
образования
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 40–53.

Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V.
Features of Relations with Teachers in Students with
Disabilities in higher Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 40–53.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ
РАО»), старший преподаватель, Институт иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский
университет дружбы народов» (ФГАОУ ВО «РУДН»), г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>, e-mail: feo.tatiana@gmail.com

Собкина Анна Владимировна, педагог-психолог, ГБПОУ г. Москвы «Московская театральная
школа Олега Табакова», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5398-4005>, e-mail: nurasobkina@gmail.com

Information about the authors

Vladimir S. Sobkin, Dr. Sci. (Psychology), professor, academician of RAE, Head of the Center for
Socio-Cultural Problems of Modern Education, Psychological Institute of the Russian Academy of
education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail:
sobkin@mail.ru

Tatyana A. Lykova, PhD in Psychology, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian
Academy of education, senior lecture, Institute of foreign languages Peoples' friendship University
of Russia, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>, e-mail:
feo.tatiana@gmail.com

Anna V. Sobkina, educational psychologist, Moscow school of theatre of Oleg Tabakov, Moscow,
Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5398-4005>, e-mail: nurasobkina@gmail.com

Получена 23.05.2021

Принята в печать 25.06.2021

Received 23.05.2021

Accepted 25.06.2021

Авторитаризм и интолерантность к неопределенности у студентов педагогических вузов России

Зиновьева М.Е.М.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5992-6727>, e-mail: zinoveva.m.e@gmail.com

Ениколопов С.Н.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

В работе представлен результат изучения актуального уровня авторитаризма и интолерантности к неопределенности у студентов-педагогов. Цель исследования состояла в определении характера связи между авторитаризмом правильного толка и интолерантностью к неопределенности у студентов педагогических вузов. Предполагалось наличие этой связи, варьирующейся в зависимости от года обучения, специализации и географического положения. В статье представлены материалы корреляционного исследования, проведенного на выборке студентов двадцати одного педагогического вуза России (N=870; респонденты в возрасте от 16 до 34 лет (M=19,92; SD=2,04), из которых 90% были женского пола). Взаимодействие с респондентами проходило в онлайн-формате. Использовались «Шкала авторитаризма правильного толка» Б. Альтмейера (под редакцией Н.А. Дьяконовой) и «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности» Т.В. Корниловой. Полученные результаты демонстрируют значимое увеличение уровня авторитаризма от первого к последнему году обучения, а также среднюю статистическую корреляционную взаимосвязь авторитаризма с интолерантностью к неопределенности.

Ключевые слова: авторитаризм, интолерантность к неопределенности, конвенционализм, агрессия, высшее образование.

Для цитаты: Зиновьева М.Е.М., Ениколопов С.Н. Авторитаризм и интолерантность к неопределенности у студентов педагогических вузов России [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 54–71. DOI:10.17759/psyedu.2021130204

Authoritarianism and Tolerance to Uncertainty Among Students of Pedagogical Universities in Russia

Maria Elizaveta M. Zinoveva

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5992-6727>, e-mail: zinoveva.m.e@gmail.com

Sergey N. Enikolopov

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, Federal State Budgetary Scientific
Institution “Mental Health Research Center”, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

The work is aimed at studying the current level of authoritarianism and intolerance to uncertainty among students of pedagogical universities in Russia. The main purpose of the work is to study the relationship between right-wing authoritarianism and tolerance for uncertainty among students of pedagogical universities, while the main assumption of the study is the presence of this relationship, which varies depending on the year of study, specialization and geographical location. The article presents the materials of a correlation study obtained on a sample of students of twenty-one pedagogical universities in Russia. The study (N=870) involved respondents aged 16 to 34 years (M=19,92; SD=2,04), of which 90% were female. The study was conducted in an Internet format. The authors used the B. Altmeyer’s “Right-wing Authoritarianism Scale” in russian edition by N.A. Diakonova and the “New Questionnaire of tolerance-intolerance to Uncertainty” by T.V. Kornilova. The results demonstrate a significant increase in the level of authoritarianism from the first to the last year of study, and an average statistical correlation between authoritarianism and intolerance to uncertainty.

Keywords: authoritarianism, tolerance to uncertainty, conventionalism, aggression, high education.

For citation: Zinoveva M.E.M., Enikolopov S.N. Authoritarianism and Tolerance to Uncertainty Among Students of Pedagogical Universities in Russia. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* = *Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 54–71. DOI:10.17759/psyedu.2021130204 (In Russ.).

Введение

Увеличение числа конфликтов между преподавателями и учениками, имеющих крайнее выражение в виде «school shooting», рассматривается как ответ на сложную социальную ситуацию в стране, ее полифоничность, разнообразие, гетерогенность и изменчивость [2]. Вслед за работами К. Левина о стилях лидерства [25] в рамках педагогической психологии был выделен авторитарный стиль преподавания [10]. Для авторитарного преподавателя характерна чрезмерная требовательность без учета уровня развития и личных качеств ученика. «Ученик как человек “усредняется”, а работа происходит “один на один”, в противовес работе со всем классом, где видны соотношения способностей учеников.

Авторитарный стиль подавляет инициативу и самостоятельность ученика, т.к. предпочтение отдается установкам и стереотипам, процесс преподавания осуществляется не методами разъяснения и убеждения, а методами принуждения, ссылками на авторитет. Этот стиль характеризуется требовательностью к ученику, тон речи деловой, категоричный, не терпящий возражений» [7]. Такой преподаватель твердо верит, что отрицательные эмоции лучше стимулируют работу, и поэтому редко хвалит школьников, а больше ругает [11]. Отношения ученика с таким учителем приводят к: низкой самооценке и снижению мотивации к обучению [12]; агрессии [13]; суицидальным тенденциям и самоповреждающему поведению [14] и т.д. Описанная выше актуальность носит в большей мере прагматический характер, что не исключает научной значимости данной работы. На сегодняшний момент существует обширный ряд исследований, посвященных авторитаризму правильного толка и толерантности к неопределенности, однако впервые изучение этих характеристик происходит у студентов педагогических вузов, а не у студентов факультетов психологии [6; 31] или других групп [19; 26], к тому же сама выборка обширна и насчитывает 870 респондентов, что может значительно расширить научную базу.

Общеметодологическая база работы опирается на теорию авторитарной личности Т. Адорно, принадлежащего к Франкфуртской школе. В своих работах он с коллегами выделил 9 основополагающих черт авторитарной личности: (1) подчинение конвенциональным ценностям, (2) авторитарное раболепие (подчинение некому высшему авторитету), (3) авторитарная агрессия (садистская часть, стоящая в противовес мазохистскому раболепию), (4) анги-интрацепция (нетерпимость к проявлению эмоций), (5) сильный интерес к сексуальности, (6) увлеченность суевериями и стереотипами, (7) культ силы (большой акцент на символах и знаках власти), (8) деструктивность и цинизм и (9) проективность (перенос своих отрицательных качеств на другие группы). Перечисленные качества легли в основу впервые созданной шкалы фашизма (F-scale), измеряющей уровень авторитаризма у конкретного индивида. В процессе своего развития теория дополнялась стереотипными представлениями о проявлении черт потенциально фашистского индивида исключительно у личностей, живущих в правом тоталитарном политическом строе [1], однако пусть первые труды, посвященные авторитаризму, и отличались политизированностью, концепция потенциально фашистского индивида сильно повлияла на дальнейшие исследования в социальных науках. Так, Э. Фромм создал работу, посвященную изучению мазохистичного подчинения и поискам авторитетов и опор у авторитарных личностей [21].

Идея Т. Адорно и его последователей действительно долго опиралась на убеждение, что только тоталитарные правые политические строи обладают потенциально фашистскими индивидами, однако во второй половине прошлого века мир изменился, демократия «победила», но авторитаризм как стиль поведения не исчез. В это время начали создаваться близкие по духу концепции, образующие отдельные ветви. Например, некоторыми авторами вместо авторитаризма правильного толка до сих пор используется феномен социального доминирования [29] как более «современный вид предрассудков» [19]. Существует исследование, показывающее, что люди с ориентацией на социальное доминирование предпочитают выбирать строго иерархизированные профессии, к которым относятся и профессия преподавателя [30], однако стоит помнить, что в своей базе авторитаризм правильного толка и ориентация на социальное доминирование – это разные феномены:

между ними прослеживается корреляционная, но не полная взаимосвязь [26]. Другая ветвь развития концепции авторитаризма была начата в работах М. Рокича, создавшего первую аполитичную шкалу догматизма, глобальная идея которой заключалась в стремлении оценить «зашоренность», неспособность признавать идеи и мнения, отличные от своих собственных [27]. К сожалению, на сегодняшний день шкала признана идеологически предвзятой из-за высоких корреляций с политическим консерватизмом, и только в 90-е годы канадский психолог Боб Альтмейер предложил иной подход к проблеме авторитарного индивида, отвечая на вопрос, что такое авторитаризм, следующим образом: «Это то, как авторитарные лидеры и их последователи взаимодействуют друг с другом. Авторитаризм рождается тогда, когда последователи чересчур много подчиняются лидерам, безоговорочно доверяют им и дают им слишком много свободы делать то, что они хотят» [17]. Часто желания авторитарных лидеров являются чем-то недемократическим, тираническим и жестоким, но претворяют их в жизнь те, кто принимают такие правила, поэтому ученый делает вывод о том, что имеет смысл изучать не авторитарных лидеров, а авторитарных последователей. Б. Альтмейер с помощью математических методов перепроверил результаты исследований Т. Адорно и сократил количество черт авторитарной личности с 9 до 3, а на базе обновленных факторов создал шкалу авторитаризма правильного толка – RWA (Right-Wing Authoritarianism). Важно отметить, что в слове «richt» в названии шкалы не допущена ошибка. Б. Альтмейер осознанно использует староанглийское слово, читающееся как «рихт», имеющее значение «правильный», а не «правый», чтобы показать двойственность авторитаризма. Прочтение названия шкалы как «авторитаризм правого толка» в концепции Б. Альтмейера является ошибочным [16]. Новыми ведущими факторами авторитарной личности стали: (1) авторитарное раболепие, (2) авторитарная агрессия и (3) конвенционализм. Таким образом, благодаря работам М. Рокича, а затем Б. Альтмейера появилась возможность отойти от понимания авторитаризма как фашизма и строго политического предпочтения, раскрывая феномен глобальнее и универсальнее.

Хоть шкала авторитаризма правильного толка и задумывалась как моношкала, стоит обсудить три упомянутых выше фактора, легших в основу опросника RWA. (1) Авторитарное подчинение – тенденция подчиняться власти во всех обстоятельствах. Люди, обладающие склонностью к авторитарному подчинению, решают классические моральные дилеммы в сторону соблюдения закона, даже если это перечеркивает такие высшие ценности, как ценность человеческой жизни. Они чаще говорят: «Закон есть закон и его нужно соблюдать». Высокие показатели по шкале RWA также говорят о склонности к чрезмерному уважению к своим лидерам, начальникам, руководителям организаций, где они работали, и т.д. (2) Авторитарная агрессия – вера в наличие карающей «руки господ», способной наказать любого, кто нарушил правило. По мнению Б. Альтмейера, совпадающему с позицией Т. Адорно, такая жажда возмездия и праведный гнев – особый способ извержения накопившейся агрессии внутри авторитарного последователя. (3) Под конвенционализмом, третьим определяющим элементом авторитарного режима, имеется в виду вера в то, что все должны следовать нормам и обычаям, установленным «властями». Авторитарные последователи получают много «знаний» о том, как люди должны действовать, исходя, например, из своей религии [15]. Интересно, что авторитарные последователи часто обращаются к фундаменталистским формам религий, которые делают кристально ясными и четкими границы между правильным и неправильным. Это помогает

стереотипизировать происходящее в окружающем мире (когнитивное упрощение) и приводит к предубежденности [4]. Так, Г. Рубинштейн обнаружил, что высокоавторитарные студенты Израиля, как евреи, так и палестинцы, как правило, являются наиболее ортодоксальными представителями своей религии и сильнее всех сопротивлялись мирному урегулированию ближневосточного конфликта [28].

Теоретическая взаимосвязь авторитаризма с толерантностью к неопределенности прослеживается из самой логики исследований авторитарной личности, ведь работы основательницы направления Э. Френкель-Брюнsvик с точки зрения методологических основ относятся к той же школе, что и работы Т. Адорно. Изначально она разделяла два типа толерантности: к двусмысленности («ambiguity») и к неопределенности («uncertainty»). Первое являлось когнитивной характеристикой, в своей негативной форме выражающееся в черно-белых суждениях и нетерпеливости к «многозначию», второе же определялось как «способность человека принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности, противостоять несвязности и противоречивости информации, принимать неизвестное» [20]. Последний вариант приобрел большую популярность и статус фундаментального психологического параметра, проявляющегося в большом количестве ситуаций, например, таких, как «потребность в структурировании» [33] или «потребность в познании» [18]. Существует целый пласт работ, посвященных влиянию феномена толерантности к неопределенности на учебный процесс и на процесс познания информации в целом. Так, было выявлено, что толерантность к неопределенности у студентов значимо выше, чем у преподавателей, что, однако, не привело к повышению студенческой креативности [6]. В другом исследовании регистрировалась значимая разница в показателях толерантности к неопределенности, где студенты-гуманитарии обладали большим показателем данного значения, в отличие от студентов естественных специальностей [9]. Исследования Б. Альтмейера показали, что высокоавторитарные люди испытывают страх чаще, чем большинство людей [17]. Как только ранее неприемлемое находит свое выражение в настоящем, окружающий мир авторитарного последователя меняется: возникают новые правила, а старые подвергаются изменениям. Крайне конвенционального индивида такая динамика пугает. Однако стоит понимать, что толерантность и интолерантность к неопределенности не являются краями одной прямой, они отражают разное отношение человека к новым, неизвестным условиям. Первое – это позитивное отношение к неопределенности (как вызову со стороны условий, задающему новые возможности проявления себя), умение действовать и принимать решения при неполноте ориентировки в ситуации, принимать неясное и иное. Второе – негативное отношение, которое включает неустойчивость к неопределенности, восприятие условий неопределенности как угрозы, стремление все прояснить [5]. Именно интолерантность проявляют авторитарные последователи в ситуации, когда мир живет не по запланированному ими сценарию.

Объектом исследования является феномен авторитаризма правильного толка, а предметом – авторитаризм правильного толка у студентов педагогических вузов России, проявляющийся в ситуации обучения профессии.

Цель проведенного эмпирического исследования состояла в изучении связи авторитаризма правильного толка и интолерантности к неопределенности у молодых людей, выбравших преподавательство своей будущей профессией. Основным предположением

исследования являлась гипотеза о том, что эта связь действительно существует и может варьироваться в зависимости от года обучения, специализации и географического положения. Остальные предположения возникали в процессе обработки данных, они будут отражены в обсуждении результатов.

Таким образом, в задачи исследования входило: (а) измерение параметров авторитаризма правильного толка и интолерантности к неопределенности у студентов педагогических вузов России, (б) статистический анализ полученных данных (в) и их научная интерпретация.

Характеристики выборки, применяемого инструментария и процедуры исследования

Участники исследования — 870 студентов педагогических вузов России (80 мужчин, 790 женщин), от 16-и до 34-х лет ($M=19,92$, $SD=2,04$). Всего были представлены 21 педагогический вуз страны и 34 специализации. Исследование проводилось в 2018 году. Изучение взаимосвязи авторитаризма и интолерантности к неопределенности на материале студентов педагогических вузов позволит сделать выводы о тех психологических изменениях, которые проявляются у будущих педагогов в процессе обучения. Плюсом выборки является ее масштабность. Работы коллег на сходную тему порой имеют узкий охват: один курс, один вуз, одна специализация [23; 24; 31]. В данном случае благодаря увеличенному масштабу рождается возможность сделать не только статистически достоверные выводы, но и рассмотреть процесс в динамике, а не в вырванной из контекста статике.

Методики и процедура исследования. При выборе инструментария для регистрации уровня авторитаризма и интолерантности к неопределенности опора происходила на простоту и доступность использования, а также на показатели валидности методик, поэтому в качестве стимульного материала были выбраны тестовые опросники «Авторитаризма правильного толка» (RWA) Б. Альтмейера (в адаптации Н.А. Дьяконовой) [3] и «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности» Т.В. Корниловой [5]. Для предъявления стимульного материала использовалась открытая система опросов Ika.si, доступ к тесту выдавался дистанционно по ссылке.

1. Шкала авторитаризма правильного толка Б. Альтмейера в адаптации Н.А. Дьяконовой [3] состоит из 30 утверждений, на которые нужно отреагировать с помощью шкалы согласия-несогласия (от 1 до 9, где 1 – совершенно не согласен, 9 – совершенно согласен). Максимальное количество возможных баллов – 270, минимальное – 30. Шкала позиционируется как монополярная, т.к., по мнению Б. Альтмейера, авторитаризм проявляется во взаимосвязи авторитарной агрессии, конвенционализма и авторитарного подчинения, поэтому невозможно отделить эти качества друг от друга. Подобные представления о структуре психики описываются выражением: «Сумма частей не равна целому».

2. «Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности» Т.В. Корниловой [5] состоит из 3 факторов. Первый – «интолерантность к неопределенности», который характеризуется как «стремление к ясности, упорядоченности во всем и неприятие неопределенности, предположение о главенствующей роли правил и принципов, желание дихотомически разделять правильные и неправильные способы, мнения

и ценности». Второй – межличностная интолерантность – означает «стремление к ясности и контролю в межличностных отношениях, дискомфорт в случае неопределенности отношений с другими». Третий – толерантность к неопределенности – следует понимать как «генерализованное личностное свойство, означающее стремление к изменениям, новизне и оригинальности; готовность идти непроторенными путями и предпочитать более сложные задачи, иметь возможность самостоятельности и выхода за рамки принятых ограничений» [5]. Стимульный материал опросника состоит из 33 характеризующих индивида утверждений, степень согласия с которыми проводится с помощью семибалльных шкал (от 1 до 7, где 1 – полностью не согласен, 2 – полностью согласен), при подсчете шкалы «толерантность к неопределенности» следующий разброс баллов: 12-35 – низкий показатель, 36-60 – средний, 61-84 – высокий; при подсчете шкалы «интолерантность к неопределенности»: 13-38 – низкий показатель, 39-65 – средний, 66-91 – высокий; при подсчете шкалы «межличностная интолерантность к неопределенности»: 8-23 – низкий показатель, 24-40 – средний, 41-56 – высокий.

Для статистической обработки результатов использовался язык программирования R и свободная среда разработки программного обеспечения R Studio. Применялись методы непараметрической статистики. Значимые различия определялись с помощью W-критерия суммы рангов Вилкоксона для независимых выборок, значимые взаимосвязи – с помощью коэффициента ранговой корреляции ρ -Спирмена, изучение вклада значений происходило методом линейной регрессии, а моделирование выборки – методом смешанных Гауссовских моделей (GMMs)

Результаты

1. *Изучение общих данных.* На рисунке 1 представлено распределение значений авторитарности на общей выборке в 870 человек ($M=147$, $SD=33,64$, $min=41$, $max=241$). Визуально выражено 2 пика в зоне средних значений авторитаризма. Наблюдения подтверждает и статистика: тест Шапиро-Франсия, проверяющий нормальность распределения для большой выборки, показал отсутствие нормального распределения со значением $W=0,99497$ ($p\text{-value}<0,00$). Значения «Нового опросника толерантности-интолерантности к неопределенности» для каждой из субшкал так же не демонстрируют нормального распределения. Таким образом, возникла гипотеза о наличии биполярного распределения внутри глобального (у шкалы RWA было найдено две моды: 135 и 166). Для проверки предположения о наличии отдельных вложенных друг в друга распределений внутри глобального был использован метод смешанных Гауссовских моделей, однако он не показал наличие отдельных кластеров.

Изучение вклада значений шкал «Нового опросника толерантности-интолерантности к неопределенности» в показатели шкалы RWA с помощью метода линейной регрессии выявило, что наибольшее объяснение дисперсии приходится на шкалы «толерантность к неопределенности» и «интолерантность к неопределенности» ($adj.R^2 = 0,2337$), в то время как шкала «межличностная интолерантность к неопределенности» не дает значимого прибавления к объясняемой дисперсии.

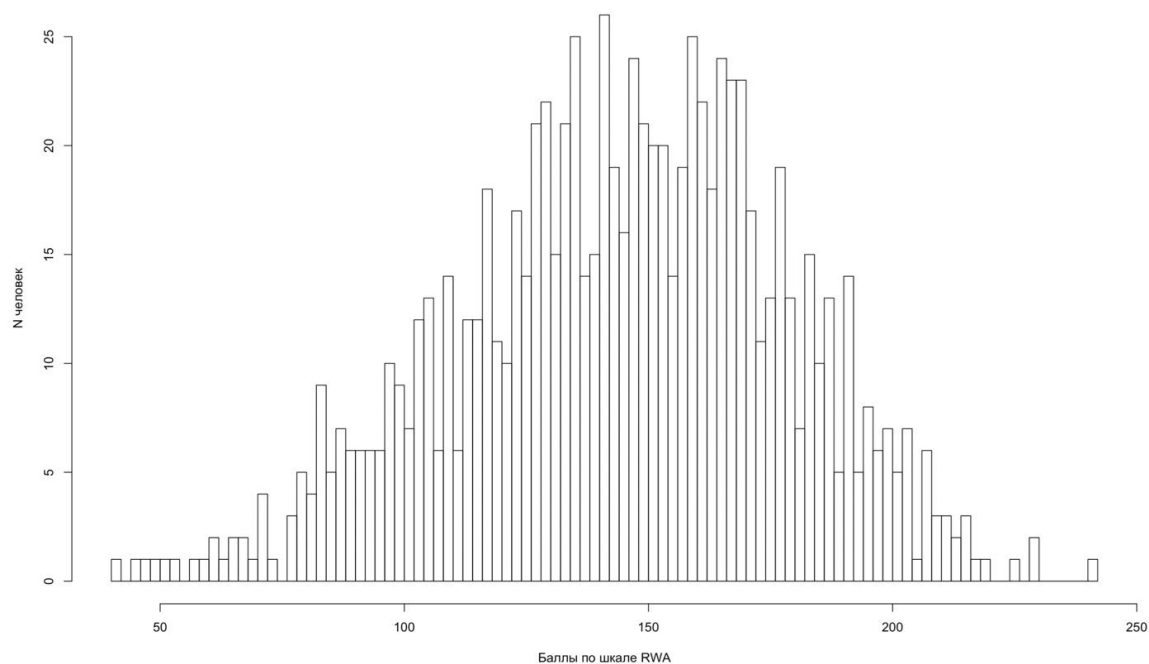


Рис. 1. Распределение значений RWA по всем студентам

Таблица 1

Описательная статистика и результаты теста Шапиро-Франсия по каждой из субшкал
 «Нового опросника толерантности-интолерантности к неопределенности» (N=870)

Толерантность к неопределенности	Интолерантность к неопределенности	Межличностная интолерантность к неопределенности
Min.: 38,00	Min.: 13,00	Min.: 8,00
Median: 61,00	Median: 63,00	Median: 36,00
Mean: 61,37	Mean: 62,52	Mean: 35,14
Max.: 84,00	Max.: 90,00	Max.: 52,00
SFtest: W=0,99485***	SFtest: W=0,99235***	SFtest: W=0,98812***

Условные обозначения. Уровень статистической значимости: *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,00.

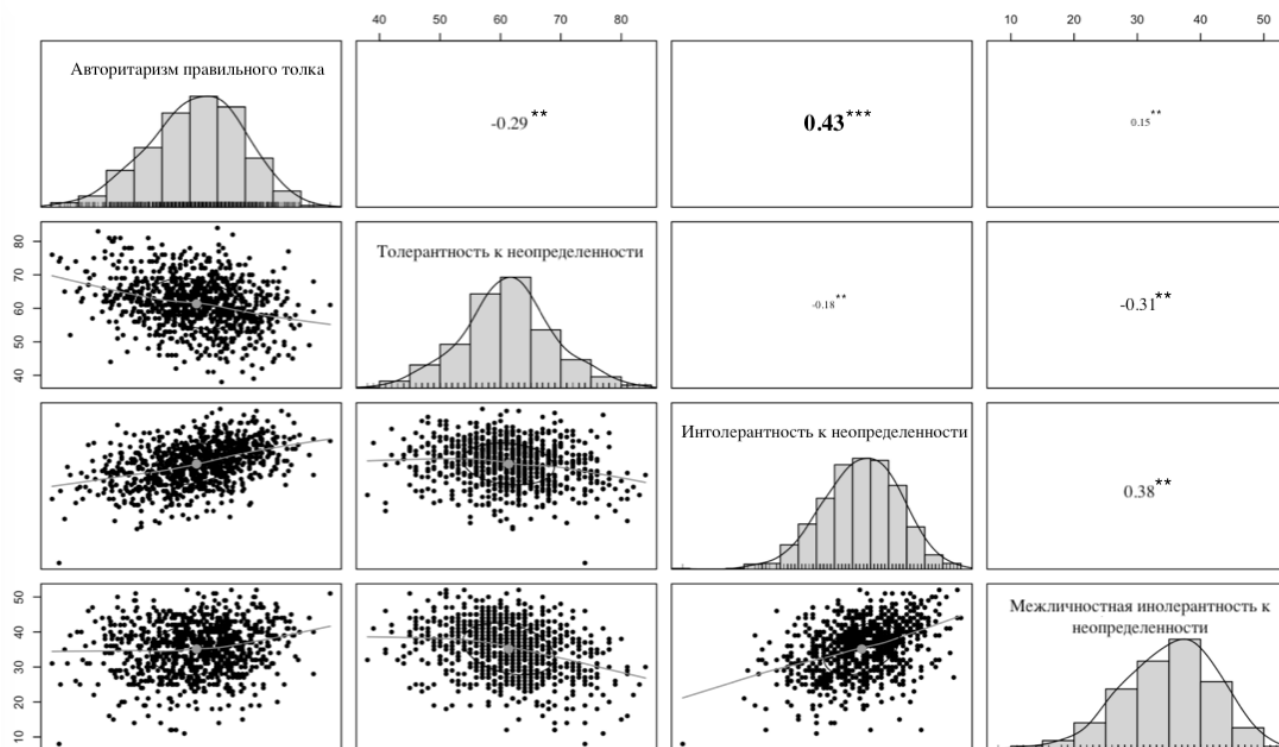


Рис. 2. Диаграмма рассеяния по всем студентам между шкалами из опросника RWA и «Нового опросника толерантности-интолерантности к неопределенности»

На рисунке 2 представлены гистограммы рассеивания по всем измеряемым параметрам. Корреляционный анализ показал, что самой яркой корреляцией в наборе является взаимосвязь шкалы RWA с интолерантностью к неопределенности, она составляет 0,43 (p -value<0,00). Такой высокий показатель подтверждает гипотезу о том, что личность с чертами авторитарного последователя склонна ограничивать себя жесткими законами и рамками, опасаясь всего нового.

2. *Изучение различий в географическом расположении вузов.* При группировке университетов по географическому расположению (общее количество: 21) авторы исследования руководствовались общим стереотипом о различиях западной и восточной России лишь с той поправкой, что был добавлен третий район – условный мусульманский «Юг». Разделением запада и востока стали Уральские горы, т.е. университеты, расположенные географически ближе к западу относительно Уральских гор, попали в группу «Запад», университеты, расположенные правее – в группу «Восток». Несмотря на несоизмеримую разницу территорий, большая часть университетов оказалась в группе «Запад», заметно перетягивая на себя поле испытуемых, общее количество людей внутри каждой из групп все равно позволяло использовать статистический анализ. В группе «Запад» оказалось 618 испытуемых, в группе «Восток» – 190. К сожалению, в процессе подсчетов малочисленная группа «Юг», состоящая из 18 респондентов, была исключена из анализа.

Среднее значение корреляции между шкалой авторитаризма и интолерантности к неопределенности показала группа «Запад». Значение составило 0,46 при $p\text{-value}<0,00$. Группа «Восток» имела показатель 0,34 при $p\text{-value}<0,00$.

3. *Изучение различий между специализациями.* После обработки данных специализации стали насчитывать 34 параметра. Для более удобной работы они были распределены на 3 группы: «гуманитарные дисциплины», «естественные дисциплины» и «другое», которое впоследствии обрело название «технологические дисциплины». В «гуманитарных дисциплинах» нашли свое место как традиционные предметы типа литературы, истории, права, так и предметы с искусствоведческим направлением: изобразительное искусство, вокал, танцы. Всего среди студентов гуманитарной направленности оказалось 675 человек. В «естественные дисциплины» были занесены химия, физика, математика и т.п., всего 206 студентов. И в последнюю группу вошли такие дисциплины, как труд и физкультура, которые невозможно было легко отнести к одной из типичных групп. По наполнению последняя группа получила название «технологические дисциплины», имея в виду их акцент на повторении определенных техник, будь то вышивание или отжимания. В последнюю группу вошло 24 человека. Стоит отметить, что некоторые респонденты оказывались одновременно в двух разных группах, т.к. во время заполнения опросника могли указать несколько своих специализаций.

Внутри группы «естественные дисциплины» отчетливо выделяется высокий уровень корреляции между авторитаризмом и интолерантностью к неопределенности, он составляет 0,45 ($p\text{-value}<0,00$). К тому же впервые при обработке данных регистрируется заметная отрицательная корреляция между уровнем авторитаризма и толерантностью к неопределенности. Она составляет -0,39 ($p\text{-value}<0,00$).

Представители гуманитарного блока обладают несколько меньшей корреляцией между авторитарностью и интолерантностью к неопределенности, уровень составляет 0,43 ($p\text{-value}<0,00$), однако W -критерий суммы рангов Вилкоксона для независимых выборок не показал значимых различий между выборками ни по одной из измеряемых шкал.

А вот представители технологического блока показали низкую корреляцию между авторитарностью и интолерантностью к неопределенности, 0,21 при $p\text{-value}=0,33$, что не позволяет нам сделать надежный статистический вывод о качестве корреляции. Это связано с низким количеством респондентов в данной группе.

4. *Изучение группы студентов с психологическо-дефектологической направленностью.* Эта группа была выделена в отдельное поле из-за ее приближенности к психологическому профилю. На рисунке 3 заметно искривление распределения на уровне от 90 до 110, что соответствует низким значениям авторитаризма, для проверки наличия вложенных распределений внутри данной группы был использован метод смешанных Гауссовских моделей, однако он, как и в общей выборке, не показал наличие отдельных кластеров. Среди корреляций ярко выражена взаимосвязь между авторитарностью и интолерантностью к неопределенности, она составляет 0,47 ($p\text{-value}<0,00$), что позволяет сделать вывод о надежности корреляции.

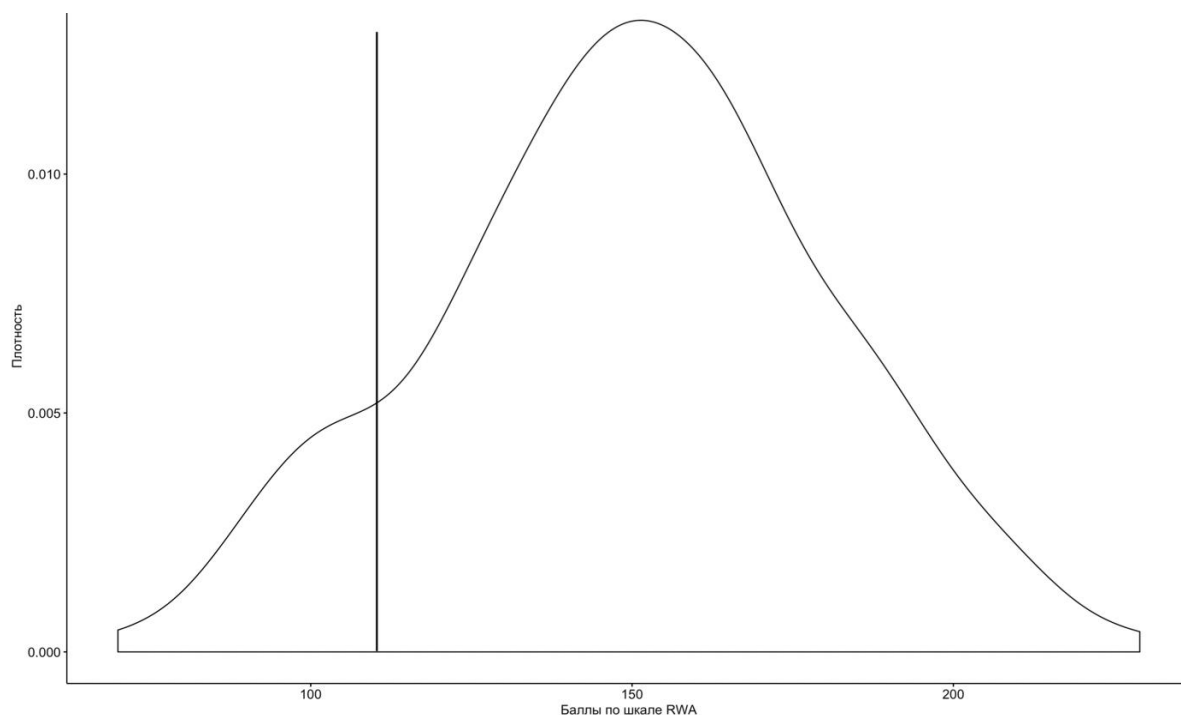


Рис. 3. Плотность значений шкалы RWA у студентов психологической направленности

5. Изучение данных по годам обучения. В результате группировки по годам обучения были получены: 287 человек с первого курса, 209 человек со второго, 144 с третьего, 132 с четвертого, 76 с пятого, 17 с шестого и 5 с седьмого. Седьмой и шестой курс не участвовали в анализе в виду крайне малой численности. Сравнение годов происходило попарно, с помощью статистического W-критерия суммы рангов Вилкоксона для независимых выборок.

Таблица 2

Результаты сравнения уровня значений шкалы RWA по годам обучения (W-критерий)

	1 курс	<i>p-value</i>	2 курс	<i>p-value</i>	3 курс	<i>p-value</i>	4 курс	<i>p-value</i>
2 курс	W=29706	,85	-	-	-	-	-	-
3 курс	W=19409	,3	W=14442	,5	-	-	-	-
4 курс	W=16200**	,02	W=12093	,06	W=8702,5	,2	-	-
5 курс	W=9059**	,02	W=6782	,06	W=4851	,1	W=4860	,7

Условные обозначения. Уровень статистической значимости: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.00$.

Таблица 3

Изменение средних тенденций по годам обучения

Курс	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Медиана	142	142	148	153	155
Среднее	141,48	143,19	145,02	149,24	150,90

Обсуждение

Было зарегистрировано значимое повышение уровня авторитарности от первого к последнему курсу, причем качественные изменения происходят между вторым и четвертым курсом. Причины роста могут скрываться в успешной «интериоризации» правил преподавания и первом столкновении со сложной реальностью, эти правила отторгающей. Иначе говоря, обученный определенному методу студент при его применении в жизни столкнется с проблемой приложения теории и практики, и тогда одной из его реакций может стать желание слепо, авторитарно следовать поставленным заранее правилам и требовать того же от других, ведь авторитет преподавателя считается неоспоримым. Также этот результат хорошо соотносится с выводами, сделанными коллегами [31], показавшими, что осознание причин выбора педагогической профессии у студентов в полной мере происходит после начала обучения, а именно в выпускном году, тогда как на первом студенты еще полны «наивных» мечтаний, на втором начинают изменять представления о будущей работе под собственный характер (где в качестве важной переменной может выступить склонность к авторитарному поведению), на третьем курсе студенты впервые ставят цель самоактуализироваться в профессии и только на четвертом осознают личностный смысл работы преподавателем. Таким образом, зарегистрированный переломный момент на третьем курсе может быть связан с включением респондентами профессии в собственную структуру личности. Однако остается вопрос обратного влияния профессии педагога на личность человека.

Глобальное рассмотрение распределения показателей уровня авторитаризма и толерантности к неопределенности у студентов с помощью метода смешанных Гауссовских моделей не показало наличие нескольких вложенных друг в друга отдельных выборок. Возникшее в процессе изучения полученных данных предположение о смешении двух различных по характеру выборок (например, среднеавторитарных и высокоавторитарных респондентов) не подтвердилось. В связи с достаточно обширной выборкой можно сделать вывод о том, что в глобальной выборке распределение уровня авторитаризма и интолерантности к неопределенности отличается от нормального, имея несимметричный сдвиг в сторону увеличения значений. К сожалению, за последние годы не было выпущено ни одной статьи, показывающей распределение значений авторитаризма правильного толка на российской выборке, поэтому невозможно судить о схожести полученного распределения в данном исследовании с «типичной» глобальной выборкой по стране, однако существуют данные коллег, изучавших интолерантность к неопределенности [6; 8]. Их результаты распределения сходны с полученными в этом исследовании, поэтому такая асимметрия и сдвиг в сторону высоких значений предположительно является не специфической особенностью студентов педагогических вузов, а отражением нынешних характеристик глобальной популяции страны.

Средняя прямая корреляция между уровнем авторитаризма и интолерантностью к неопределенности вероятнее всего отражает взаимосвязь стремления к сохранению устойчивых порядков (конвенционализма) со страхом неопределенности. Порой давно установленные правила теряют свою первоначальную причину, но остаются в жизни человека надолго только из-за невозможности представить свою жизнь без них. Отсутствие правил приводит к изменению всей выстроенной системы с ее опорами и предсказуемостью результата. В профессии, имеющей четкий показатель качества (отметки учеников), порой нет места для нововведений и рискованных изменений. Гораздо проще оставить старую схему,

дающую предсказуемый результат с привычными потерями. Однако стоит внимательно отнестись к результатам, полученным при создании модели логистической регрессии. Если показатели толерантности и интолерантности к неопределенности объясняют лишь 23% дисперсии шкалы RWA, то это говорит о наличии пространства для других факторов, взаимосвязанных с показателями авторитаризма у студентов педагогических вузов, поиск которых является важной задачей будущих исследований.

Не подтвержденные статистическими расчетами различия между специализациями идут вразрез с уже имеющимися представлениями о различиях между студентами-гуманитариями и естественниками [9], однако это легко объясняется тем, что в прошлых исследованиях студентов разных групп не объединяла общая профессия. Существует вероятность, что в ситуации, когда ученика надо научить, специализация знания уже не имеет значения и не влияет на показатели толерантности к неопределенности или авторитаризма.

Различия в географическом расположении вузов показывают, что в западной части страны взаимосвязь между авторитаризмом и страхом неопределенности выше, чем в восточной. Изучение этого феномена требует отдельных исследований.

Выводы

Предположение о том, что студенты педагогических вузов с выраженным авторитаризмом склонны избегать ситуации неопределенности, подтвердилось. Скорее всего, интолерантность к неопределенности похожа на плохую, выработанную временем привычку, призывающую своего «хозяина» всегда смотреть назад и никогда вперед, ведь для авторитарного человека невозможны изменения без безопасных (весомых, проверенных временем или предложенных авторитетами) причин.

Повышение уровня авторитаризма от первого к последнему году обучения может являться показателем «интериоризации» правил и желания повсеместно использовать выработанный шаблон обучения. С другой стороны, нам видится важным дальнейшее изучение данной темы, т.к. существует двоякость интерпретации полученных результатов. С одной стороны, исследования коллег говорят об изначальном влиянии характера студента на выбираемый стиль преподавания, с другой стороны – существует обратное предположение о том, что сама профессия «перекраивает» личность под себя. Невозможно игнорировать специфику процесса обучения, характеризующегося зависимо-подчиненным положением ученика и учителя. Этот вопрос подробно будет разбираться в будущих исследованиях.

Разница между географическими группами в показателях взаимосвязи между авторитаризмом правильного толка и интолерантностью к неопределенности может быть обусловлена как профессиональными, культурными, так и случайными факторами. Вопрос о причинах групповых различий тоже входит в зону ближайшего развития дальнейших исследований на данную тему.

Литература

1. *Адорно Т.* Исследование авторитарной личности. Под общей редакцией д. филос. н. В.П. Култыгина / Т. Адорно, Р.Н. Сэнфорд, Э. Френкель-Брюнsvик, Д.Дж. Левинсон. М.: Серебряные нити, 2001. 416 с.

2. *Асмолов А.Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2015. Т. 8. № 40. С. 1.
3. *Дьяконова Н.А.* Особенности авторитаризма и его взаимосвязь с ценностными ориентациями и локусом контроля у российских и американских студентов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2001. 170 с.
4. *Ениколопов С.Н.* Направления исследования предубежденности в западной психологии межгрупповых отношений / С.Н. Ениколопов, Н.В. Мешкова // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 148–158.
5. *Корнилова Т.В.* Новый опросник толерантности–интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 1. С. 74–86.
6. *Корнилова Т.В., Смирнов С.Д.* Толерантность к неопределенности и креативность у преподавателей и студентов // Вопросы психологии. 2012. № 2. С. 117–126.
7. *Леонтьев А.А.* Педагогическое общение. М.; Нальчик, 1996. 367 с.
8. *Лазюк И.В.* Исследование толерантности к неопределенности у студентов // Reflexio. 2020. Т. 13. № 1. С. 21–31. DOI:10.25205/2658-4506-2020-13-1-21-31
9. *Малахова С.И.* Связь психометрического интеллекта с личностной саморегуляцией студентов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 227 с.
10. *Маслова Н.Ф.* Стиль руководства учителя как способ социально-психологического воздействия // Руководство и лидерство. Л., 1973. С. 45–53.
11. *Резник С.* «Face building» и другие составляющие образа современного руководителя в образовании // Лидеры образования. 2005. № 8–9. С. 123–124.
12. *Собкин В.С., Фомиченко А.С.* Влияние отношений между учителем и учеником на академические достижения учащихся // Управление образованием: теория и практика. 2015. № 3 (19). С. 34–54.
13. *Собкин В.С., Фомиченко А.С.* Понимание учителями причин проявления агрессии учащихся к педагогу // Труды по социологии образования. Т. XVI. Вып. XXVIII / Под ред. В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования РАО, 2012. С. 137–147.
14. *Фурман Э.* Некоторые трудности диагностики депрессии и суицидальных тенденций у детей // Журнал практической психологии и психоанализа. 2003. № 1. С. 1.
15. *Altemeyer B., Hunsberg B.* Authoritarianism, Religious Fundamentalism, Quest, and Prejudice // The international journal for the psychology of religion. 1992. No. 2(2). P. 113–133.
16. *Altemeyer B.* Right-wing authoritarianism. Winnipeg: Publ. University of Manitoba Press, 1981. 352 p.
17. *Altemeyer B.* The Authoritarians. Winnipeg: Publ. University of Manitoba. Free edition, 2006. URL: <https://drive.google.com/file/d/0BxxyIK6fR81rcKQxWiHVFfRUDg/view> (Accessed 24.05.2021).
18. *Cohen A.R., Stotland E., Wolfe D.M.* An experimental investigation of need for cognition // J. Abnorm. Soc. Psychol. 1955. Vol. 51. No 2. P. 291–294.
19. *Duriez B., Van Hiel A.* The march of modern fascism. A comparison of social dominance orientation and authoritarianism // Personality and Individual Differences. 2002. No. 32(7). P. 1199–1213. DOI:10.1016/s0191-8869(01)00086-1
20. *Frenkel-Brunswick E.* Tolerance towards ambiguity as a personality variable // The American Psychologist. 1948. No. 3. P. 268–272.

21. *Fromm E.* Escape from freedom. New York: Publ. Farrar & Rinehart, Inc, 1941. 305 p.
22. *Hallman R.J.* The Necessary and Sufficient Conditions of Creativity // *Journal of Humanistic Psychology*. 1963. No. 3(1). P. 14–27.
23. *İci A., Öksüz Y.* The Relationship between Authoritarian Personality and Liking of Children Levels of Teacher Candidates // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014. No. 116. P. 3203–3207. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.01.735
24. *Kestere I., Kalke B.* Controlling the image of the teacher's body under authoritarianism: the case of Soviet Latvia (1953–1984) // *Paedagogica Historica*. 2017. No. 54(1-2). P. 184–203. DOI:10.1080/00309230.2017.1358289
25. *Lewin K., Lippitt R., White R.K.* Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates" // *The Journal of Social Psychology*. 1939. No. 10(2). P. 269–299. DOI:10.1080/00224545.1939.9713366
26. *Nicol A.A.M.* Social Dominance Orientation, Right-Wing Authoritarianism, and their relation with leadership styles // *Personality and Individual Differences*. 2009. No. 47(6). P. 657–661. DOI:10.1016/j.paid.2009.06.004
27. *Rokeach M.* Political and religious dogmatism: An alternative to the authoritarian personality // *Psychological Monographs: General and Applied*. 1956. No. 70(18). P. 1–43. DOI:10.1037/h0093727
28. *Rubinstein G.* Two Peoples in One Land: A Validation Study of Altemeyer's Right-Wing Authoritarianism Scale in the Palestinian and Jewish Societies in Israel // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1996. No. 27. P. 216–230.
29. *Sidanius J., Pratto F.* Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression. Publ. Cambridge University Press, 2001. 401 p.
30. *Sidanius J., Pratto F., Sinclair S., van Laar C.* Mother teresa meets Genghis Khan: The dialectics of hierarchy-enhancing and hierarchy-attenuating career choices // *Social Justice Research*. 1996. No. 9(2). P. 145–170. DOI:10.1007/bf02198077
31. *Silveira R.T.* The Teacher-Student Relationship from a Gramscian Perspective // *Educação & Realidade*. 2017. Vol. 43. No. 1. P. 97–114.
32. *Shashkov A.V., Maznichenko M.A., Kravchenko L.V., Ivanova M.N.* Students' Social-Perceptive Attitudes toward the Chosen Pedagogical Profession and the Correlation between these Attitudes and their Personal Characteristics // *European Journal of Contemporary Education*. 2020. No. 9(1). P. 145–159.
33. *Thompson M.M., Naccarato M.E., Parker K.C.H., Moskowitz G.B.* The personal need for structure and personal fear of invalidity scales: Historical perspectives, present applications and future directions // *Cognitive social psychology: The Princeton symposium on the legacy and future of social cognition*. Ed. G. Moskowitz – Mahwah. N. J.: Erlbaum, 2001. P. 19–39.

References

1. Adorno T.W, Frenkel-Brunswik E., Levinson D.J., Sanford R.N. Issledovanie avtoritarnoj lichnosti [The study of the authoritarian personality]. In V.P. Kultygina (eds.) Moscow: Publ. Serebryanye niti, 2001. 416 p.
2. Asmolov A.G. Psihologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya [Psychology of modernity: challenges of uncertainty, complexity and diversity]. *Psihologicheskie issledovaniya: elektronnyj nauchnyj zhurnal = Psychological research: an electronic scientific journal*, 2015. Vol. 8, no. 40, p. 1. (In Russ.).

3. Diyakonova N.A. Osobennosti avtoritarizma i ego vzaimosvyaz' s cennostnymi orientatsiyami i lokusom kontrolya u rossijskikh i amerikanskikh studentov. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Features of authoritarianism and its relationship with value orientations and the locus of control in Russian and American students. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2001. 170 p.
4. Enikolopov S.N., Meshkova N.V. Napravleniya issledovaniya predubezhdenosti v zapadnoj psikhologii mezhrupponykh otnoshenij [Directions of research of prejudice in the Western psychology of intergroup relations]. *Voprosy psikhologii = Questions of psychology*, 2007, no. 1, pp. 148–158. (In Russ.).
5. Kornilova T.V. Novyj oprosnik tolerantnosti–intolerantnosti k neopredelennosti [A new questionnaire of tolerance-intolerance to uncertainty]. *Psikhologicheskij zhurnal = Psychological journal*, 2010. Vol. 31, no. 1, pp. 74–86. (In Russ.)
6. Kornilova T.V., Smirnov S.D. Tolerantnost' k neopredelennosti i kreativnost' u prepodavatelei i studentov [Tolerance to uncertainty and creativity among teachers and students]. *Voprosy psikhologii = Questions of psychology*, 2012, no. 2, pp. 117–126. (In Russ.)
7. Leontev A.A. Pedagogicheskoe obshchenie [Pedagogical communication]. Moscow: Publ. Nalchik, 1996. 367 p.
8. Lazyuk I.V. Issledovanie tolerantnosti k neopredelennosti u studentov [The study of tolerance to uncertainty in students]. *Reflexio = Reflexio*, 2020. Vol. 13, no. 1, pp. 21–31. DOI:10.25205/2658-4506-2020-13-1-21-31
9. Malakhova S.I. Svyaz' psikhometricheskogo intellekta s lichnostnoi samoregulyatsiey studentov. Diss. dokt. psikhol. nauk. [The connection of psychometric intelligence with personal self-regulation of students. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2013. 227 p.
10. Maslova N.F. Stil rukovodstva uchatelya kak sposob social'no-psikhologicheskogo vozdeystviya [The teacher's leadership style as a way of socio-psychological impact]. *Rukovodstvo i liderstvo = Mentoring and leadership*, 1973, pp. 45–53. (In Russ.).
11. Reznik S. «Face building» i drugie sostavlyayushchie obraza sovremennogo rukovoditelya v obrazovanii [“Face building” and other components of the image of a modern leader in education]. *Lidery obrazovaniya = Leaders of education*, 2005, no. 8–9, pp. 123–124. (In Russ.).
12. Sobkin V.S., Fomichenko A.S. Vliyanie otnoshenij mezhdru uchitelem i uchenikom na akademicheskie dostizheniya uchashchihsya [The influence of relations between a teacher and a student on the academic achievements of students]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika = Education management: theory and practice*, 2015, no. 3 (19), pp. 34–54. (In Russ.).
13. Sobkin V.S., Fomichenko A.S. Ponimanie uchatelyami prichin proyavleniya agressii uchashchihsya k pedagogu [Understanding by teachers of the reasons for the aggression of students to teacher]. In Sobkin V.S. (ed.). *Trudy po sociologii obrazovaniya [Proceedings of the sociology of education]*. Moscow: Institut sociologii obrazovaniya RAO, 2012. Vol. 16, no. 28, pp. 137–147. (In Russ.).
14. Furman E. Nekotorye trudnosti diagnostiki depressii i suicidal'nykh tendencij u detej [Some difficulties in the diagnosis of depression and suicidal tendencies in children]. *Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psichoanaliza = Journal of practical psychology and psychoanalysis*, 2003, no. 1, p. 1 (In Russ.).
15. Altemeyer B., Hunsberg B. Authoritarianism, Religious Fundamentalism, Quest, and Prejudice. *The international journal for the psychology of religion*, 1992, no. 2(2), pp. 113–133.

16. Altemeyer B. Right-wing authoritarianism. Winnipeg: Publ. University of Manitoba Press, 1981. 352 p.
17. Altemeyer B. The Authoritarians. Winnipeg: Publ. University of Manitoba. Free edition, 2006. Available at: <https://drive.google.com/file/d/0BxxyIK6fR81rckQxWi1hVFFRUDg/view> (Accessed 24.05.2021).
18. Cohen A.R., Stotland E., Wolfe D.M. An experimental investigation of need for cognition. *J. Abnorm. Soc. Psychol*, 1955. Vol. 51, no 2, pp. 291–294.
19. Duriez B., Van Hiel A. The march of modern fascism. A comparison of social dominance orientation and authoritarianism. *Personality and Individual Differences*, 2002, no. 32(7), pp. 1199–1213. DOI:10.1016/s0191-8869(01)00086-1
20. Frenkel-Brunswick E. Tolerance towards ambiguity as a personality variable. *The American Psychologist*, 1948, no. 3, pp. 268–272.
21. Fromm E. Escape from freedom. New York: Publ. Farrar & Rinehart, Inc, 1941. 305 p.
22. Hallman R.J. The Necessary and Sufficient Conditions of Creativity. *Journal of Humanistic Psychology*, 1963, no. 3(1), pp. 14–27.
23. İci A., Öksüz Y. The Relationship between Authoritarian Personality and Liking of Children Levels of Teacher Candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014, no. 116, pp. 3203–3207. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.01.735
24. Kestere I., Kalke B. Controlling the image of the teacher's body under authoritarianism: the case of Soviet Latvia (1953–1984). *Paedagogica Historica*, 2017, no. 54(1-2), pp. 184–203. DOI:10.1080/00309230.2017.1358289
25. Lewin K., Lippitt R., White R.K. Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates." *The Journal of Social Psychology*, 1939, no. 10(2), pp. 269–299. DOI:10.1080/00224545.1939.9713366
26. Nicol A.A.M. Social Dominance Orientation, Right-Wing Authoritarianism, and their relation with leadership styles. *Personality and Individual Differences*, 2009, no. 47(6), pp. 657–661. DOI:10.1016/j.paid.2009.06.004
27. Rokeach M. Political and religious dogmatism: An alternative to the authoritarian personality. *Psychological Monographs: General and Applied*, 1956, no. 70(18), pp. 1–43. DOI:10.1037/h0093727
28. Rubinstein G. Two Peoples in One Land: A Validation Study of Altemeyer's Right-Wing Authoritarianism Scale in the Palestinian and Jewish Societies in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1996, no. 27, pp. 216–230.
29. Sidanius J., Pratto F. Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression. Publ. Cambridge University Press, 2001. 401 p.
30. Sidanius J., Pratto F., Sinclair S., van Laar C. Mother teresa meets Genghis Khan: The dialectics of hierarchy-enhancing and hierarchy-attenuating career choices. *Social Justice Research*, 1996, no. 9(2), pp. 145–170. DOI:10.1007/bf02198077
31. Silveira R.T. The Teacher-Student Relationship from a Gramscian Perspective. *Educação & Realidade*, 2017. Vol. 43, no. 1, pp. 97–114.
32. Shashkov A.V, Maznichenko M.A., Kravchenko L.V., Ivanova M.N. Students' Social-Perceptive Attitudes toward the Chosen Pedagogical Profession and the Correlation between these Attitudes and their Personal Characteristics. *European Journal of Contemporary Education*, 2020, no. 9(1), pp. 145–159.

Зиновьева М.Е.М., Ениколопов С.Н.
Авторитаризм и интолерантность к неопределенности
у студентов педагогических вузов России
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 54–71.

Zinoveva M.E.M., Enikolopov S.N.
Authoritarianism and Tolerance to Uncertainty Among
Students of Pedagogical Universities in Russia
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 54–71.

33. Thompson M.M., Naccarato M.E., Parker K.C.H., Moskowitz G.B. The personal need for structure and personal fear of invalidity scales: Historical perspectives, present applications and future directions. *Cognitive social psychology: The Princeton symposium on the legacy and future of social cognition*. Ed. G. Moskowitz – Mahwah, N. J.: Erlbaum, 2001, pp. 19–39.

Информация об авторах

Зиновьева Мария Елизавета Максимовна, аспирант кафедры психологии личности, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5992-6727>, e-mail: zinoveva.m.e@gmail.com

Ениколопов Сергей Николаевич, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник кафедры психологии личности факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), заведующий отделом медицинской психологии, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Information about the authors

Maria Elizaveta M. Zinoveva, postgraduate student at the Department of Personality Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5992-6727>, e-mail: zinoveva.m.e@gmail.com

Sergey N. Enikolopov, PhD in Psychology, leading researcher at the Department of Personality Psychology, Lomonosov Moscow State University, Head of Medical Psychology's Department, Federal State Budgetary Scientific Institution "Mental Health Research Center", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Получена 30.05.2021
Принята в печать 25.06.2021

Received 30.05.2021
Accepted 25.06.2021

Возможности и перспективы модификации курса «Психофизиологические основы деятельности водителя» в системе дополнительного образования

Ершов С.В.

ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» (ФГАОУ ВО РУТ (МИИТ)), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5111-6586>, e-mail: ershovsv.miiit@gmail.com

Кочетова Т.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0746-680X>, e-mail: kochetovatv@gmail.com

Погодина А.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0549-712X>, e-mail: allavan@yandex.ru

Харченко М.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3335-9701>, e-mail: ma_xquail@gmail.com

Статья направлена на освещение проблемы, связанной с подготовкой водителей в системе дополнительного образования (автошколы). Представлен анализ международного опыта разработки образовательных программ для подготовки водителей различных категорий. Рассматривается модель обучения, получившая название GDE Matrix, которая стала основой многоуровневых образовательных программ подготовки как водителей, так и преподавателей образовательных центров/автошкол во многих странах мира. Показано, почему в программах образования водителей в различных странах мира сделан акцент на целенаправленное психолого-педагогическое воздействие, которое имеет цель формирование адекватной оценки себя как водителя. Обосновываются актуальность и важность модификации курса «Психофизиологические основы деятельности водителя», возможности и перспективы использования дополнительных интерактивных модулей, включающих изучение факторов риска дорожно-транспортной среды для формирования безопасного поведения будущих водителей.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, обучение водителей, компетентностный подход, водительская деятельность, безопасность дорожного движения, GDE Matrix.

Ершов С.В., Кочетова Т.В., Погодина А.В., Харченко М.А.
Возможности и перспективы модификации курса
«Психофизиологические основы деятельности
водителя» в системе дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 72–88.

Ershov S.A., Kochetova T.V., Pogodina A.V., Kharchenko M.A.
Opportunities and Perspectives of Modification of the
Course “Psychophysiological Basis of Driver's Activity”
in the System of Additional Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 72–88.

Финансирование. Работа выполнена в рамках научно-исследовательского проекта МГППУ «Апробация методик первичного психологического скрининга водителей, склонных к рискованному дорожному поведению».

Благодарности. Авторы благодарят Е.И. Зайцеву – Президента Национального Союза Автошкол, выпускницу магистерской программы «Психология дорожного движения» – за теоретические материалы, предоставленные для анализа международного опыта разработки образовательных программ, используемых при подготовке водителей в системе дополнительного образования, и Я.В. Зубову – тренера-инструктора по безопасному вождению компании «Актив-Безопасность», магистранта факультета социальной психологии МГППУ – за материалы программ обучения безопасному вождению.

Для цитаты: *Ершов С.В., Кочетова Т.В., Погодина А.В., Харченко М.А.* Возможности и перспективы модификации курса «Психофизиологические основы деятельности водителя» в системе дополнительного образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 72–88. DOI:10.17759/psyedu.2021130205

Opportunities and Perspectives of Modification of the Course "Psychophysiological Basis of Driver's Activity" in the System of Additional Education

Sergey V. Ershov

Russian University of Transport (MIIT), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5111-6586>, e-mail: ershovsv.miiit@gmail.com

Tatiana V. Kochetova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0746-680X>, e-mail: kochetovatv@gmail.com

Alla V. Pogodina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0549-712X>, e-mail: allavan@yandex.ru

Maxim A. Kharchenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3335-9701>, e-mail: maxquail@gmail.com

This theoretical article is aimed at highlighting the problem associated with the training of drivers in the system of additional education (driving schools). The analysis of international experience in the development of educational programs for training drivers of various categories is presented. We consider a learning model called GDE Matrix, which has become the basis for multi-level educational programs for the training of both drivers and teachers of educational centers/driving schools in

Ершов С.В., Кочетова Т.В., Погодина А.В.,
Харченко М.А.
Возможности и перспективы модификации курса
«Психофизиологические основы деятельности
водителя» в системе дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 72–88.

Ershov S.A., Kochetova T.V., Pogodina A.V., Kharchenko
M.A.
Opportunities and Perspectives of Modification of the
Course “Psychophysiological Basis of Driver's Activity”
in the System of Additional Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 72–88.

the different countries of the world. It is shown why in the programs of education of drivers in different countries of the world an emphasis is placed on purposeful psychological and pedagogical influence, which has the goal of forming an adequate assessment of oneself as a driver. The necessity of modifying the course “Psychophysiological foundations of the driver's activity” is substantiated, the possibilities and prospects of using additional interactive modules, including the study of risk factors of the transport environment for the formation of safe behavior of novice drivers.

Keywords: Additional education, driver training, competence-based approach, driving activity, road safety, GDE-Matrix.

Funding. This work was supported by financial support for the project “Approbation of psychological screening methods for drivers prone to risky traffic behaviour”, carried out by MSUPE.

Acknowledgements. The authors are grateful for preparing the materials of this article to Elena I. Zaitseva, Yana V. Zubova.

For citation: Ershov S.V., Kochetova T.V., Pogodina A.V., Kharchenko M.A. Opportunities and Perspectives of Modification of the Course “Psychophysiological Basis of Driver's Activity” in the System of Additional Education. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 72–88. DOI:10.17759/psyedu. 2021130205 (In Russ.).

Введение

Обучение водителей изначально (еще на рубеже XIX–XX веков) было обусловлено очевидной потребностью, присущей владельцам автомобилей (и других автоматизированных транспортных средств), в том, чтобы использовать свои автотранспортные средства для передвижения. Однако потребовалось весьма продолжительное время, чтобы обучение перестало быть простой инструкцией по использованию и эксплуатации транспортного средства, а стало регулируемой обществом деятельностью.

Так, по мере роста автомобилизации и общего развития, с одной стороны, технического прогресса в области развития транспорта и формирования сложной дорожно-транспортной инфраструктуры, и с другой – совершенствования самих автотранспортных средств, позволяющих их использовать в широком спектре различных дорожных ситуации, возникла потребность не только в обучении навыкам водительской деятельности, но и формировании безопасного поведения в условиях дорожно-транспортной среды.

Если говорить о сегодняшней ситуации, связанной с подготовкой водителей автотранспортных средств в России, то, пожалуй, отправной точкой, с которой внимание было обращено на психологические основания, лежащие в основе водительской деятельности, можно считать 11 августа 2014 г., когда официально вступили в силу новые программы подготовки водителей транспортных средств, утвержденные приказом Минобрнауки России от 26 декабря 2013 г. № 1408 «Об утверждении примерных программ профессионального обучения водителей транспортных средств соответствующих категорий

Ершов С.В., Кочетова Т.В., Погодина А.В.,
Харченко М.А.
Возможности и перспективы модификации курса
«Психофизиологические основы деятельности
водителя» в системе дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 72–88.

Ershov S.A., Kochetova T.V., Pogodina A.V., Kharchenko
M.A.
Opportunities and Perspectives of Modification of the
Course “Psychophysiological Basis of Driver’s Activity”
in the System of Additional Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 72–88.

и подкатегорий» [цит. по 4, с. 105]. Причем программы, как и прежде, должны были выстраиваться по модульному принципу, однако в базовый модуль был введен обязательный учебный курс «Психофизиологические основы деятельности водителя» продолжительностью 12 часов. Предполагалось, что благодаря изучению данного курса будущие водители смогут научиться элементарным навыкам саморегуляции, управлению своими эмоциями, распознаванию эмоциональных состояний других участников дорожного движения, а также эффективным приемам находить компромиссные решения в конфликтных ситуациях на дороге и многое др.

Однако, как показывают практика последних 10-15 лет и реальные показатели аварийности среди начинающих водителей, даже обязательное введение данного курса в системе дополнительного образования не дает основания убедительно говорить об эффективности формирования установок безопасного поведения водителей на дорогах нашей страны.

В связи с этим *целью настоящей статьи* является не столько оценка причин, почему курс «Психофизиологические основы деятельности водителя» не принес значимых результатов, сколько анализ его содержания, а также поиск путей для его психолого-педагогического совершенствования и, возможно, более эффективной реализации поставленных в рамках курса задач.

Анализ международного опыта разработки образовательных программ для подготовки водителей различных категорий

На протяжении многих лет статистика разных стран мира подтверждает, что в абсолютном выражении начинающие молодые водители, которые недавно прошли курс обучения в автошколах, попадают в дорожно-транспортные происшествия в три-четыре раза чаще, чем более опытные водители, и даже с учетом их относительной доли в общем количестве водителей их аварийность примерно в 2,5 раза выше, чем у опытных водителей [14; 19; 26; 27].

Именно поэтому аварийность молодых начинающих водителей – это серьезная гуманитарная и экономическая проблема для любого государства, а предпосылки и причины возникновения аварий с их участием должны серьезно анализироваться в контексте их подготовки к управлению транспортным средством и построения системы допуска их к участию в дорожном движении.

Так, проведенные исследования, основанные на отчетах полиции о ДТП с участием водителей в возрасте 17-25 лет, позволили выделить наиболее часто встречающиеся типы аварий у «новичков» [26; 27]. При этом неоднократно отмечалось, что во всех типах дорожно-транспортных происшествий, связанных с получением ранений, увечий среди молодых водителей, присутствует превышение скорости [21; 25].

На основании многочисленных исследований были сделаны выводы, что основными способами эффективной подготовки будущих водителей к начальному и самому опасному периоду самостоятельного вождения являются не столько знания о Правилах дорожного движения и навыки управления транспортным средством, сколько компетенции водителя как ответственного участника дорожного движения [20; 25]. Другими словами, формирование

Ершов С.В., Кочетова Т.В., Погодина А.В., Харченко М.А.
Возможности и перспективы модификации курса «Психофизиологические основы деятельности водителя» в системе дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 72–88.

Ershov S.A., Kochetova T.V., Pogodina A.V., Kharchenko M.A.
Opportunities and Perspectives of Modification of the Course “Psychophysiological Basis of Driver’s Activity” in the System of Additional Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 72–88.

необходимых компетенций должно быть заложено именно в процессе обучения. Так, например, некоторые авторы указывают на то, что поскольку вождение – это деятельность, связанная с повышенным риском, подготовка к ней должна быть направлена на процессы 1) восприятия риска и 2) принятия адекватных решений в различных дорожных ситуациях вместо того, чтобы сосредоточиваться на информации о механических навыках вождения, технических терминах, изучении дорожного законодательства и т.п. [21].

Исследования возможного влияния существующей подготовки в ходе обучения будущих водителей на более безопасное, надежное поведение их за рулем стало одним из основных направлений в работах психолого-педагогической направленности как в транспортной психологии, так и психологии дорожного движения с 80-ых годов прошлого века в разных странах мира. На первом этапе таких исследований эффективность обучающих программ оценивалась количеством аварий и дорожно-транспортных происшествий, а также различных административных нарушений (штрафов/санкций) начинающих водителей в сравнении с теми, кто не проходил формальное обучение (в образовательных центрах), а обучался самостоятельно и далее просто сдавал экзамен на право управления транспортным средством [24].

Результаты большинства этих исследований продемонстрировали, что существенная часть обучающихся, прошедших формальное обучение, попадает в дорожно-транспортные происшествия не реже, чем те, кто не прошел такие курсы обучения вождению. Таким образом, не было обнаружено достаточного количества доказательств, подтверждающих предположение, что формальное обучение в образовательных центрах/автошколах обеспечивает подготовку более безопасных водителей [23].

Тем не менее в результате упомянутых выше исследований был сделан вывод о потенциальном значении программ обучения и их отдельных элементов для повышения компетентности обучающихся, которые бы позволили фокусироваться не столько на знаниях о Правилах дорожного движения и контроле над управлением транспортным средством, сколько на изучении характерных ошибок этих водителей, изучении рисков, связанных с самым начальным этапом вождения [5].

Немногим позднее была признана необходимость совершенствования программ обучения водителей и, прежде всего, в направлении навыков, которые отличаются у начинающих водителей и опытных с существенной разницей по показателям. Так, например, неоднократно подчеркивалось, что многие существующие курсы обучения водителей в действительности включают в себя по крайней мере некоторые психомоторные, перцептивные и когнитивные навыки, которые могут обуславливать риск попадания в аварию. Причем эффективность обучающих программ может быть повышена за счет формирования умения к распознаванию опасности и оценки риска [23].

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что главными рекомендациями для разработчиков обучающих программ в области вождения с опорой на рассмотренные исследования стали следующие:

- Содержание программы должно иметь четкую практико-ориентированную основу и должно быть сосредоточено на формировании не только психомоторных,

Ершов С.В., Кочетова Т.В., Погодина А.В., Харченко М.А.
Возможности и перспективы модификации курса «Психофизиологические основы деятельности водителя» в системе дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 72–88.

Ershov S.A., Kochetova T.V., Pogodina A.V., Kharchenko M.A.
Opportunities and Perspectives of Modification of the Course “Psychophysiological Basis of Driver’s Activity” in the System of Additional Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 72–88.

когнитивных и перцептивных навыков начинающих водителей, но и развитию у них представлений о рисках дорожно-транспортной среды и оценивании собственных действий в различных дорожных ситуациях.

- Программа обучения обязательно должна включать примеры, демонстрирующие важность и ценность практических навыков обеспечения безопасности, и мотивировать к безопасному вождению.
- В обучение должны быть включены знания об особенностях водительской деятельности и управлении транспортным средством, чтобы обучающиеся осознавали границы собственных возможностей [20].

И, наконец, еще одним важным выводом, полученным в ходе проведенных исследований, стало подтверждение того факта, что обучение водителей дает необходимые знания и навыки, однако обучение не может гарантировать, что эти навыки будут реализованы на практике. Это может рассматриваться в качестве своеобразного «разрыва между намерением и реальным поведением», когда водитель знает дорожное законодательство и Правила дорожного движения, но нарушает их или может действовать безопасно, но принимает решения, которые являются высоко рискованными.

При более детальном изучении проблемы разрыва между намерениями и поведением были представлены два основных подхода к построению различных обучающих программ подготовки водителей.

В основе первого лежат представления об «информационном подходе», а водитель рассматривается как носитель информации. С этой точки зрения у водителя есть достаточная мотивация, чтобы избегать ошибок или критических ситуаций, но такие ситуации все же имеют место из-за ошибок восприятия или недостаточных навыков оценки своего поведения и вождения.

Второй подход заключается в том, чтобы «рассматривать водителя в качестве совокупности мотивов» [20]. Именно этот подход получил широкое распространение в транспортной психологии и психологии дорожного движения. Суть его в том, что абсолютное большинство ситуаций на дороге есть результат собственных решений водителя, и именно эти решения выступают как первопричина различных ситуаций, которые возникают в условиях дорожно-транспортной среды. Таким образом, процесс вождения – это, по сути, самостоятельная деятельность, практически полностью зависящая от самого водителя.

Придерживаясь второго подхода, некоторые авторы утверждают, что для достижения целей воздействия на формирование безопасного поведения будущих водителей обучающие программы должны учитывать четкие целевые группы (и специфику социовозрастных особенностей, мотивов обучения) и опираться на дифференцированную мотивацию обучающихся [7]. Подчеркивается необходимость выстраивания системы поэтапного обучения вождению, которое должно быть тесно связано с различными потребностями обучающихся (примером тому может служить подготовка автолюбителей и водителей-профессионалов) [22].

На основе этих рекомендаций была разработана и внедрена в ряде стран система

Ершов С.В., Кочетова Т.В., Погодина А.В., Харченко М.А.
 Возможности и перспективы модификации курса «Психофизиологические основы деятельности водителя» в системе дополнительного образования
 Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 72–88.

Ershov S.A., Kochetova T.V., Pogodina A.V., Kharchenko M.A.
 Opportunities and Perspectives of Modification of the Course “Psychophysiological Basis of Driver’s Activity” in the System of Additional Education
 Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 72–88.

многоуровневого образования водителей. В некоторых странах такая система обучения является обязательной (Австрия, Германия), в других – добровольной, которая стимулируется поощрительными мерами и бонусами, связанными, например, с пониженными тарифами страхования транспортного средства и гражданской ответственности [22].

Позднее опыт многоэтапного обучения был обобщен и систематизирован в модели, получившей название «Цели для образования водителей» (“Goals for Driving Education”) и известной всему миру как “GDE Matrix” [20]. Именно эта модель является сегодня не только самой популярной в среде педагогов и инструкторов по вождению, но и задает некоторые важные ценностные ориентиры при разработке программ обучения вождению и формирования установок на безопасное поведение водителей в условиях дорожно-транспортной среды [20].

Обучение вождению в системе многоэтапного образования водителей и элементы “GDE Matrix”

В наиболее общем виде рассматривать “GDE Matrix” можно в виде таблицы, в которой представлены отдельные элементы и уровни компетенций водителей. Представим некоторые элементы в виде таблицы.

Таблица

Элементы “GDE Matrix”

Этапы обучения	Цели обучения водителей		
Техника управления ТС, маневрирование	Отработка навыков работы с органами управления ТС путем многократных повторений (точность, синхронность/последовательность и безошибочность движений глаз, рук и ног)	Развитие понимания «алгоритмов поведения» как целостных единиц при вождении (алгоритм начала движения, остановки, парковки)	Дать базовые знания о техниках руления, ускорения, торможения, физики и геометрии движения транспортного средства при передвижении передним и задним ходом, элементов активной и пассивной безопасности, доврачебной помощи при

Ершов С.В., Кочетова Т.В., Погодина А.В.,
Харченко М.А.

Возможности и перспективы модификации курса
«Психофизиологические основы деятельности
водителя» в системе дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 72–88.

Ershov S.A., Kochetova T.V., Pogodina A.V., Kharchenko
M.A.

Opportunities and Perspectives of Modification of the
Course “Psychophysiological Basis of Driver’s Activity”
in the System of Additional Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 72–88.

			аварии и т.п.
Вождение в транспортном потоке (ПДД, наблюдение, прогнозирование в дорожной ситуации, выбор скорости передвижения)	Отработка навыков наблюдения за дорожной ситуацией путем многократных повторений (регулярно переводить взгляд, «нога на тормоз – глаза в зеркало», «куда руль – туда глаза»)	Развитие понимания «алгоритмов поведения» как целостных единиц при вождении и различных сложных дорожных ситуациях (алгоритм проезда перекрестка, перестроения в плотном/скоростном потоке, алгоритм встречного разъезда и др.)	Дать знания о системе Правил дорожного движения и о дорожно-транспортной среде как системе взаимодействия с другими участниками дорожного движения, социальных нормах такого взаимодействия
Цели и контекст вождения (маршрут, оценка времени поездки, социальное окружение в поездке)	Отработка навыка работы с навигатором (функции, опции, интерфейс)	Формирование алгоритмов разработки маршрута передвижения, формирование умения оценить весь маршрут в целом (с учетом анализа всех сложных мест на маршруте, планирование времени на маршрут)	Умения видеть и оценить контекст вождения, успешности управления транспортным средством в зависимости от знания местности, поступающей новой информации, учета прошлого опыта
Жизненные цели (мотивация, ценности, направленность личности, привычки)		Формирование умения оценить цель своей поездки относительно своих жизненных целей (например, цель: доехать из пункта А в пункт Б или повысить самооценку за счет проявления своих навыков маневрирования на	Осознание своих жизненных целей, ценностных ориентаций, мотивов, привычек, а также их влияния на различные сферы жизни, в том числе и вождение. Выработка навыков

Ершов С.В., Кочетова Т.В., Погодина А.В.,
Харченко М.А.
Возможности и перспективы модификации курса
«Психофизиологические основы деятельности
водителя» в системе дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 72–88.

Ershov S.A., Kochetova T.V., Pogodina A.V., Kharchenko
M.A.
Opportunities and Perspectives of Modification of the
Course “Psychophysiological Basis of Driver’s Activity”
in the System of Additional Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 72–88.

		дороге)	рефлексии
--	--	---------	-----------

Как можно видеть из таблицы, каждый этап обучения требует формирования целого комплекса знаний, умений и навыков, а также реализации их в водительской деятельности с учетом мотивов, жизненных целей и направленности личности водителя.

Подчеркнем, что обучение вождению, согласно GDE Matrix, должно осуществляться не только в направлении повышения уровня квалификации водителей, но также формирования у него соответствующих компетенций [20], обеспечивающих успешность и безопасность в водительской деятельности.

Отметим также, что, несмотря на огромную популярность и широкую известность данной модели обучения, все-таки можно встретить работы критического характера, в которых упоминается о трудностях репликации данной модели и ее отражение в учебных программах, причем основные трудности могут быть обусловлены социокультурными особенностями той или иной страны и жестко регулируемой системой подготовки водителей, задаваемой существующими образовательными и профессиональными стандартами [12].

Таким образом, модель обучения, построенная в рамках GDE Matrix, стала действенным инструментом для разработки и реализации *многоуровневых образовательных программ подготовки как водителей*, так и преподавателей образовательных центров/автошкол во многих странах мира.

Структура курса «Психофизиологические основы деятельности водителя» и пример его модификации

Сегодня приходится констатировать, что существующие в России Примерные программы подготовки водителей, утвержденные Министерством образования и науки Российской Федерации, содержат, по крайней мере, описания некоторых представлений о психофизиологических основах деятельности водителя и необходимости формирования психомоторных навыков при управлении транспортным средством, навыках управления своим эмоциональным состоянием, приемах и способах выхода из конфликтных ситуаций, а также представления об этике взаимодействия на дороге [8].

Эти представления отражены в курсе «Психофизиологические основы деятельности водителя» (объемом 12 часов), а также в курсе «Основы управления транспортным средством» (объемом 14 часов), что составляет менее 20% учебного времени всего теоретического курса, сфокусированного на законодательстве в сфере дорожного движения.

Как отмечают эксперты в области подготовки водителей в системе дополнительного образования, содержательная часть этих курсов чрезмерно перегружена информацией, не соответствующей объему учебного времени, и не всегда отвечает потребностям будущих водителей. Эксперты подчеркивают, что информацию, содержащуюся в этих курсах, скорее следует относить к знаниям, необходимым педагогам автошкол – преподавателям данных предметов. Она структурирована таким образом, что крайне сложно найти «отправную точку» для формирования мотивирующего посыла к безопасному управлению транспортным средством.

Ершов С.В., Кочетова Т.В., Погодина А.В., Харченко М.А.
Возможности и перспективы модификации курса «Психофизиологические основы деятельности водителя» в системе дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 72–88.

Ershov S.A., Kochetova T.V., Pogodina A.V., Kharchenko M.A.
Opportunities and Perspectives of Modification of the Course “Psychophysiological Basis of Driver’s Activity” in the System of Additional Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 72–88.

Приходится констатировать, что существующий курс «Психофизиологические основы деятельности водителя», преподаваемый в автошколах, содержательно не отвечает в полной мере задачам формирования безопасного поведения в условиях дорожно-транспортной среды, а учитывая проблему низкого уровня подготовки педагогических кадров для его ведения, приходится неизбежно подступать к вопросу о необходимости его модификации.

В связи с этим представляется целесообразным в настоящее время обозначить приоритетные цели и задачи дополнительного образования в системе подготовки водителей, опираясь на большой опыт психологической науки (в области общей, инженерной, клинической, социальной психологии и др.) и образовательной практики по обучению взрослых. Учитывая, что сегодня в различных сферах социальной и экономической практики нашей страны психолог из исследователя становится одним из наиболее востребованных специалистов [13], представляется крайне важным не оставлять без должного внимания сферу дополнительного и профессионального образования.

В качестве «отправной точки» и принципиального основания для такой модификации можно рассматривать идею образования водителей с точки зрения уже упоминаемого выше компетентностного подхода [1; 3; 4], активно развивающегося в системе образования РФ.

Реализация компетентностного подхода применительно к системе дополнительного профессионального образования взрослых (автошколы) должна осуществляться как минимум в двух направлениях.

- ◆ постановка вопроса о качественном повышении квалификации преподавателей автошкол и инструкторов по вождению в области психологии и педагогики (в контексте обучения взрослых – андрагогики). Представляется, что такое повышение квалификации должно быть направлено на формирование психологической компетентности – интегрального профессионально-личностного образования, позволяющего эффективно решать задачи профессионального развития [4; 15].
- ◆ привлечение практических психологов и педагогов-психологов для разработки содержательного контента модуля «Психофизиологические основы деятельности водителя». В рамках этого направления необходимо подробно и качественно проработать не только содержательные элементы курса, но и методику их преподавания, нацеленного на формирование мотивации к безопасному вождению и поведению в условиях дорожно-транспортной среды.

Существенную роль в этих условиях, на наш взгляд, должна играть отраслевая психология образования, которая должна создавать необходимые условия для развития личности, безопасность ее функционирования в социуме. При этом совершенно очевидно, что внимание психологов должно охватывать не только сферу общего и высшего, но и дополнительного образования [2; 6; 10; 11; 16].

Реальным примером такой модификации курса «Психофизиологические основы деятельности водителя» может служить опыт апробации дополнительного модуля «Скоростное вождение» в автошколе. Содержание данного модуля направлено не столько на изучение специфики протекания психических процессов и состояний водителя (как

Ершов С.В., Кочетова Т.В., Погодина А.В.,
Харченко М.А.
Возможности и перспективы модификации курса
«Психофизиологические основы деятельности
водителя» в системе дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 72–88.

Ershov S.A., Kochetova T.V., Pogodina A.V., Kharchenko
M.A.
Opportunities and Perspectives of Modification of the
Course “Psychophysiological Basis of Driver’s Activity”
in the System of Additional Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 72–88.

предусмотрено курсом «Психофизиологические основы деятельности водителя»), сколько на детальное рассмотрение влияния одного из основных факторов риска в условиях дорожно-транспортной среды – скорости – на возникновение аварий и ДТП.

Структура и содержание дополнительного модуля «Скоростное вождение». Продолжительность модуля составляет 1,5 часа, а материалы, представленные в нем, содержат подробную информацию о таком факторе риска, как скорость, подробно рассматриваются ситуации превышения скорости при обгоне, тормозной и остановочный путь транспортного средства с учетом скорости реакции человека, особенности процесса замедления и ускорения. В ходе прохождения модуля также предусмотрена возможность обсуждения различных опасных ситуаций, возникающих на дороге при управлении транспортным средством на высокой скорости, и их последствий. Существенной составляющей модуля является выработка субъективной оценки фактора риска – скорость, когда на основании рассматриваемых примеров обучающимся предлагается оценить степень опасности превышения скорости и обосновать свою оценку.

Исследование эффективности дополнительного модуля. Проверка эффективности использования рассматриваемого учебного модуля «Скоростное вождение» при обучении будущих водителей проводилась в рамках НИР кафедры психологии управления в рамках магистерской программы «Психология дорожного движения». Так, в рамках исследования, проводимого на базе ЧУ ПОО Учебного центра «Университетская автошкола», выделялись отдельные часы на изучение будущими водителями влияния фактора скорости на вождение. Исследованием были охвачены обучающиеся в возрасте до 35 лет, которые проходили обучение в автошколе с целью получения прав категории «В» (легковой автомобиль). Одна группа будущих водителей проходила стандартное обучение по программе курса «Психофизиологические основы деятельности водителя», вторая – обучение с учетом дополнительного модуля «Скоростное вождение».

Спустя год после окончания автошколы были собраны данные официальной статистики ГИБДД о нарушениях выпускников автошколы, получивших права на управление транспортным средством, относительно их поведения в условиях дорожно-транспортной среды. Согласно этой информации, полученной по запросу автошколы, в течение первого года вождения только у одного участника дополнительного обучения по модулю «Скоростное вождение» было зафиксировано нарушение Правил дорожного движения (превышение скорости). При этом количество нарушений, связанных с превышением допустимой скорости в группе обучающихся по стандартному курсу, было почти в два раза выше, чем среди тех, кто проходил обучение по модулю [17].

Учитывая, что целью настоящей статьи является не столько детальное представление результатов исследования, сколько постановка вопроса о необходимости модификации содержания психологической составляющей подготовки водителей в современных автошколах, подчеркнем, что полученные данные о количестве нарушений скоростного режима в течение первого года самостоятельного управления транспортным средством после окончания автошколы позволяют в полной мере поставить вопрос о возможностях и перспективах модификации существующего курса «Психофизиологические основы деятельности водителя» и о включении в него содержательной составляющей об основных

Ершов С.В., Кочетова Т.В., Погодина А.В., Харченко М.А.
Возможности и перспективы модификации курса «Психофизиологические основы деятельности водителя» в системе дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 72–88.

Ershov S.A., Kochetova T.V., Pogodina A.V., Kharchenko M.A.
Opportunities and Perspectives of Modification of the Course “Psychophysiological Basis of Driver’s Activity” in the System of Additional Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 72–88.

факторах риска в условиях дорожно-транспортной среды и их субъективной оценки.

Отдельно заметим, что экспериментальная проверка влияния эффективности дополнительных модулей в рамках стандартного курса «Психофизиологические основы деятельности водителя», представленная в работе «Формирование установок безопасного вождения у начинающих водителей», продемонстрировала правомерность и обоснованность проведения психологических исследований, которые бы помогли оценить, как дополнительный модуль, содержательно характеризующий определенный фактор риска, может изменить отношение обучающегося к рискованному поведению в реальной дорожной ситуации в будущем [17].

Можно констатировать, что подобный пример можно рассматривать в качестве первого и существенного шага по изменению структуры и содержания курса «Психофизиологические основы деятельности водителя», возможной разработке многоуровневых программ подготовки водителей различных категорий (не только категории «В»).

Заключение

Многолетние психолого-педагогические исследования, связанные с оценкой эффективности образовательных программ подготовки водителей, на сегодняшний момент не дают исчерпывающего и однозначного ответа о возможности формирования безопасных моделей поведения у начинающих водителей при обучении и подготовке к сдаче экзамена на право управления транспортным средством.

Содержательный анализ курса «Психофизиологические основы деятельности водителя» требует изменения и тщательной доработки с учетом именно психолого-педагогической составляющей, обеспечивающей изменение установок на безопасное вождение, ориентацию на мотивы деятельности с целью минимизации рисков в дорожном движении у молодых начинающих водителей.

Представляется важным отметить, что существующий обязательный курс в автошколах РФ может быть модифицирован не только содержательно, но и методически через включение элементов интерактивного обучения (обсуждение различных опасных ситуаций, выработку субъективной оценки факторов риска и т.п.).

Модель обучения, построенная в рамках GDE Matrix, успешно зарекомендовавшая себя в системе образования водителей в различных странах мира, может служить основой для разработки модели подготовки водителей различных категорий в системе дополнительного образования в России.

Весьма перспективным в направлении модификации данного курса может стать разработка в РФ многоуровневой программы образования как водителей различных категорий, так и преподавателей автошкол и инструкторов по вождению.

Реализация компетентного подхода применительно к системе дополнительного профессионального образования на примере автошкол должна включать в себя как минимум два направления: 1) формирование компетенций безопасного вождения начинающих водителей; 2) формирование компетенций педагогов и инструкторов по вождению, обучающихся как управлению транспортным средством, так и безопасному поведению в условиях дорожно-транспортной среды.

Ершов С.В., Кочетова Т.В., Погодина А.В., Харченко М.А.
Возможности и перспективы модификации курса «Психофизиологические основы деятельности водителя» в системе дополнительного образования Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 72–88.

Ershov S.A., Kochetova T.V., Pogodina A.V., Kharchenko M.A.
Opportunities and Perspectives of Modification of the Course “Psychophysiological Basis of Driver’s Activity” in the System of Additional Education Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 72–88.

Литература

1. Богданович Н.В. Компетентностный подход в процессе подготовки специалистов по педагогике [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 4. С. 1–12. DOI:10.17759/psyedu.2014060401
2. Боровикова Я.В. Модульная система организации обучения лиц третьего возраста [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. Том 4. № 1. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50245.shtml (дата обращения: 12.01.2021).
3. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя. СПб.: Просвещение, 2004. 159 с.
4. Ершов С.В. Компетентностный подход к обучению в автошколах: проблемы, возможности и перспективы [Электронный ресурс]. URL: <https://psyjournals.ru/orgpsy2019/issue/Ershov.shtml/> (дата обращения: 14.01.2021).
5. Зайцева Е.И. Зарубежные модели эффективности обучения водителей безопасному вождению [Электронный ресурс]. URL: <https://psyjournals.ru/orgpsy2019/issue/Zaitseva.shtml> (дата обращения: 24.12.2020).
6. Кагермазова Л.Ц. Основы и перспективы развития дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/education21/issue/54272_full.shtml (дата обращения: 24.12.2020).
7. Клебельсберг Д. Транспортная психология. М.: Транспорт, 1989. 367 с.
8. Кочетова Т.В. Traffic Psychology в системе подготовки преподавателей автошкол и водителей автотранспортных средств: программа дополнительного профессионального образования // Социальная психология и общество. 2015. Том 6. № 1. С. 93–102.
9. Кочетова Т.В., Плотникова М.А. К вопросу оценки профессиональной пригодности водителя: краткий обзор зарубежного опыта [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/orgpsy2019/issue/Kochetova_Plotnikova.shtml (дата обращения: 24.12.2020).
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.
11. Лебедева Н.В. Диверсификация дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы на основе дуальных программ // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2018. Том 29. № 1. С. 85–90.
12. Плотникова М.А. Практико-ориентированные исследования психологии дорожного движения (по материалам зарубежных публикаций) // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 4. С. 108–118. DOI:10.17759/sps.2018090410
13. Рубцов В.В., Забродин Ю.М. Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2012. Том 9. № 3. С. 3–13. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n3/Rubtsov_Zabrodin.shtml (дата обращения: 03.01.2021).
14. Стратегия безопасности дорожного движения в Российской Федерации на 2018–2024 годы [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/31102> (дата обращения:

Ершов С.В., Кочетова Т.В., Погодина А.В.,
Харченко М.А.
Возможности и перспективы модификации курса
«Психофизиологические основы деятельности
водителя» в системе дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 72–88.

Ershov S.A., Kochetova T.V., Pogodina A.V., Kharchenko
M.A.
Opportunities and Perspectives of Modification of the
Course “Psychophysiological Basis of Driver’s Activity”
in the System of Additional Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 72–88.

25.01.2021).

15. Ульянина О.А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 135–147. DOI:10.17759/psyedu.2018100212

16. Хайкин В.Л., Григорьев Д.В. Базовые позиции развития дополнительного образования в России: психологический ракурс // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 4. С. 92–100.

17. Харченко М.А., Плотникова М.А. Формирование установок безопасного вождения у начинающих водителей // Экспериментальная психология. 2020. Том 13. № 4. С. 180–191. DOI:10.17759/expps.2020130413

18. Чошанов М.А. Гибкая психология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1997. 152 с.

19. Evans L. Young driver involvement in severe car crashes // Alcohol, Drugs, and Driving. 1987. Vol. 3. P. 63–78.

20. Hatakka M., Keskinen E., Gregersen N., Glad A., Hernetkoski K. From control of the vehicle to personal self-control; broadening the perspectives to driver education // Transportation Research. Part F: Traffic Psychology and Behaviour. 2002. Vol. 5. P. 201–215.

21. Jonah B.A. Sensation seeking and risky driving: A review and synthesis of the literature // Accident Analysis and Prevention. 1997. Vol. 29(5). P. 651–655.

22. Kollbach B., Franke M., Meier J., Destradis Al. Verkehrsverhaltenslehre für Fahrlehrer I. Hannover: Degener Verlag GmbH, 2018. 147 p.

23. Mayhew D., Simpson H. The safety value of driver education and training // Injury Prevention. 2002. Vol. 8 (Suppl II). P. 113–118. DOI:10.1136/ip.8.suppl_2.ii3

24. McKenna F., Poulter D. Speed Awareness: The effect of education versus punishment on driver attitudes. Proceedings of the 3rd Fit to Drive Congress (Prague), Kirschbaum Verlag, Bonn, 2008. 95 p.

25. Speed management: a road safety manual for decision makers and practitioners. Geneva: Global Road safety Partnership, 2008. 191 p.

26. Ulleberg P., Rundmo T. Personality, attitude and risk perception of risky driving behavior among young drivers // Safety Science. 2003. Vol. 41. № 5. P. 427–443.

27. World Report on Road Traffic Injury Prevention. Geneva: World Health Organization, 2004. 244 p.

References

1. Bogdanovich N.V. Kompetentnostnyi podkhod v protsesse podgotovki spetsialistov po pedagogike [Competence-based approach in the process of training specialists in pedagogy]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2014. Vol. 6, no 4. pp. 1–12. DOI:10.17759/psyedu.2014060401. (In Russ.; abstr. in Engl.).
2. Borovikova Ya.V. Modul'naya sistema organizatsii obucheniya lits tret'ego vozrasta [Modular system for organizing training for third age persons]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2012. Vol. 4, no. 1. Available at: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50245.shtml (In Russ.; abstr. in Engl.).

Ершов С.В., Кочетова Т.В., Погодина А.В.,
Харченко М.А.
Возможности и перспективы модификации курса
«Психофизиологические основы деятельности
водителя» в системе дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 72–88.

Ershov S.A., Kochetova T.V., Pogodina A.V., Kharchenko
M.A.
Opportunities and Perspectives of Modification of the
Course “Psychophysiological Basis of Driver’s Activity”
in the System of Additional Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 72–88.

3. Vvedenskii V.N. Professional'naya kompetentnost' pedagoga: posobie dlya uchitelya [Professional competence of a teacher: a manual for a teacher]. Saint Petersburg: Prosveshchenie, 2004. 159 p. (In Russ.).
4. Ershov S.V. Kompetentnostnyi podkhod k obucheniyu v avtoshkolakh: problemy, vozmozhnosti i perspektivy [Competence-based approach to training in driving schools: problems, opportunities and prospects]. Available at: <https://psyjournals.ru/orgpsy2019/issue/Ershov.shtml> (Accessed 14.01.2021). (In Russ.).
5. Zaitseva E.I. Zarubezhnye modeli effektivnosti obucheniya voditelei bezopasnomu vozhdeniyu [Foreign models of the effectiveness of training drivers in safe driving]. Available at: <https://psyjournals.ru/orgpsy2019/issue/Zaitseva.shtml> (Accessed 24.12.2020). (In Russ.).
6. Kagermazova L.Ts. Osnovy i perspektivy razvitiya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Fundamentals and prospects for the development of additional professional education]. Available at: https://psyjournals.ru/education21/issue/54272_full.shtml (Accessed 24.12.2020). (In Russ.).
7. Klebel'sberg D. Transportnaya psikhologiya [Transport Psychology]. Moscow: Transport, 1989. 367 p. (In Russ.).
8. Kochetova T.V. Traffic Psychology v sisteme podgotovki prepodavatelei avtoshkol i voditelei avtotransportnykh sredstv: programma dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Traffic Psychology in Training of Driving Instructors and Drivers: Advanced Training Program for Psychologists]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2015. Vol. 6, no. 1, pp. 93–102. (In Russ.; abstr. in Engl.).
9. Kochetova T.V., Plotnikova M.A. K voprosu otsenki professional'noi prigodnosti voditelya: kratkii obzor zarubezhnogo opyta [On the question of assessing the professional suitability of a driver: a brief overview of foreign experience]. Available at: https://psyjournals.ru/orgpsy2019/issue/Kochetova_Plotnikova.shtml (Accessed 24.12.2020). (In Russ.).
10. Kuz'mina N.V. Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya [Professionalism of the personality of the teacher and master of industrial training]. Moscow: Vyssh. shk., 1990. 119 p. (In Russ.).
11. Lebedeva N.V. Diversifikatsiya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya spetsialistov sotsial'noi sfery na osnove dual'nykh programm [Diversification of additional professional education for specialists in the social sphere on the basis of dual programs]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noi raboty* [Scientific notes of the Saint Petersburg State Institute of Psychology and Social Work]. 2018. Vol. 29, no. 1, pp. 85–90. (In Russ.).
12. Plotnikova M.A. Praktiko-orientirovannye issledovaniya psikhologii dorozhnogo dvizheniya (po materialam zarubezhnykh publikatsii) [Practice-oriented researches in the field of Traffic Psychology (according to foreign publications)]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2018. Vol. 9, no. 4, pp. 108–118. DOI:10.17759/sps.2018090410. (In Russ.; abstr. in Engl.).
13. Rubtsov V.V., Zabrodin Yu.M. Kompetentnostnyi podkhod kak kontseptual'naya osnova svyazi professional'nogo obrazovaniya i professional'nogo truda [Competence-based approach as

Ершов С.В., Кочетова Т.В., Погодина А.В.,
Харченко М.А.
Возможности и перспективы модификации курса
«Психофизиологические основы деятельности
водителя» в системе дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 72–88.

Ershov S.A., Kochetova T.V., Pogodina A.V., Kharchenko
M.A.
Opportunities and Perspectives of Modification of the
Course “Psychophysiological Basis of Driver’s Activity”
in the System of Additional Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 72–88.

a conceptual basis for the connection between vocational education and professional work].
*Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Psychological Practice in
Education*. 2012. Vol. 9, no. 3. Available at:
https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2012/n3/Rubtsov_Zabrodin.shtml (Accessed 03.01.2021).
(In Russ.).

14. Strategiya bezopasnosti dorozhnogo dvizheniya v Rossiiskoi Federatsii na 2018–2024 gody [The Strategy of Road Safety in the Russian Federation for 2018–2024]. Available at: <http://government.ru/docs/31102/> (Accessed 25.01.2021). (In Russ.).
15. Ulyanina O.A. Kompetentnostnyi podkhod v nauchnoi paradigme rossiiskogo obrazovaniya [Competence-based approach in the scientific paradigm of Russian education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 2. DOI:10.17759/psyedu.2018100212. (In Russ.; abstr. in Engl.).
16. Khaikin V.L., Grigor'ev D.V. Bazovye pozitsii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya v Rossii: psikhologicheskii rakurs [Basic positions of the development of additional education in Russia: a psychological perspective]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 4, pp. 92–100. (In Russ.; abstr. in Engl.).
17. Kharchenko M.A., Plotnikova M.A. Formirovanie ustanovok bezopasnogo vozhdeniya u nachinayushchikh voditelei [Developing Safe Driving Attitudes Among Novice Drivers]. *Ekspерimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2020. Vol. 13, no. 4, pp. 180–191. DOI:10.17759/expsy.2020130413. (In Russ.; abstr. in Engl.).
18. Choshanov M.A. Gibkaya psikhologiya problemno-modul'nogo obucheniya [Psychology of problem-modular learning]. Moscow: Narodnoe obrazovanie [Public Education], 1997. 152 p. (In Russ.).
19. Evans L. Young driver involvement in severe car crashes. *Alcohol, Drugs, and Driving*, 1987. Vol. 3, pp. 63–78.
20. Hatakka M., Keskinen E., Gregersen N., Glad A., Hernetkoski K. From control of the vehicle to personal self-control; broadening the perspectives to driver education. *Transportation Research. Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 2002. Vol. 5, pp. 201–215.
21. Jonah B.A. Sensation seeking and risky driving: A review and synthesis of the literature. *Accident Analysis and Prevention*, 1997. Vol. 29(5), pp. 651–655.
22. Kollbach B., Franke M., Meier J., Destradis A.I. Verkehrsverhaltenslehre für Fahrlehrer I. Hannover: Degener Verlag GmbH, 2018. 147 p.
23. Mayhew D., Simpson H. The safety value of driver education and training. *Injury Prevention*, 2002. Vol. 8 (Suppl II), pp. 113–118. DOI:10.1136/ip.8.suppl_2.ii3
24. McKenna F., Poulter D. Speed Awareness: The effect of education versus punishment on driver attitudes. Proceedings of the 3rd Fit to Drive Congress (Prague), Kirschbaum Verlag, Bonn, 2008. 95 p.
25. Speed management: a road safety manual for decision makers and practitioners. Geneva: Global Road safety Partnership, 2008. 191 p.
26. Ulleberg P., Rundmo T. Personality, attitude and risk perception of risky driving behavior among young drivers. *Safety Science*, 2003. Vol. 41, no. 5, pp. 427–443.
27. World Report on Road Traffic Injury Prevention. Geneva: World Health Organization, 2004.

Ершов С.В., Кочетова Т.В., Погодина А.В.,
Харченко М.А.
Возможности и перспективы модификации курса
«Психофизиологические основы деятельности
водителя» в системе дополнительного образования
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 72–88.

Ershov S.A., Kochetova T.V., Pogodina A.V., Kharchenko
M.A.
Opportunities and Perspectives of Modification of the
Course “Psychophysiological Basis of Driver’s Activity”
in the System of Additional Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 72–88.

244 p.

Информация об авторах

Ершов Сергей Владимирович, магистр психологии, заведующий кафедрой модернизации образовательного процесса гимназии ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» (ФГАОУ ВО РУТ (МИИТ)), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5111-6586>, e-mail: ershovsv.miit@gmail.com

Кочетова Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0746-680X>, e-mail: kochetovatv@gmail.com

Погодина Алла Васильевна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии управления, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0549-712X>, e-mail: allavan@yandex.ru

Харченко Максим Андреевич, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры психологии управления, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3335-9701>, e-mail: maxquail@gmail.com

Information about the authors

Sergey V. Ershov, Master of Psychology, The Head of the Department of the Modernization of the Educational Process Gymnasium of the Russian University of Transport Moscow (MIIT), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5111-6586>, e-mail: ershovsv.miit@gmail.com

Tatiana V. Kochetova, PhD in Psychology, Associate Professor at the Chair of Management Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0746-680X>, e-mail: kochetovatv@gmail.com

Alla V. Pogodina, PhD in Psychology, Head of Management Psychology Chair, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0549-712X>, e-mail: allavan@yandex.ru

Maxim A. Kharchenko, PhD in Physics and Mathematics, associate professor, Chair of Psychology of Management, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3335-9701>, e-mail: maxquail@gmail.com

Получена 21.01.2021
Принята в печать 26.06.2021

Received 21.01.2021
Accepted 26.06.2021

Адаптационные аспекты социальной ситуации развития подростков в условиях обучения в организации среднего профессионального образования

Мыскин С.В.

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2665-6089>, e-mail: myskinsv@mgpu.ru

Макеева Г.А.

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6593-3344>, e-mail: makeevaga@mgpu.ru

Представлены теоретический анализ и материалы 1 этапа эмпирического исследования адаптационных аспектов социальной ситуации развития подростков в новых условиях обучения. Результаты получены на выборке студентов 1-го курса московской организации среднего профессионального образования. В исследовании приняли участие 500 респондентов в возрасте от 16 до 17 лет, из которых 92% были женского пола. Исследование включало замеры по 7 шкалам в течение 5-7 дней. Использовалась проективная закрытая методика оценки сформированности компонентов учебной деятельности (включает два варианта: для мальчиков и девочек). Полученные данные позволяют говорить о том, что естественный процесс адаптации подростков к новым условиям обучения в колледже основывается на комплементарных его составляющих. При этом вхождение в новую ситуацию социального развития сопровождается возникновением ряда противоречий между актуальными потребностями молодого человека и условиями их удовлетворения. Необходимость формирования системы межличностных отношений как со сверстниками, так и со значимыми взрослыми (преподавателями) актуализирует потребность в самоутверждении, что характерно для младшего подросткового возраста, предыдущего этапа личностного развития. Вскрытое противоречие обуславливает формирование неопределенной профессиональной картины мира.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, адаптация подростка, профессиональная картина мира, ведущий вид деятельности, профессиональное образование.

Для цитаты: Мыскин С.В., Макеева Г.А. Адаптационные аспекты социальной ситуации развития подростков в условиях обучения в организации среднего профессионального образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 89–104. DOI:10.17759/psyedu.2021130206.

Adaptive Aspects of the Social Situation of the Development of Adolescents in the Conditions of Teaching in the Organization of Secondary Vocational Education

Sergey V. Myskin

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2665-6089>, e-mail: myskinsv@mgpu.ru

Galina A. Makeeva

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6593-3344>, e-mail: makeevaga@mgpu.ru

The study aims at theoretical analysis and empirical identification of adaptive aspects of the social situation of adolescents' development to the new learning conditions. The article presents the materials of the first stage of the empirical study obtained on a sample of 1st-year students of the Moscow organization of secondary vocational education. The study involved 500 respondents aged 16 to 17 years, of which 92% were female. The study included measurements on 7 scales for 5-7 days. We used a projective closed method for assessing the formation of the components of educational activity (it includes two options: for boys and girls). The obtained data suggest that the natural process of adaptation of adolescents to the new conditions of college education is based on its complementary components. At the same time, entering a new situation of social development is accompanied by the emergence of a number of contradictions between the actual needs of a young person and the conditions for their satisfaction. The need to form a system of interpersonal relationships with both peers and significant adults (teachers) actualizes the need for self-affirmation, which is characteristic of the younger adolescence, the previous stage of personal development. The revealed contradiction leads to the formation of an uncertain professional picture of the world.

Keywords: social situation of development, adaptation of a teenager, professional picture of the world, leading activity, professional education.

For citation: Myskin S.V., Makeeva G.A. Adaptive Aspects of the Social Situation of the Development of Adolescents in the Conditions of Teaching in the Organization of Secondary Vocational Education. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 89–104. DOI:10.17759/psyedu.2021130206 (In Russ.).

Введение

Адаптация детей подросткового возраста к новым образовательным условиям является актуальной проблемой в рамках вопросов их личностного развития и профессионального становления. В фокусе пристального внимания психологов и

педагогов колледжей должна находиться социальная ситуация развития, которая, несомненно, имеет отличительные (от общеобразовательной школы) особенности. Кроме того, переход подростка из школы в колледж сопровождается различными деструктивными эмоциональными переживаниями, связанными с неопределенностью ближайшего будущего. При этом возникают риски негативного влияния подобных эмоциональных состояний на учебную успеваемость, эффективность усвоения материала. Отметим, что функционирование психики подростка в этом возрасте характеризуется высокой эмоциональной лабильностью. Дополнительные деструктивные факторы будут только усиливать импульсивность поведения подростка. Следовательно, создание оптимальных адаптационных условий для детей подросткового возраста при переходе из общеобразовательной организации в колледж позволит системно решать не только задачи качества среднего профессионального образования, но и обеспечивать благоприятную психологическую основу для их личностного становления. В связи с этим исследование адаптационных особенностей социальной ситуации развития подростков в условиях обучения на начальных курсах колледжа выступает важнейшей психолого-педагогической задачей системы среднего профессионального образования, а также отражает актуальность темы нашего исследования.

Жизнь человека в современном мире характеризуется высокой изменчивостью общественной и природной среды [22]. Данное обстоятельство ставит субъекта перед необходимостью постоянного приспособления к новым возникающим условиям жизни. Причем приспособление происходит как на физическом уровне, так и на психологическом. Непостоянство внешней среды существенно влияет на психологическую сферу человека: формирует чувство тревоги, внутренний эмоциональный дискомфорт. В данных условиях субъект не может планировать свою деятельность в долгосрочной перспективе, а разворачивает ее только по принципу «здесь и сейчас». Подобные фрустрирующие обстоятельства, особенно если они хронического характера, закрепляют в сознании молодого человека образ неопределенного будущего. Следует отметить, что для человека, как активного деятеля, видение перспективы развития выступает основополагающим условием его личностного и социального становления. С позиции общепсихологической теории деятельности [12] представление результата деятельности, т. е. цели, есть не что иное как психический образ, содержанием которого выступает преобразованный предмет объективного мира. При этом постановка цели как результата будущего включена в любую деятельность субъекта, в том числе и учебную (образовательную) деятельность обучающегося подросткового возраста.

Одними из ключевых социокультурных функций образования выступают, прежде всего, обеспечение оптимального вхождения человека в научный и культурный миры, а также его социализация [19]. Деятельность любой образовательной системы подчинена одной конечной цели – развитие личности обучающегося. Достижение этой цели возможно лишь при определенных условиях: если все элементы системы оптимально взаимодействуют между собой, а также при обязательном погружении обучающегося в данное взаимодействие.

При подготовке перехода из школы в колледж в сознании подростка формируется образ перспективного будущего. С психологической точки зрения подросток, представляя себя профессионалом, в сознании преобразует себя (отношение, поведение, ценности и т.п.) в соответствии с требованиями учебной профессиональной деятельности. Вследствие чего и формируется образ Я-профессионал, который при дальнейшем освоении профессии

дополняется, корректируется. Учитывая тот факт, что суть начального этапа адаптации есть «адекватное восприятие окружающей действительности и самого себя» [22, с. 154], то формирование оптимального образа Я-профессионала у подростка при поступлении в колледж выступает ключевой организационно-психологической задачей администрации образовательной организации. Оптимальный образ Я-профессионал будет обуславливать реализацию следующих этапов адаптации: адекватное включение в систему социальных отношений, организацию результативного общения со сверстниками и педагогами, развитие способностей к труду и учебе, формирование самоорганизованности и др. [Там же].

Для составления полного представления о методологических основаниях проблемы адаптации подростков к обучению в колледже необходимо провести краткий теоретический анализ феномена «адаптация».

Дефиниционный анализ понятия «адаптация» показывает, что данный термин происходит от латинского *ad* – «к»; *aptus* – «пригодный, удобный», *aptatio* – «приглаживание», *adaptatio* – «приспособление» [2]. В современной психологии адаптация понимается как процесс и в то же время результат «взаимодействия живых организмов и окружающей среды, который приводит к оптимальному их приспособлению к жизни и деятельности...» [9]. В психологическом плане функция адаптации заключается в обеспечении вхождения человека в социальный мир, мир норм, правил, статусов. Достигая гармонии с обществом, человек обретает возможность осуществлять различные виды культурной деятельности. Кроме того, адаптация к социуму обеспечивает психологическую защиту для субъекта от внутреннего психического напряжения, тревоги, эмоциональной дестабилизации и пр. Для подростка в новых образовательных условиях адаптация осуществляет важнейшую функцию психологической защиты личности от стрессов, возникающих в учебном процессе.

В психологии на сегодняшний момент существуют несколько подходов к анализу адаптации подростков к новым профессиональным образовательным условиям. Большинство ученых сходятся во мнении, что адаптация является неотъемлемой частью социализации личности [18]. Однако в каждом подходе выделяются те или иные ключевые аспекты, раскрывающие суть процесса и результата адаптации подростков.

Прежде всего, адаптация рассматривается как *поиск подростком себя в профессиональном мире* и может трактоваться как процесс профессионализации личности. В ходе внутреннего диалога подросток самораскрывает свои способности, которые впоследствии включает в контекст Я-концепции [24]. Причем диалог ведется с «Другим в себе»: с родителями, со сверстниками, с учителями и др. Значимым аспектом самораскрытия выступает ее самостоятельность, что обеспечивает познавательную вовлеченность молодого человека в профессиональную образовательную среду. Сторонники данного подхода в качестве методологического основания выдвигают тезис об экзистенциальной обусловленности способностей человека [11]. Экзистенциальные мотивации (уважение, справедливость, признание) создают оптимальные психологические условия для самопринятия подростка как обладателя определенных профессиональных способностей. Наполненная способностями Я-концепция предполагает осознание собственного места в целостной системе социальных отношений. Именно осознание включенности в социальные отношения характеризует социальную адаптацию подростка к новым профессиональным образовательным условиям.

Несколько другой подход к адаптации подростков к образовательной среде формулирует Е.В. Руденский [20]. Адаптация есть ключевая категория процесса социализации подростков, которая выполняет *комплементарную функцию*. Л.Н. Гумилев еще в своей пассионарной теории этногенеза объяснял проблему комплементарности как неосознанную симпатию одного человека/народа к другому и антипатию к третьему [6]. Е.В. Руденский развивает идею комплементарности в рамках своей теории социально-психологической виктимологии личности. Кроме того, важными, по мнению автора, выступают коммуникативные способности и моральная нормативность, которые в совокупности обеспечивают регуляцию подростком поведения в соответствии с нормами референтного социального окружения [15; 20].

Адаптация подростка к обучению, наряду с тренированностью и физической подготовленностью, рассматривается как основная проблема *возрастной физиологии и психофизиологии* [21]. Несбалансированность темпов созревания различных систем организма (например, скелетно-мышечной, сердечно-сосудистой, эндокринной и др.) приводит к быстрой утомляемости подростка не только на занятиях по физической подготовке, но и на уроках, сопряженных с умственной нагрузкой, психическим напряжением. Причиной дефицита физического развития является общая тенденция астенизации подростков [1; 21 и др.]. Плохая экология, некачественное питание, генетические факторы и низкая двигательная активность – вот только некоторые факторы, неблагоприятно влияющие на физиологию и психофизиологию ребенка подросткового возраста. Астенизация организма подростка сопровождается его ускоренным личностным взрослением. Свиридова Н.Н. отмечает, что «у современных подростков раньше, нежели чем еще десять лет назад, начинают проявляться качества личности, характерные для взрослого человека: целеустремленность, ответственность, настойчивость, уверенность в себе» [21, с. 97]. Это происходит на фоне развития потребности в самостоятельности, ранней сепарации, стремления к творчеству. Однако несформированная еще эмоциональная сфера личности не позволяет подростку оптимально регулировать свое поведение в соответствии с требованиями учебного процесса. Подобные внутренние противоречия делают поведение импульсивным, слабо контролируемым.

Перечисленные подходы к пониманию адаптации подростков к образовательным условиям показывают многоаспектность этого явления. Не вызывает сомнений научная значимость обсуждаемых теоретических и практических взглядов. Вместе с тем в представленных работах недостаточно внимания уделено роли закономерностей формирования и функционирования профессионального сознания в процессе адаптации обучающихся подросткового возраста. В связи с этим важным представляется исследование взаимосвязи адаптации подростков с закономерностями становления их профессионального сознания в наличной ситуации социального развития.

Методология исследования

С позиции развиваемой нами идеи становления профессионального сознания важнейшими критериями оценки адаптации обучающихся являются: степень включенности обучающихся в новую социальную ситуацию развития в условиях среднего профессионального образования; степень сформированности умений, обеспечивающих самооценку и самоконтроль в учебной и учебно-профессиональной деятельности; психологическая успешность обучения в организации среднего

профессионального образования. Приведем краткое методологическое обоснование выбора данных критериев.

Проблема социальной ситуации развития для детей (подростков) системно представлена в работах Л.И. Божович [3], В.В. Давыдова [7], В.Т. Кудрявцева [10], М.И. Лисиной [13], Д.И. Фельдштейна [23], Д.Б. Эльконина [25] и др. В.Т. Кудрявцев рассматривает всякую ситуацию социального развития как проблемную [10]. Суть социальной ситуации развития ребенка есть ориентирующий образ его ближайшего будущего, определяющий актуальное бытие и сознание. В структуре социальной ситуации развития выделяют объективную и субъективную составляющие. К первой относятся требования к поведению и деятельности ребенка в системе новых общественных отношений, его права и обязанности, а также «социальные ожидания и санкции» [3, с. 189]. Другими словами, объективный аспект выражен социальной позицией ребенка. Субъективная составляющая социальной ситуации развития нашла свое воплощение во внутренней позиции ребенка – в его отношении к занимаемой им (или планируемой) социальной позиции. Соотношение этих двух составляющих на разных возрастных этапах является механизмом психического развития ребенка. Нормативно заданная новая социальная ситуация развития выступает «идеальной формой» [4; 25] для включаемого в нее ребенка. Это социокультурные образцы поведения и предметной деятельности, предлагаемые для освоения, а также необходимые формы общения и совместной деятельности. Объективный компонент, по П.Я. Гальперину, обеспечивает «ориентировку субъекта в ситуации» [5] и ставит перед ним задачу развития, решение которой и обеспечивает личностное становление. Восприятие подростком «идеальной формы» преломляется через систему его ориентирующих образов, которые определяют его отношения и характер сотрудничества со значимым взрослым в актуальной социальной ситуации развития. Ориентирующие образы включают: внутреннюю позицию, образ Я (самооценка), образ партнера по совместной деятельности, образ межличностных отношений. Именно ориентирующие образы обуславливают степень включения подростка в различные социальные контексты, выполняют «функцию планирования и регуляции совместной деятельности и общения» [8, с. 79]. Постепенное освоение социальной позиции в условиях совместной деятельности и общения с референтным окружением приводит к формированию личностно-ориентированных образов Я и партнеров, задавая в дальнейшем основную директорию индивидуального развития и определяя реализацию развивающего потенциала в деятельности. Данный подход также применим к исследованию социальной ситуации развития обучающихся в условиях инклюзивного образования [26].

Для рассматриваемой проблемы в рамках нашего исследования данный подход имеет важнейшее значение. Вхождение молодого человека в новую социальную ситуацию (колледж) сопровождается ломкой старых ориентирующих образов, функционирующих в его сознании в предшествующей социальной ситуации (школа). Это происходит вследствие необходимости перестройки форм совместной деятельности и общения в соответствии с требованиями новой социальной ситуации. При этом образ Я-профессионал как ориентирующий образ, сформированный в ходе профессионального самоопределения, функционирует, скорее всего, в форме аффективного переживания. Так, в проведенном нами психосемантическом исследовании речевых реакций на выбранную профессию студентов 1-го и 4-го курсов института среднего профессионального образования им. К.Д. Ушинского МГПУ были выявлены следующие различия их

ориентирующих образов сознания [17]. Студенты 1-го курса в качестве основных мотивов выбора профессии педагога выдвигали следующие: «люблю детей», «возможность стать преподавателем», «склонность к профессии», «востребованная специальность», «хорошая зарплата» и др. Профессиональная мотивация студентов 4-го курса раскрывалась ими в терминах: «интерес к изучаемому предмету», «воспитание учеников», «проведение уроков» и пр. Данные результаты свидетельствуют о том, что для молодых людей, только входящих в новую социальную ситуацию, образ Я-профессионал трудно осознаваем. Внутренняя позиция подростка обусловлена аффективно окрашенными образами привлекательности профессии, сформированными посредством обобщения ее вторичных (косвенных, несущественных) характеристик. Однако адекватным содержанием ориентировочного образа Я-профессионал являются способы оперирования с предметом профессиональной деятельности, а также представления об организации совместной профессиональной деятельности и общении [16].

Следовательно, на начальном этапе адаптации к социальной ситуации колледжа подросток будет осмысливать свою социальную позицию исходя из принципа комплементарности: полноценно включаться в совместную деятельность и общение с теми преподавателями и сверстниками, которые вызывают симпатию, с другими – поддерживать формальные контакты. Данный вектор развития в новой социальной ситуации развития ущербный для формирования истинного образа Я-профессионал. Субъективная селекция нового референтного окружения будет создавать дополнительные трудности в освоении целей и задач, заданных системой социальных (образовательных) требований и ожиданий, при овладении профессиональными операционно-техническими способами и средствами действий [8, с. 81]. Следовательно, процесс адаптации подростка, в сознании которого функционирует аффективный ориентирующий образ Я-профессионал, будет затруднен.

Решением обозначенной проблемы выступает смена соотношения аффективных и когнитивных составляющих образа Я-профессионал. Осознанное (осмысленное) отношение к собственной позиции в системе новых отношений задает оптимальный вектор профессионального развития личности подростка, а следовательно, адаптация молодого человека будет проходить в короткие сроки и с максимальным психологическим эффектом.

Вышеизложенное методологическое обоснование позволяет сформировать диагностический блок методов, позволяющий выявить и оценить соотношение аффективных и когнитивных составляющих сознания обучающихся, возникающих на начальных этапах их адаптации к условиям организации среднего профессионального образования (колледж) по обозначенным критериям.

Критерий 1. Степень включенности обучающихся в новую социальную ситуацию развития в условиях среднего профессионального образования:

- проективная закрытая методика «Я-высказывания» (оценивается уровень развития самосознания и психологический возраст);
- проективная закрытая методика «Транспектива» (оценивается субъективное время личности, его связность, наполненность и значимость);
- методика оценки уровня развития вербального логического мышления «Сложные аналогии».

Критерий 2. Степень сформированности умений, обеспечивающих самооценку и самоконтроль в учебной и учебно-профессиональной деятельности:

- проективная закрытая методика оценки сформированности компонентов учебной деятельности (включает два варианта: для мальчиков и девочек).

Критерий 3. Психологическая успешность обучения в организации среднего профессионального образования:

- методика оценки психологической адаптации к ситуации обучения в колледже;
- методика оценки психологической адаптации к дистанционной форме обучения в колледже.

Группу респондентов составили студенты 1-го курса института среднего профессионального образования им. К.Д. Ушинского МГПУ, обучающиеся по педагогическому направлению. Всего в исследовании приняли участие более 500 обучающихся в возрасте 16 и 17 лет. Диагностические процедуры были реализованы в два этапа. Первый этап включал опрос респондентов по методикам, направленным на исследование степени сформированности умений, обеспечивающих самооценку и самоконтроль в учебной и учебно-профессиональной деятельности обучающихся. На втором этапе опрос проводился по остальным методикам.

Результаты и обсуждение

Приведем результаты эмпирического исследования по **критерию сформированности умений, обеспечивающих самооценку и самоконтроль в учебной и учебно-профессиональной деятельности** обучающихся 1-го курса ИСПО им. К.Д. Ушинского. Методики, отобранные по данному критерию, направлены на выявление отношения обучающегося к учебной деятельности как в целом, так и к отдельным ее компонентам. Обобщенный сравнительный анализ показателей выраженности отношения обучающихся к учебной деятельности по интегральным шкалам представлен на рисунке. Обработка данных осуществлялась с использованием Т-критерия, что позволяет сравнить средние значения по представленным шкалам. Степень выраженности может быть оценена по трем интервалам. Показатели шкал, вошедшие в интервал от 6 до 9 баллов, указывают на реактивное отношение к учебной деятельности, низкую мотивацию к учебе. О конкретно-практическом отношении обучающегося к учебной деятельности свидетельствуют показатели шкал, расположенные в интервале от 10 до 13 баллов. О восприятии обучающимся себя как субъекта учебной деятельности можно судить по показателям в интервале от 14 до 17 баллов.

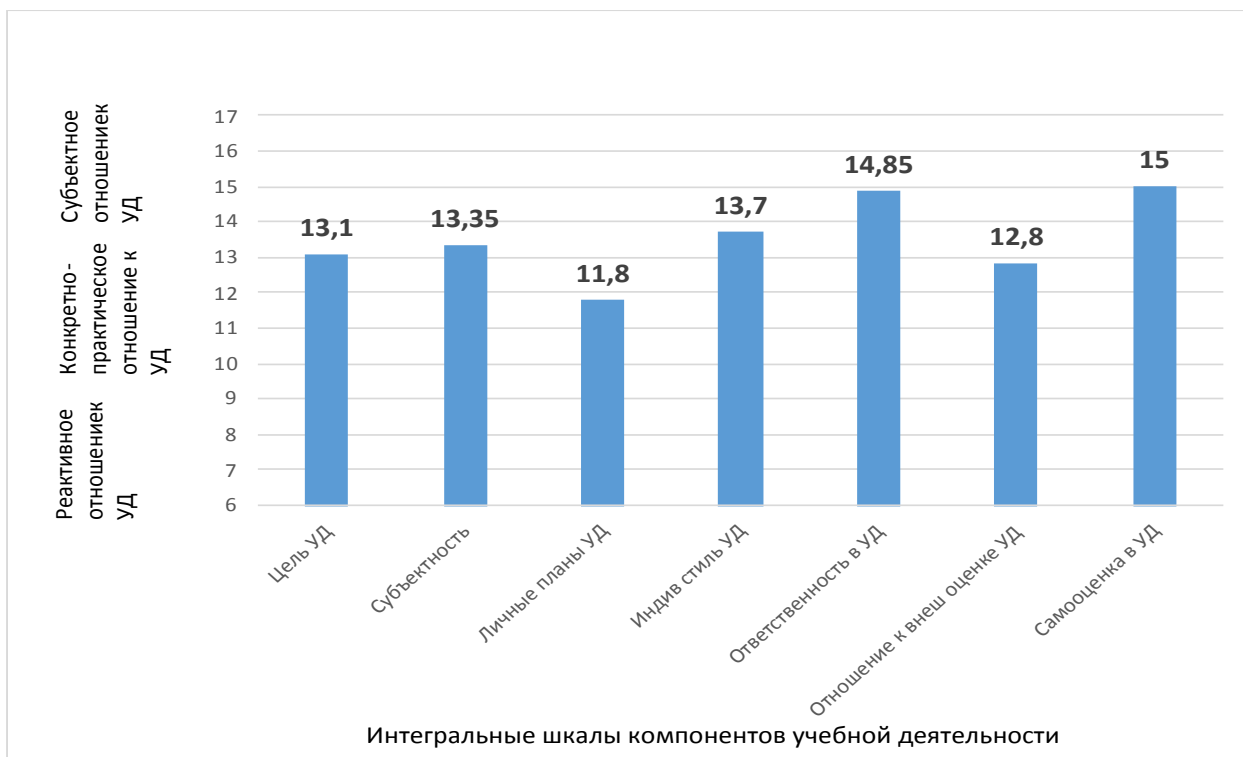


Рис. Сравнительный анализ показателей выраженности отношения к учебной деятельности по интегральным шкалам ее компонентов у обучающихся 1-го курса ИСПО им. К.Д. Ушинского

Как видно из рисунка, показатели большинства шкал (*цель учебной деятельности* (13,1), *субъектность учебной деятельности* (13,35), *личные планы в учебной деятельности* (11,8), *индивидуальный стиль учебной деятельности* (13,7), *отношение к оценке, получаемой в учебной деятельности* (12,8)) расположены в интервале от 10 до 13 (включительно) баллов, что говорит в основном о конкретно-практическом отношении обучающихся к учебной деятельности. Молодые люди на начальном курсе обучения ставят себе в качестве ключевых учебных целей и задач такие, как стремление к успешности, к хорошим отметкам и хорошему отношению педагогов. Лишь показатели двух шкал (*ответственность в учебной деятельности* (14,85) и *самооценка в учебной деятельности* (15,0)) попадают в интервал от 14 до 17 баллов, что указывает на понимание обучающимися сути учебной задачи в данных аспектах, их намерение использовать получаемые знания в своей будущей работе, интенцию к саморазвитию.

Интерпретация полученных данных может состоять в следующем. Психологический возраст и развитие студентов начальных курсов колледжа соответствуют старшему школьному возрасту. Ведущей потребностью для старших школьников выступает необходимость разобраться в себе и окружающем мире, т.е. поиск смысла жизни. Освоение профильных учебных предметов в школе способствует обобщению и систематизации уже существующих знаний, а через установление межпредметных связей происходит овладение наиболее общими законами о природе, обществе, самом себе. Именно в этот период происходит профессиональное

самоопределение личности. Юноши и девушки особое внимание уделяют своим способностям. Соотнесение своих индивидуально-психологических особенностей с психологическими характеристиками профессии обуславливает их профессиональный выбор. Психологическая характеристика профессии предстает перед молодым человеком как набор требований к его основным психическим процессам и функциям: вниманию, мышлению и пр. Психологическим итогом прохождения старшеклассниками данного возрастного этапа становится сформированное ядро научной (профессиональной) картины мира, а также их мировоззрения.

При переходе подростка из школы в колледж возникает особая ситуация социального развития. Во-первых, молодой человек *не прошел* стадию профессионального самоопределения согласно возрастному этапу развития вне зависимости от условий обучения. В то время как старшеклассники определяются с выбором профессии в течение двух лет, свободно пробуют себя в той или иной профессиональной деятельности, первокурсники колледжа уже погружены в профессиональное обучение. Они лишены возможности независимой оценки учебной профессиональной деятельности с позиции того, что она даст им в будущем. Профессионально-личностное развитие происходит уже в заданных рамках, которые в силу уже сделанного выбора константны. Молодому человеку в процессе становления самосознания и осознания своих мотивов будущего приходится готовиться к самостоятельной жизни с учетом сложившихся объективных условий. Фактическим подтверждением сделанных утверждений выступает самый низкий среди других показатель (11,8) по шкале *личные планы в учебной деятельности*. Во-вторых, на начальных курсах обучения в колледже студенты демонстрируют избирательное отношение к глубокому освоению учебных профильных предметов. На это указывают показатели пяти шкал, относящиеся к интервалу «конкретно-практическое отношение к учебной деятельности». Поясним. В ходе профессионального самоопределения у старшеклассников возникает внутриличностный конфликт между склонностями и способностями, на разрешение которого у них выделен продолжительный соответствующий этап психического развития. В ходе разрешения внутренних противоречий у старшеклассников устанавливается прочная связь между профессиональными и учебными интересами. Следует подчеркнуть, что именно профессиональные интересы молодых людей этого возраста определяют учебные интересы. При этом они интересуются только теми учебными предметами, которые входят в сферу их будущих профессиональных интересов. Таким образом у старших школьников формируется установка на выбор профессии. У первокурсников колледжа отсутствует возможность независимого разрешения данного внутреннего противоречия. Ведь избирательность познавательных интересов характерна для старших школьников, находящихся в состоянии профессионального самоопределения. Для студентов колледжа это неестественно, поскольку профессиональный выбор они уже сделали. В связи с этим можно утверждать, что для большинства обучающихся характерна избирательная готовность [14] к различным аспектам учебной деятельности. Причиной этому выступает неосмысленность, неосознанность, непрочность связей учебных профессиональных предметов с мотивами будущего. Примером тому могут служить многочисленные факты успеваемости студентов по одним предметам и существенного отставания по другим. При том, что для полноценного профессионального становления важными выступают все учебные предметы без исключения.

В-третьих, стихийный характер прохождения адаптации подростков к обучению в колледже усиливает ее комплементарный потенциал. Данное обстоятельство смещает фокус внимания студента с учебных задач на задачи установления психологически комфортных межличностных отношений, что существенно препятствует переходу подростка с одного этапа личностного развития на другой, соответствующий возрасту. Обоснуем сформулированный тезис. Для младших подростков главная потребность – потребность в общении со сверстниками и самоутверждение. В ходе удовлетворения этой потребности подросток усваивает общественную мораль, формирует собственный взгляд на те или иные правила поведения. Зачастую на этом возрастном этапе подростки ставят цели и задачи, связанные с их ближайшим референтным окружением (контактной, дружеской группой). Руководствуясь такими целями, молодой человек отодвигает на второй план истинные ориентиры учебной деятельности. Незаинтересованность окружающих подростка детей и взрослых в его деятельности, в овладении способами деятельности усиливает деструктивную мотивацию к учебе. Стремление к самоутверждению в этом возрасте настолько сильно, что молодой человек ради занятия определенного места в системе значимых отношений может поступиться своими принципами, взглядами, убеждениями. Еще одна доминирующая потребность подростков – быть и считаться взрослым. В этом возрасте они стремятся приобщиться к жизни взрослых. Причем взрослый чувственно воспринимается ребенком по внешним атрибутам: внешний вид, украшения, стиль одежды, увлечения и т.п. Социально-психологическим механизмом формирования у подростка такой «поверхностной» взрослости выступает подражание. В новых же условиях обучения подростки вынуждены снова включаться в выстраивание социально-групповых отношений, иерархии. В ту деятельность, которую они успешно или нет прошли в период младшего подростничества. При этом серьезной трансформации подвергаются прежние моральные принципы. Если для старшеклассника уже нет особой нужды уделять внимание групповым отношениям, своему статусу в группе, то в новых условиях обучения в колледже этот вид деятельности вынужденно становится приоритетным. Зачастую формирующееся истинное желание подростка освоить профессию, зарождающийся интерес к ней сталкиваются с деструктивными проявлениями уже почти взрослых межличностных отношений. О том, что для первокурсников важными являются отношения со сверстниками и преподавателями, свидетельствуют показатели пяти шкал, относящиеся к интервалу «конкретно-практическое отношение к учебной деятельности».

Высокие показатели по шкале самооценки коррелируют с высокими показателями по шкале ответственности. Это свидетельствует о том, что в ходе общения со однокурсниками и преподавателями у молодых людей сформировался идеальный образ себя как профессионала. Данный идеал поддерживается высокой требовательностью к себе, самокритичностью, ответственностью. Прямая зависимость показателей данных шкал указывает на адекватное профессиональное развитие молодого человека.

Выводы

Вскрытые в результате эмпирического исследования противоречия между объективными условиями социальной ситуации развития и возрастными особенностями индивидуально-личностного развития позволяют сформулировать следующие выводы

относительно обусловленности формирования профессионального сознания обучающихся на начальных курсах колледжа процессом их адаптации.

Естественный процесс адаптации подростков к новым условиям обучения в колледже основывается на комплементарных его составляющих. При этом вхождение в новую ситуацию социального развития сопровождается возникновением ряда противоречий между актуальными потребностями молодого человека и условиями их удовлетворения. Необходимость формирования системы межличностных отношений как со сверстниками, так и со значимыми взрослыми (преподавателями) актуализирует потребность в самоутверждении, что характерно для младшего подросткового возраста, предыдущего этапа личностного развития. Это отчасти подменяет истинные мотивы учебной деятельности, которыми являются мотивы самого учения. Препятствует постановке адекватных учебных задач, выбору рациональных приемов и способов их решения, контролю и объективной оценке своей работы.

Естественный характер протекания адаптации подростка к новым условиям обучения в колледже ограничивает самостоятельность в принятии решений, выборе отношений, формулировке и декларировании собственных взглядов. Нормированные условия профессионального обучения задают определенный вектор формирования мировоззрения молодого человека, который во многом исключает какую-либо вариативность в принятии решения в отношении профессионального будущего молодого человека. В силу «принудительно» сформированного содержания психических новообразований юношеского возраста профессиональная картина мира выпускника колледжа может быть трансформирована, быть локально неопределенной. Что впоследствии в период взрослости, возможно, приведет к появлению профессионального дилетантизма.

Литература

1. Белова Г.Б., Мосеева Л.И. Организационно-педагогические условия обучения здоровому образу жизни школьников // В сборнике: Проблемы физкультурного образования: содержание, направленность, методика, организация: Материалы IV Международного научного конгресса, посвященного 45-летию УралГУФК. 13-14 ноября 2015 г. Челябинск: Уральская академия, 2015. С. 79–81.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: ЛГУ, 1988. 256 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. 3-е изд. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. 349 с.
4. Выготский Л.С. Проблема возраста. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984. С. 244–268.
5. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука: избр. психол. тр. / П.Я. Гальперин; под ред. А.И. Подольского; [Послесл. Л.Ф. Обуховой, с. 458-478]; Акад. психол. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. М.: Изд-во «Ин-т практ. Психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 479 с.
6. Гумилёв Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. СПб.: Кристалл, 2001. 638 с.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 541 с.
8. Карбанова О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. М.: МГУ, 2012. № 4. С. 73–82.

9. Крысько В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии. М.; СПб.: Питер, 2003. 416 с.
10. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода. Часть 1. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. 160 с.
11. Ленгле А. Фундаментальные мотивации человеческой экзистенции как действенная структура экзистенциально-аналитической терапии // Экзистенциальный анализ. Бюллетень № 1. М.: АЭАПП, 2009. С. 9–29.
12. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: МГУ, 1981. 584 с.
13. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 320 с.
14. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
15. Московцева Е.А. Социальная среда подростков в кризисном социуме [Электронный ресурс] // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Серия: Исторические науки. Культурология. Политические науки. 2020. № 9. URL: https://www.online-science.ru/m/products/social_science/gid6050/pg0/ (дата обращения: 05.05.2021).
16. Мыскин С.В. Введение в теорию профессионального языкового сознания. Монография. М.: ООО «СамПолиграфист», 2015. 331 с.
17. Мыскин С.В., Макеева Г.А. Семантический анализ терминов, употребляемых в процессе профессионального самоопределения // Жизнь языка в культуре и социуме-6. Материалы международной научной конференции. Москва, 26–27 мая 2017 г. / Ред. коллегия: Е.Ф. Тарасов (отв. ред.), Н.В. Уфимцева, В.П. Синячкин и др. М.: Изд-во «Канцлер», 2017. С. 199–201.
18. Налчаджан А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы и стратегии). Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988. 264 с.
19. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2009. 432 с.
20. Руденский Е.В. Дефект социализации личности учащегося в образовательном процессе школы как базовая категория образовательного виктимологии образования. Новосибирск: Изд-во «Соцтехсервис», 2004. 120 с.
21. Свиридова Н.Н. Подростковый возраст как объект исследования современных возрастной физиологии и психофизиологии // Здравоохранение, образование и безопасность. Челябинск: УГУФК, 2020. С. 95–104.
22. Тюрина Н.В. Понятие адаптации в современной психологии // Вестник АГТУ. Психология, педагогика. 2007. № 5(40). С. 152–157.
23. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 206 с.
24. Чернявская В.С. Факторы самораскрытия способностей подростка: адаптация опросника // Развитие человека в современном мире. 2020. № 4. С. 86–92.
25. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
26. Юдина Т.А. Сравнительный анализ характеристик социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. Том 12. № 3. С. 31–44. DOI:10.17759/psyedu.2020120302 (дата обращения: 25.05.2021).

References

1. Belova G.B. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya obucheniya zdorovomu obrazu zhizni shkol'nikov [Organizational and pedagogical conditions of teaching healthy lifestyle to schoolchildren]. Problemy fizkul'turnogo obrazovaniya: sodержanie, napravlennost', metodika, organizaciya: Materialy Ctetvertogo Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa, posvyashchennogo 45-letiyu UralGUFK (g. Chelyabinsk, 13-14 noyabrya 2015 g.) [Problems of physical education: content, focus, methodology, organization: Materials of the Forth International Scientific Congress dedicated to the 45th anniversary of URALGUFK]. Chelyabinsk: Publ. Ural Academy, 2015, pp. 79–81. (In Russ.).
2. Berezin F.B. Psihicheskaya i psihofiziologicheskaya adaptaciya cheloveka [Mental and psychophysiological adaptation of a person]. Leningrad: Publ. LGU, 1988. 256 p. (In Russ.).
3. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti: Izbr. psihol. tr. [Problemy formirovaniya lichnosti: Izbr. psihol. tr.]. Feldstein D.I. (ed.). 3-e izd. Moscow: Publ. MPSI; Voronezh: Publ. MODEK, 2001. 349 p. (In Russ.).
4. Vygotskii L.S. Problema vozrasta. Sobr. coch.: v 6 t. Vol. 4. [The problem of age. Collected Works: In 6 vol.]. Moscow, 1984, pp. 244–268. (In Russ.).
5. Gal'perin P.YA. Psihologiya kak ob"ektivnaya nauka [Psychology as objective science: izbr. psihol. tr. Podolsky A. I. (ed.). Moscow: Publ. IPP; Voronezh: Publ. MODEK, 1998. 479 p. (In Russ.).
6. Gumilyov L.N. Etnogenez i biosfera Zemli [Ethnogenesis and the Earth's biosphere]. Saint-Petersburg: Publ. Kristall, 2001. 638 p. (In Russ.).
7. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developing learning]. Moscow: Publ. INTOR, 1996. 541 p. (In Russ.).
8. Karabanova O.A. Orientiruyushchij obraz v strukture social'noj situacii razvitiya rebenka: ot L.S. Vygotskogo k P.YA. Gal'perinu [Orienting image in the structure of the social situation of child development: from L.S. Vygotsky to P.Ya. Galperin]. *Vestnik Moskovskogo universiteta, Psihologiya = Bulletin of the Moscow University, Psychology*, 2012, no. 4, pp. 73–82. (In Russ.).
9. Krys'ko V.G. Slovar'-spravochnik po social'noj psihologii [Dictionary-reference book on social psychology]. Moscow; Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2003. 416 p. (In Russ.).
10. Kudryavtsev V.T. Psihologiya razvitiya cheloveka. Osnovaniya kul'turno-istoricheskogo podhoda. Chast' 1 [Psychology of human development. The foundations of the cultural and historical approach. Part 1]. Riga: Publ. Pedagogical Center "Experiment", 1999. 160 p. (In Russ.).
11. Lengle A. Fundamental'nye motivacii chelovecheskoj ekzistencii kak dejstvennaya struktura ekzistencial'no-analiticheskoy terapii [Fundamental motivations of human existence as an effective structure of existential-analytical therapy]. *Ekzistencial'nyj analiz. Byulleten' = Existential analysis. Bulletin*, 2009, no. 1, pp. 9–29. (In Russ.).
12. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psihiki [Problems of the development of the psyche]. 4-e izd. Moscow: Publ. MGU, 1981. 584 p. (In Russ.).
13. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii [Formation of the child's personality in communication]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2009. 320 p. (In Russ.).
14. Markova A.K. Formirovanie motivacii ucheniya v shkol'nom vozraste: Posobie dlya uchitelya [Formation of teaching motivation in school age: Manual for teachers]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1983. 96 p. (In Russ.).
15. Moskovceva E.A. Social'naya sreda podrostkov v krizisnom sociume [Social environment of teenagers in a crisis society]. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. Seriya: Istoricheskie nauki. Kul'turologiya. Politicheskie nauki = Humanities, socio-*

economic and social sciences. Series: Historical Sciences. Cultural studies. Political Science, 2020, no. 9. Available at: https://www.online-science.ru/m/products/social_science/gid6050/pg0/ (Accessed 05.05.2021). (In Russ.).

16. Myskin S.V. Vvedenie v teoriyu professional'nogo yazykovogo soznaniya. Monografiya [Introduction to the theory of professional language consciousness. Monograph]. Moscow: Publ. SamPoligrafist, 2015. 331 p. (In Russ.).

17. Myskin S.V., Makeeva G.A. Semanticheskij analiz terminov, upotreblyaemyh v processe professional'nogo samoopredeleniya [Semantic analysis of terms used in the process of professional self-determination]. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii "Zhizn' yazyka v kul'ture i sociume-6" (g. Moskva, 26 – 27 maya 2017 g.) [Proceedings of the Second International Scientific and Practical Conference "Life of the language in culture and society-6"]. Moscow: Publ. Kancler, 2017, pp. 199–201. (In Russ.).

18. Nalchadzhyan A.A. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya lichnosti (formy i strategii) [Socio-psychological adaptation of the individual (forms and strategies)]. Erevan: Publ. AN ArmSSR, 1988. 264 p. (In Russ.).

19. Rean A.A., Bordovskaya N.V., Rozum S.I. Psihologiya i pedagogika [Psychology and pedagogy]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2009. 432 p. (In Russ.).

20. Rudenskij E.V. Defekt socializacii lichnosti uchashegosya v obrazovatel'nom processe shkoly kak bazovaya kategoriya obrazovatel'nom viktimologii obrazovaniya [The defect of socialization of the student's personality in the educational process of the school as a basic category of educational victimology of education]. Novosibirsk: Publ. Soctekhservis, 2004. 120 p. (In Russ.).

21. Sviridova N.N. Podrozkovyy vozrast kak ob"ekt issledovaniya sovremennyh vozrastnoj fiziologii i psihofiziologii [Teenage age as an object of research of modern age physiology and psychophysiology]. *Zdravooхранenie, obrazovanie i bezopasnost' = Health care, education and security*, 2020, pp. 95–104. (In Russ.).

22. Tyurina N.V. Ponyatie adaptacii v sovremennoj psihologii [The concept of adaptation in modern psychology]. *Vestnik AGTU. Psihologiya, pedagogika = Bulletin of the AGTU. Psychology, pedagogy*, 2007, no. 5(40), pp. 152–157. (In Russ.).

23. Fel'dshtejn D.I. Psihologiya razvitiya lichnosti v ontogeneze [Psychology of personality development in ontogenesis]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1989. 206 p. (In Russ.).

24. CHernyavskaya V.S. Faktory samoraskrytiya sposobnosti podroztka: adaptaciya oprosnika [Factors of self-disclosure of the abilities of a teenager: adaptation of the questionnaire]. *Razvitie cheloveka v sovremennom mire = Human development in the modern world*, 2020, no. 4, pp. 86–92. (In Russ.).

25. El'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.).

26. Yudina T.A. Sravnitel'nyj analiz harakteristik social'noj situacii razvitiya mladshih shkol'nikov, obuchayushchihsya v inklyuzivnyh klassah [Comparative analysis of the characteristics of the social situation of the development of younger schoolchildren studying in inclusive classes]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 31–44. DOI:10.17759/psyedu.2020120302

Информация об авторах

Мыскин Сергей Владимирович, доктор филологических наук, кандидат психологических наук, профессор дирекции образовательных программ ГАОУ ВО «Московский городской

Мыскин С.В., Makeeva Г.А.

Адаптационные аспекты социальной ситуации развития подростков в условиях обучения в организации среднего профессионального образования
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 89–104.

Myskin S.V., Makeeva G.A.

Adaptive Aspects of the Social Situation of the Development of Adolescents in the Conditions of Teaching in the Organization of Secondary Vocational Education
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 89–104.

педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2665-6089>, e-mail: myskinsv@mgpu.ru

Makeeva Галина Анатольевна, научный сотрудник лаборатории «Проектирование культурно-исторических моделей образования» института среднего профессионального образования им. К.Д. Ушинского Московского городского педагогического университета (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6593-3344>, e-mail: makeevaga@mgpu.ru

Information about the authors

Sergey V. Myskin, Doctor of Philological Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Directorate of Educational Programs of the Moscow City University (Moscow State Pedagogical University), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2665-6089>, e-mail: myskinsv@mgpu.ru

Galina A. Makeeva, researcher of the laboratory "Designing Cultural and Historical Models of Education" of the Institute of Secondary Vocational Education named after K.D. Ushinsky of the Moscow City University (GAOU V MSPU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6593-3344>, e-mail: makeevaga@mgpu.ru

Получена 15.06.2021

Принята в печать 26.06.2021

Received 15.06.2021

Accepted 26.06.2021

Современный подросток: выражение протеста и отношение к экстремизму

Федотова А.В.

ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ «ИУО РАО»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4960-8183>, e-mail: alexandrafedotova@rambler.ru

Анализируются особенности отношения подростков к проявлению гражданской позиции и экстремизму. Исследуется их мнение о допустимых формах выражения протеста, степень знакомства с экстремистскими организациями и отношение к применению экстремистских способов действий. Метод и выборка: статья основана на материалах электронного анкетного опроса, проведенного сотрудниками Центра социологии образования ИУО РАО. С помощью специально разработанной анкеты было опрошено 4873 учащихся 7-11 классов школ из Забайкальского края, Тульской и Смоленской областей. Результаты: Выявлены характерные гендерные и возрастные различия. Мальчики более склонны к активным формам выражения протеста, тогда как девочки сориентированы на обсуждение с близкими или замалчивание. С возрастом увеличивается доля подростков, готовых выразить протест различными легитимными способами. Установлено, что на проявления гражданской активности влияет социальный статус в классе: «лидеры» чаще выбирают активные формы выражения протеста, такие как участие в массовых мероприятиях, обращение в суд, к властям. Показано, что готовность к активному выражению протеста и включенность в деятельность экстремистских организаций связаны с активностью подростка в социальных сетях и склонностью к агрессивному взаимодействию (все отмеченные различия значимы на уровне $p \leq 0,05$). Выводы: протестная активность подростков, степень их вовлеченности в экстремистские организации и отношение к их деятельности являются элементами жизненной позиции и во многом обусловлены личностными характеристиками.

Ключевые слова: протест, экстремизм, агрессия, социальные сети, подростковый возраст, социальный статус, гендерная специфика.

Для цитаты: Федотова А.В. Современный подросток: выражение протеста и отношение к экстремизму [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 105–122. DOI:10.17759/psyedu.2021130207.

Modern Teenager: Protest Demonstration and Attitude Towards Extremism

Aleksandra V. Fedotova

Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4960-8183>, e-mail: alexandrafedotova@rambler.ru

The paper explores teenagers' attitude towards protest demonstration and extremism. The analysis is based on the data of a questionnaire survey carried out by the staff of the Centre of Sociology of Education (Institute of Education Management of the Russian Academy of Education). The survey involved 4873 students of grades 7th–11th of schools located in 3 regions of Russian Federation: Zabaikalsky Krai, Tuskaya oblast' and Smolenskaya oblast'. The data obtained in the research reveal specific gender and age differences. Male students choose active forms of protest whereas female students prefer discussions with friends and family or hiding their protest. The legitimate protest activity increases with age. The data showed that protest demonstration depend on student's social status: those with high status among classmates tend to choose active protest forms like participating in public protest events, appealing to the authorities, going to court. According to the survey teenagers' readiness to participate in active protest forms and involvement into extremist organizations' activity are connected to their activity in social media and aggressive behavior on the Internet ($p \leq 0,05$ for all comparisons). The results allow us to conclude that teenagers' protest activity and their involvement into extremist organizations' activity and attitude towards extremism are a part of their overall life position and determined by personal characteristics.

Keywords: protest, extremism, aggression, social media, adolescence, social status, gender specifics.

For citation: Fedotova A.V. Modern Teenager: Protest Demonstration and Attitude Towards Extremism. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 105–122. DOI:10.17759/psuedu.2021130207 (In Russ.).

Введение

Подростковый возраст имеет особое значение при обсуждении становления гражданской позиции, поскольку в этот период в процессе общественных отношений происходит формирование социального компонента в структуре личности, расширение социальной среды, самоопределение подростка в системе социальных отношений и его правовая социализация [1; 3]. Именно этот возрастной этап является одним из ключевых с точки зрения становления социальной идентичности и морально-нравственного развития личности [10; 21; 22].

Выражение гражданской позиции в рамках политического протеста в молодежной среде именно сегодня приобретает все большую актуальность. Вопрос формирования у подростка установок на тот или иной тип протестного поведения представляется крайне важным.

В связи с этим необходим анализ тех форм выражения протеста, которые подростки считают приемлемыми для себя, в которых они могли бы принять участие в случае несогласия с текущей политической ситуацией. Особую значимость приобретает изучение факторов, обуславливающих готовность подростков к активным формам выражения протеста.

Отдельного внимания заслуживает вопрос об отношении подростков к экстремизму как наиболее жесткой форме протеста против общества или отдельных проявлений существующего порядка. Одной из ключевых проблем именно молодежного экстремизма является трудность с определением его границ. Необходимо осознавать, что отнюдь не любая активность молодежи, выходящая за рамки привычных норм и форм поведения, имеет целью причинение вреда другому, социальной группе, обществу, государству в целом или направлена на разрушение социальной системы [4; 6; 8; 9; 11; 15].

Настоящая статья посвящена выявлению отношения подростков к различным формам проявления гражданской позиции и в частности к экстремистским методам. В ней будут затронуты несколько основных сюжетов.

Первый связан с готовностью подростка к выражению протеста легитимными способами. Здесь важно, считают ли подростки допустимым для себя участие в протестных акциях или же они предпочтут такие формы, как обращение с жалобами, обсуждение с близкими или замалчивание недовольства.

Второй сюжет касается близости подростков к экстремистским организациям: знакомство с их существованием и наличие представителей подобных организаций среди социального окружения сверстников.

Третий сюжет затрагивает вопрос о приемлемости для подростков экстремистских способов действия. Ключевыми здесь являются те мотивировки, которые, по мнению подростков, могут служить оправданием применению представителями экстремистских организаций действий, носящих насильственный характер. Важно подчеркнуть, что при проведении исследования мы не конкретизировали, какие именно группы или действия относятся к экстремистским, то есть, отвечая на эти вопросы, подросток руководствовался исключительно собственными представлениями.

Обозначенные выше сюжетные линии будут рассмотрены с точки зрения влияния различных социально-демографических, социально-стратификационных и социально-психологических факторов, а также поведенческих характеристик.

В основу статьи легли эмпирические данные, полученные сотрудниками Центра социологии образования «ИУО РАО» в 2020 г. в ходе анонимного электронного анкетного опроса 4837 учащихся 7-11 классов школ из трех субъектов Российской Федерации: Забайкальского края, Тульской и Смоленской областей. В качестве инструментария была использована специально разработанная анкета, при этом часть вопросов позволяла обратиться для сопоставления к материалам ряда предыдущих исследований, осуществленных коллективом Центра (Института) социологии образования в 1996, 2002, 2005 и 2010 гг. [12; 13; 14].

Все указанные различия статистически значимы на уровне 0.05.

Особенности применяемого инструментария и характеристики выборки

Методика. В рамках программы исследования сотрудниками Центра социологии

образования ИУО РАО был разработан специальный инструментарий – анкета, содержащая 150 закрытых, шкальных и открытых вопросов, касающихся различных аспектов девиантного поведения подростков. В настоящей статье использованы данные ответов на вопросы о допустимых формах выражения протеста, знакомстве с экстремистскими организациями и отношении к насильственным экстремистским действиям, а также вопросы, необходимые для разделения выборки при проведении анализа. Полученные материалы социологического опроса школьников проанализированы с учетом влияния социально-демографических, социально-стратификационных и социально-психологических факторов, а также поведенческих характеристик.

Выборка. С помощью разработанного инструментария в 2020 году среди учащихся школ из трех субъектов Российской Федерации – Забайкальского края, Тульской и Смоленской областей – был проведен анонимный электронный опрос. В результате было опрошено 4873 респондента (учащиеся 7, 8, 9, 10 и 11 классов).

Статистическая обработка. Полученные в ходе опроса материалы прошли обработку с помощью программ MS Excel, Statistica, SPSS. При статистическом анализе результатов были применены критерии значимости различий между ответами исследуемых подвыборок респондентов.

Результаты и обсуждение

Выражение политического протеста. В ходе опроса старшеклассникам задавался вопрос о наиболее приемлемой для них форме выражения политического протеста. Распределение ответов приведено в табл. 1.

Таблица 1

Допустимые формы выражения протеста (%)

	Среднее	Мальчики	Девочки	P <
Участие в митингах, забастовках	9,7	12,8	7,8	.00001
Гражданское неповиновение	2,6	4,7	1,5	.00001
Экстремистский путь	1,3	2,1	0,7	.02
Обращение в суд	7,3	8,6	6,6	.04
Обращение в средства массовой информации	5,6	6,1	5,3	
Обращение к властям	5,6	7,2	4,7	.02
Обсуждение с друзьями	33,6	30,5	36,3	.003
Обсуждение в семье	29,7	24,9	33,1	.00001
«Ношу» протест в себе	9,3	7,8	10,1	.05
Никогда не возникало желания протестовать	43,7	42,8	43,5	
N	3806	1307	2132	

Из таблицы видно, что сегодня более половины подростков вообще не имеют желания

протестовать или не склонны выражать свое несогласие («ношу в себе»). Формы выражения протеста, связанные с обращением в суд, СМИ, или жалобы властям также не слишком популярны среди подростков. Наиболее же приемлемой для себя формой выражения несогласия подростки считают обсуждение в кругу своих близких людей.

Такую форму открытого массового выражения протеста, как участие в митингах и забастовках, считают возможной для себя около десятой части респондентов. Гражданское неповиновение и экстремистский путь выбирает лишь совсем незначительная часть опрошенных.

Для мальчиков более характерны все формы активного выражения протеста, такие как участие в митингах и забастовках, гражданское неповиновение, экстремистский путь, обращение в суд или к властям, тогда как девочки предпочитают обсуждение с семьей и друзьями или «носить протест в себе» (см. табл. 1).

С возрастом заметно увеличивается доля подростков, готовых выразить протест большинством легитимных путей, уменьшается доля тех, у кого никогда не возникало желания протестовать (см. рис. 1).

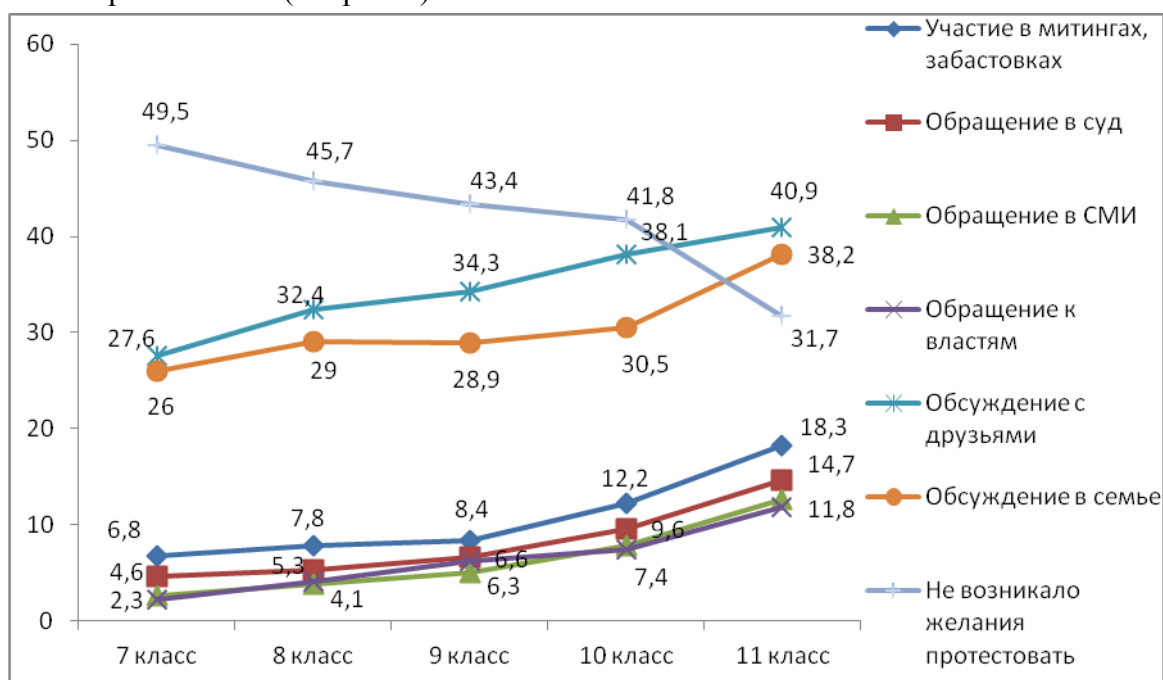


Рис. 1. Возрастная динамика мнений подростков о допустимых формах выражения протеста (%)

Проведенный анализ показал, что протестная активность подростков связана с их образовательным статусом. Подростки из семей с высоким образовательным уровнем (чьи родители имеют высшее образование) более склонны к выражению протеста с помощью обращения в суд, к СМИ или властям по сравнению с подростками из семей со средним образованием родителей, а также к обсуждению с друзьями и семьей. Подростки, родители которых получили среднее образование, чаще отмечают, что желания протестовать у них не

возникает.

Помимо этого, на склонность учащихся к выражению протеста влияет и уровень их академической успеваемости. Школьники с низкой успеваемостью реже выбирают обращение в суд, к СМИ или властям, а также обсуждение с близкими. Они чаще указывают, что у них не возникало желания протестовать: 47,5% по сравнению с 41,8% среди «хорошистов» и 40,3% среди «отличников».

Материальный статус семьи также оказывает влияние на предпочтение подростками тех или иных форм выражения протеста. Так, школьники из семей с низким уровнем дохода более склонны к участию в массовых протестных мероприятиях, гражданскому неповиновению, экстремистским действиям. Подростки из семей с более высоким уровнем дохода реже испытывают желание протестовать (50,1% среди высокообеспеченных, 39,6% среди среднеобеспеченных и 31,1% среди низкообеспеченных).

Отдельное внимание стоит уделить такому фактору, как социальный статус подростка в классе. Школьники, относящие себя к лидерам, чаще, по сравнению со среднестатусными сверстниками (имеющими «ограниченный круг приятелей»), предпочитают более активные формы выражения протеста: участие в массовых мероприятиях (соответственно: 14,0% и 9,1%), обращение в суд (10,2% и 6,3%), к властям (8,0% и 4,8%). Они также реже отмечают, что у них никогда не возникало желание протестовать. Подростки, чувствующие себя в классе одиноко, по сравнению с теми, кого «многие уважают», чаще выбирают гражданское неповиновение, экстремистский путь или предпочитают «держать протест в себе», и реже – обсуждение в семье (соответственно: 20,5% по сравнению с 31,9%).

Еще одним фактором, оказывающим значительное влияние на склонность подростков к различным формам выражения протеста, является оценка будущих перспектив. На рис. 2 представлен выбор различных форм протеста «оптимистичными» подростками, теми, кто «испытывает сомнения в своей будущей успешности», и «пессимистами».

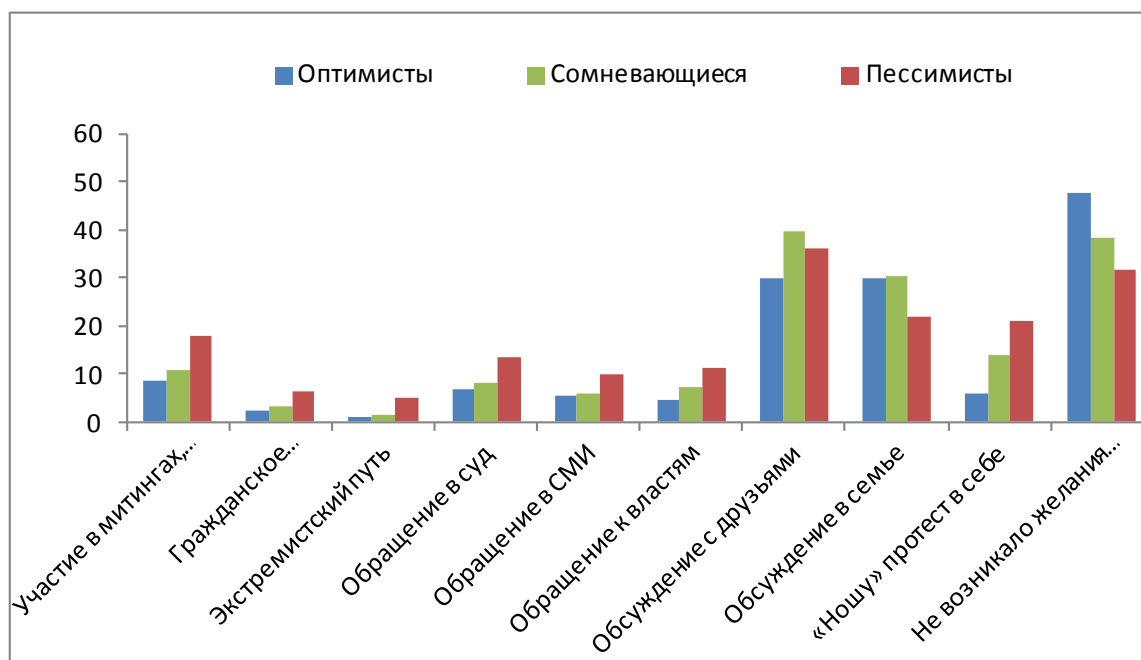


Рис. 2. Допустимые формы выражения протеста в зависимости от эмоциональной оценки будущих перспектив (%)

Как видно из диаграммы, подростки, пессимистично оценивающие свои будущие перспективы, заметно более склонны к активным формам выражения протеста.

Сравнение сегодняшних данных с результатами наших предыдущих исследований позволяет проследить поколенческую динамику среди учащихся 9 и 11 классов. Если в 1996 г. доля старшеклассников, готовых к массовым формам выражения протеста, незначительно отличалась от сегодняшней (около 8%), то в 2005 и 2010 гг. примерно четверть подростков выбирали именно такой способ (см. рис. 3).

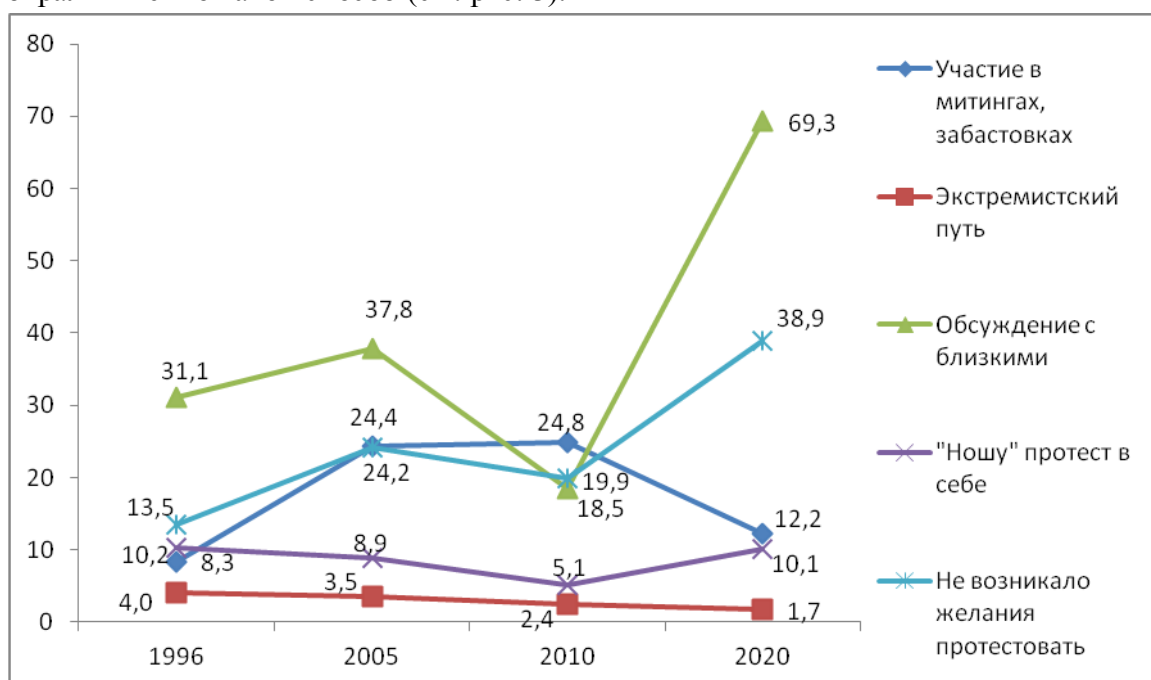


Рис. 3. Допустимые формы выражения протеста по мнению учащихся 9 и 11 классов в 1996, 2005, 2010 и 2020 гг. (%)

Из графика отчетливо видно, что доля подростков, выражающих несогласие в рамках обсуждения в кругу семьи и друзей, и одновременно число склонных к «молчаливому протесту» в 2010 г. резко сократились.

Напротив, в 2020 г. происходит значительный рост количества подростков, выбирающих обсуждение недовольства с близкими, равно как и скрывающих свое несогласие. Число школьников, не испытывающих желания протестовать, также увеличивается, тогда как доля готовых к активным формам выражения протеста сокращается.

Подобные изменения можно объяснить влиянием различных факторов, как изменениями политической ситуации в стране, так и развитием общения подростков в социальных сетях. Именно в подростковом возрасте, когда происходит формирование идентичности подростка, особую роль играет ощущение групповой принадлежности, переживание чувства общности.

Если ранее эту функцию брали на себя различные неформальные объединения [20], то сегодня их практически вытеснили интернет-сообщества [2; 17; 19]. С одной стороны, в интернете существует множество форумов и тематических групп, в которых подростки могут выразить свою позицию, найти единомышленников и получить поддержку. С другой стороны, информационное пространство интернета может выступить и средством приобщения к экстремистским взглядам, а также местом освещения разнообразных протестных акций [18; 23].

В связи с этим особый интерес представляет линия анализа, связанная со спецификой взаимодействия подростков в социальных сетях.

В ходе анкетирования подросткам задавались вопросы об активности и интенсивности использования социальных сетей. Анализ показал, что подростки, считающие себя активными пользователями социальных сетей, и те, кто проводит в них больше времени, чаще предпочитают активные формы выражения протеста: участие в митингах, обращение в суд и СМИ, обсуждение с близкими, реже указывают на отсутствие желания протестовать. Подростки, которые вообще не пользуются социальными сетями, чаще склоняются к экстремистскому пути или «носят протест в себе». Таким образом, активность подростка в социальных сетях в целом коррелирует с его общей протестной активностью [16; 24].

Еще один момент связан с участием в ситуациях агрессии в социальных сетях. Подросткам предлагалось ответить на вопрос об их личном опыте столкновения с агрессией в социальных сетях и их роли в этой ситуации. На рис. 4 представлены мнения подростков о допустимых формах выражения протеста в зависимости от их роли в ситуациях агрессии.



Рис. 4. Допустимые формы выражения протеста в зависимости от опыта участия в

ситуациях агрессии (%)

На диаграмме отчетливо видно, что подростки, выступавшие в роли агрессора в отношении других пользователей социальных сетей, значительно чаще выбирают все активные формы выражения протеста. Для свидетелей и жертв более характерно обсуждение в кругу близких, а те, кто никогда не сталкивался с агрессией в социальных сетях, не имеют желания протестовать.

Знакомство с экстремистскими организациями. В ходе опроса респондентам предлагался специальный вопрос, который был направлен на выяснение одновременно факта знакомства с существованием экстремистских организаций и степени включенности в их деятельность: наличие собственного опыта членства в какой-либо организации или подобного опыта в ближайшем социальном окружении (представленность членов таких организаций среди друзей и знакомых).

На сегодняшний день подавляющее большинство опрошенных школьников вообще не знакомы с существованием экстремистских организаций. В той или иной степени осведомлены о таких организациях суммарно менее пятой части подростков. Так, на свою собственную принадлежность к таким организациям указали менее 1% опрошенных подростков, на наличие представителей экстремистских организаций среди ближайшего социального окружения также указывают немногие: суммарно лишь 2,3% отметили, что их близкие друзья или знакомые состоят в таких организациях. На свое знакомство с такими организациями без личного контакта (осведомленность) указали 13,2% подростков.

Более детальный анализ позволил зафиксировать отсутствие значимых гендерных различий в отношении знакомства сегодняшних подростков с экстремистскими организациями.

Исследование возрастной динамики показало, что к концу основной школы (9 класс) увеличивается доля знакомых с деятельностью экстремистских организаций (15,9% в 9 классе по сравнению с 9,9% в 7 классе) и состоящих в них (соответственно: 1,8% по сравнению с 0,7%), и соответственно уменьшается число не знакомых (с 87,0% до 79,4%).

Изучение влияния социально-стратификационных факторов позволило зафиксировать несколько моментов, связанных с социальным статусом.

Так, у подростков из семей со средним уровнем дохода меньше знакомых, состоящих в экстремистских организациях, чем у высокообеспеченных. Среди низкообеспеченных подростков выше доля состоящих в экстремистских организациях.

Среди учащихся с низкой успеваемостью несколько выше, по сравнению с высокоуспевающими школьниками, доля указывающих на наличие представителей экстремистских организаций среди близких друзей, а также тех, кто сам состоит в таких организациях, и ниже процент не знакомых (соответственно: 82,2% и 86,9%).

Доля тех, чьи знакомые состоят в экстремистских организациях, выше среди учащихся с высоким и низким статусом среди одноклассников, также лидеры и одиночки чаще сами состоят в таких организациях. Среди среднестатусных подростков выше доля тех, кто не знаком с такими организациями.

Подростки, пессимистично оценивающие собственные перспективы, чаще указывают на

наличие представителей экстремистских организаций в своем социальном окружении.

Анализ, связанный с активностью в социальных сетях, показывает, что среди подростков с высокой активностью и интенсивностью пользования социальными сетями лучше осведомленность о существовании экстремистских организаций; те, кто состоит в экстремистских организациях, проводят в социальных сетях много времени, однако не являются «активными пользователями», редко обновляют профиль.

На рис. 5 представлены данные о знакомстве подростков с экстремистскими организациями в зависимости от роли в ситуациях агрессии.

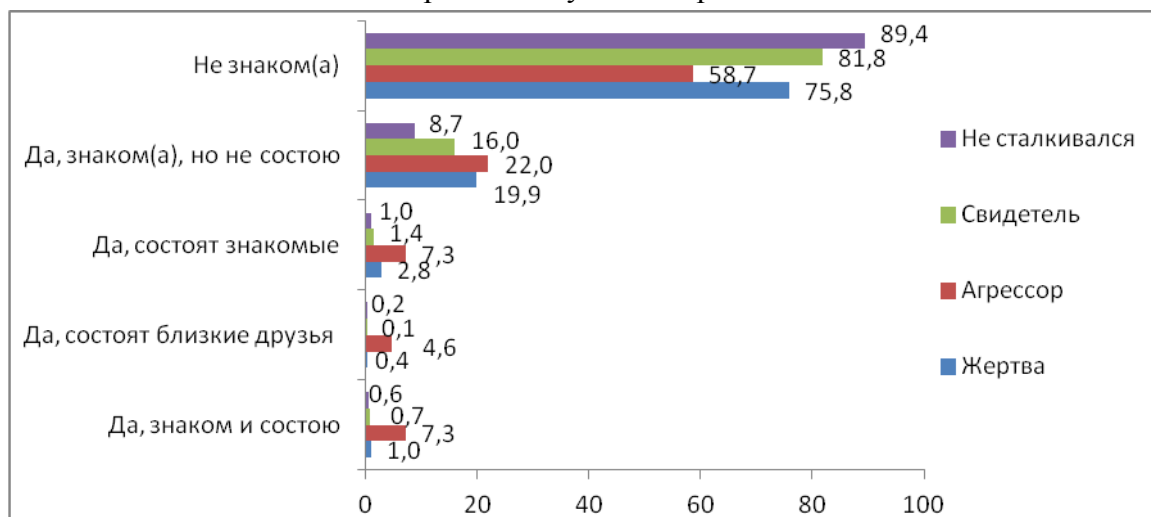


Рис. 5. Знакомство с экстремистскими организациями в зависимости от опыта участия в ситуациях агрессии в социальных сетях (%)

Как видно из диаграммы, среди тех, кто сам выступал агрессором в социальных сетях, заметно выше доля знакомых с экстремистскими организациями и в разной степени [5; 7].

Сравнение с данными предыдущих исследований демонстрирует значительные сдвиги относительно знакомства подростков с экстремистскими организациями за последнее десятилетие (см. рис. 6).

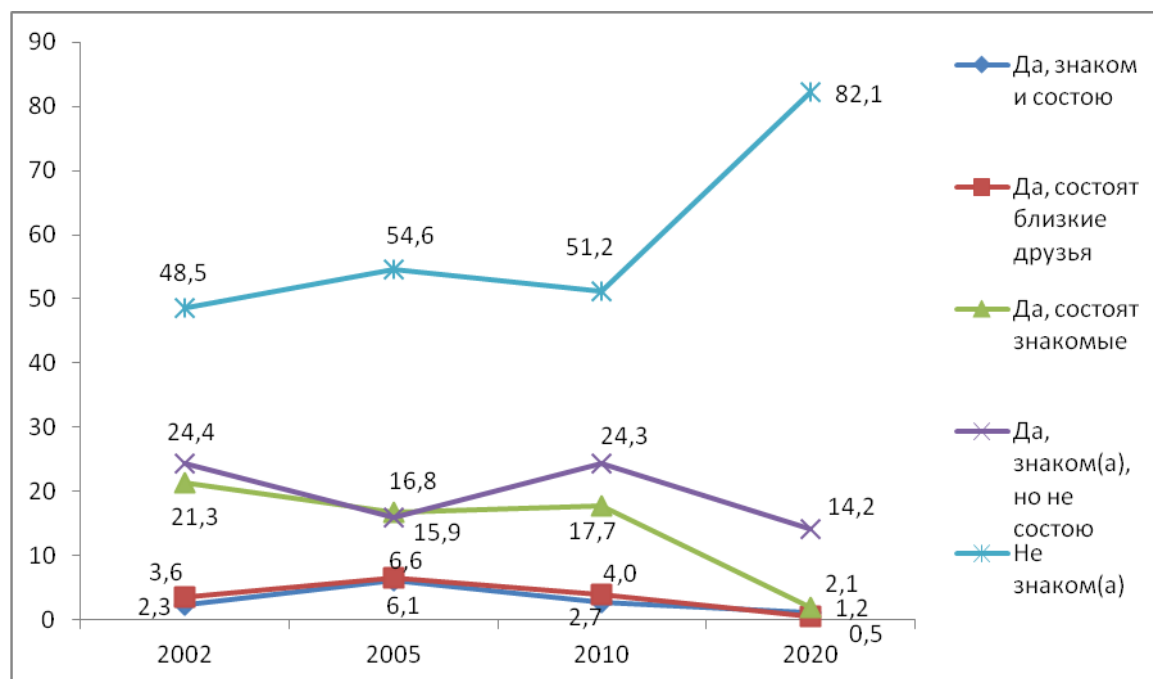


Рис. 6. Знакомство учащихся 9 и 11 классов с экстремистскими организациями в 2002, 2005, 2010 и 2020 гг. (%)

Как видно из диаграммы, в первой половине двухтысячных как знакомство, так и включенность в деятельность экстремистских организаций были значительно выше: в 2002 г. порядка трети старшеклассников имели непосредственный контакт с представителями экстремистских организаций и около четверти были осведомлены об их деятельности; в 2005 г. более 6% указывали на собственную принадлежность к подобным организациям или наличие их представителей среди близких друзей. В 2010 г. каждый четвертый старшеклассник отмечал, что знаком с существованием экстремистских организаций, на наличие членов экстремистских организаций в своем социальном окружении (среди «знакомых» или «близких друзей») указывал каждый пятый. В собственной принадлежности к экстремистской организации признавались 2,7% старшеклассников. На сегодняшний же день среди учащихся старших классов 14,2% знакомы с существованием таких организаций, присутствие представителей таких организаций среди друзей и знакомых фиксируют 2,5%, на собственную принадлежность к ним указывают 1,2%.

Помимо этого, десять лет назад проявлялись характерные гендерные различия в отношении к экстремистским организациям: например, в 2010 г. среди мальчиков было заметно больше тех, кто знаком с экстремистскими организациями, чем среди девочек (соответственно: 27,3% и 21,4%). Сегодня, как мы уже говорили, гендерные различия в степени знакомства с экстремистскими организациями практически отсутствуют.

Таким образом, мы наблюдаем два сдвига: снижение доли подростков, знакомых с экстремистскими организациями, и уменьшение гендерных различий в степени знакомства с экстремистскими организациями.

Оценка действий представителей экстремистских организаций. В ходе опроса мы задавали школьникам специальный вопрос о том, как они относятся к действиям представителей экстремистских организаций, которые влекут за собой нанесение телесных повреждений, причинение материального ущерба, вандализм и нарушение общественного порядка. При этом варианты ответов содержали различные мотивировки «оправдания» или «не оправдания» подобных действий. Результаты отражены в табл. 2.

Таблица 2

**Мнения подростков о действиях представителей экстремистских организаций
 («оправдываю»/«не оправдываю») (%)**

	Среднее	Мальчики	Девочки	P <
Да, только такими способами можно отстоять свою позицию	2,0	2,5	1,7	
Да, именно такими способами можно указать остальным на их место	0,8	1,2	0,7	
Да, поскольку люди, к которым применяются подобные действия, заслуживают именно такого отношения к себе	1,5	2,2	0,9	.02
Да, потому что такая форма поведения вызывает одобрение в кругу моих друзей	0,5	0,5	0,3	
Нет, поскольку это нарушение законов общества	25,5	25,2	26,2	
Нет, поскольку отношу себя к тем, в отношении к которым проявляются экстремистские действия	1,1	1,3	0,8	
Нет, поскольку сочувствую жертвам подобной агрессии	7,9	7,5	7,4	
Нет, это противоречит моему представлению о способах разрешения конфликтов	27,6	25,6	30,0	.01
Мне это безразлично	33,0	33,9	32,0	
N	N=3774	N=1300	N=2120	

Как видно из приведенных в таблице данных, большинство учащихся не склонно оправдывать действия экстремистских организаций.

В целом ответы показывают, что сегодня открыто выражают свою поддержку агрессивным насильственным действиям представителей экстремистских организаций немногие (доля выбирающих каждый из «оправдывающих» вариантов ответов не превышает 2,0%).

Среди подростков, не склонных оправдывать насильственные действия, четверть апеллирует к законам общества, примерно столько же – к своим собственным

представлениям о способах разрешения конфликтных ситуаций. Подчеркнем, что сегодня около трети опрошенных школьников (33,0%) безразличны к агрессивным действиям представителей экстремистских организаций, что может косвенно свидетельствовать о «терпимом» отношении к экстремистским проявлениям. Можно предположить, что «уход от ответа» здесь связан не с «безразличием» к проблеме экстремизма, а с опасением открыто высказать свою позицию.

Следует обратить внимание на то, что гендерные различия в отношении подростков к экстремистским действиям на сегодняшний день практически отсутствуют. Как видно из табл. 2, различия значимы лишь в отношении двух вариантов: «эти люди заслуживают именно такого отношения к себе» и «это противоречит моему пониманию о способах разрешения конфликтов».

Возрастная динамика отражает сдвиги, связанные с изменением локуса контроля: на рубеже основной и старшей школы при оценке экстремистских действий снижается доля апеллирующих к внешним факторам («нарушение законов общества») и возрастает внутреннее неприятие такого образа действий («противоречит моему пониманию»).

Здесь имеет смысл вновь обратиться к анализу межпоколенных различий. На рис. 7 отражена динамика суммарной доли школьников, склонных и не склонных к оправданию экстремистских действий по той или иной причине.

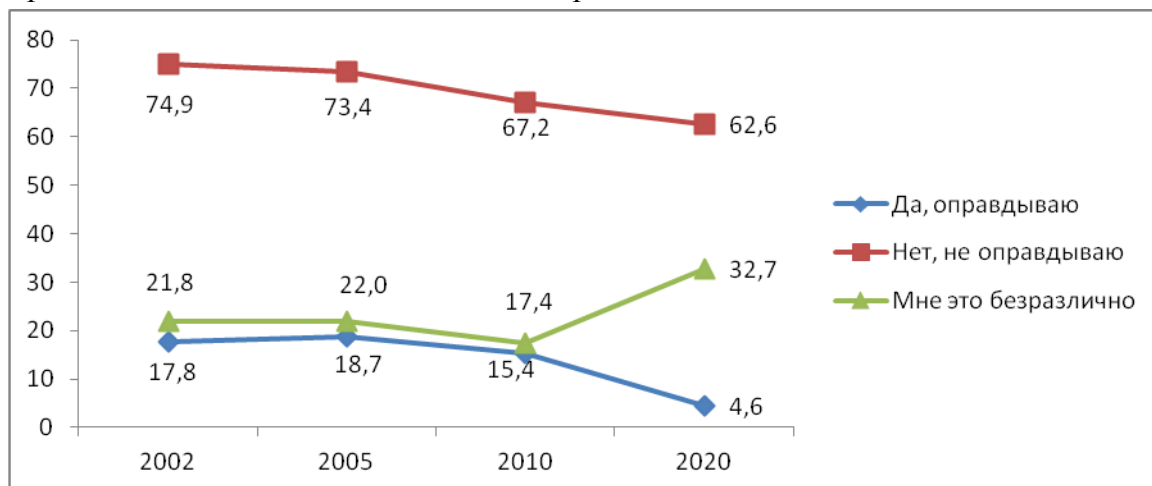


Рис. 7. Динамика отношения учащихся 9 и 11 классов к экстремистским действиям в 2002, 2005, 2010 и 2020 гг. (%)

Как видно из диаграммы, доля подростков, оправдывающих применение насильственных экстремистских действий, уменьшилась за последнее десятилетие более чем втрое. В то же время важно понимать, что это происходит не за счет роста числа подростков, не принимающих экстремистский способ действия, а за счет увеличения доли безразличных: по сравнению с 2010 г. она увеличилась почти вдвое. Подчеркнем, что с годами заметно падает доля мотивирующая неприятие экстремизма сочувствием жертвам (с 21,4% в 2002 г. до 7,0% в 2020 г.) и увеличивается процент отмечающих, что подобные способы противоречат их представлениям о разрешении конфликтов (соответственно: 24,5% и 29,1%).

Помимо этого, стоит отметить определенные сдвиги в гендерных различиях в отношении подростков к экстремистским действиям. В предыдущие годы разница была более

существенной: так, например, в 2005 г. вариант «только такими способами можно отстоять свою позицию» выбирали 9,6% мальчиков и 4,5% девочек, а сочувствие к жертвам подобной агрессии проявляли 23,0% девочек и 18,0% мальчиков. Также мальчики чаще, чем девочки, аргументировали поддержку экстремистских проявлений, ссылаясь на свое социальное окружение: «такая форма поведения вызывает одобрение в кругу моих друзей», соответственно: 3,3% и 1,4%.

Таким образом, можно зафиксировать, что если в предыдущие годы девочки были более склонны отвергать экстремистский способ действий, а мальчики – оправдывать его применение, то сегодня их позиции по этому поводу оказываются максимально близки.

Выводы

Наиболее приемлемым способом проявления несогласия для большинства подростков является обсуждение в кругу близких, к более активным формам выражения протеста готовы немногие. В целом большая часть школьников далека от деятельности экстремистских организаций и не склонна оправдывать их действия.

Склонность к активному выражению протеста связана с целым рядом факторов: образовательный и материальный статус семьи, академическая успеваемость, социальный статус среди сверстников, представления о будущем. При этом как протестная активность в подростковом возрасте, так и степень вовлеченности подростков в экстремистские организации и отношение к их деятельности не столько отражают политические взгляды, сколько являются элементами жизненной позиции и во многом обусловлены личностными характеристиками.

Готовность к активному выражению протеста и включенность в деятельность экстремистских организаций связаны со спецификой взаимодействия подростков в социальных сетях. Активность в социальных сетях и склонность к агрессивному взаимодействию в целом коррелируют с общей протестной активностью подростка.

За последнее десятилетие в отношении подростков к протестной активности и экстремизму отмечаются два существенных сдвига: во-первых, снижение доли подростков, готовых к активному выражению протеста, знакомых с экстремистскими организациями и принимающих их методы; во-вторых, сближение гендерных позиций в отношении экстремизма.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1968. 340 с.
2. *Белинская Е.П.* Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Том 6. № 30. С. 5. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n30/858-belinskaya30.html> (дата обращения: 02.04.2021).
3. *Выготский Л.С.* Педология подростка // Собрание сочинений в 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 5–242.
4. *Гурина О.Д., Дозорцева Е.Г.* Ксенофобия и молодежный экстремизм: истоки и взаимосвязи [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru.

Федотова А.В.
Современный подросток: выражение протеста и
отношение к экстремизму
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 105–122.

Fedotova A.V.
Modern Teenager: Protest Demonstration and Attitude
Towards Extremism.
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 105–122.

2012. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53445.shtml (дата обращения: 02.04.2021).

5. Гусейнова Е.А., Ениколопов С.Н. Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 2. С. 246–256. DOI:10.17759/psyedu.2014060221

6. Дворянчиков Н.В., Ениколопов С.Н., Сокольская М.Д., Фурсова И.А. Ценностные ориентации правых экстремистов // Психологическая наука и образование. 2010. Том 15. № 5. С. 92–103.

7. Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Изучение взаимосвязи легитимизации насилия и склонности к агрессивным формам поведения // Психологическая наука и образование. 2008. Том 13. № 1. С. 90–98.

8. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Молодежный экстремизм: сущность и особенности проявления // Социологические исследования. 2008. № 5. С. 37–47.

9. Кирсанов А.И., Давыдов Д.Г., Завальский А.В., Скрибцова Н.А. Характеристика экстремизма в молодежной среде и его профилактика в образовательной организации (по результатам экспертного опроса) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/1/Kirsanov_Davydov_Zavalskij_Skrib.phtml (дата обращения: 02.04.2021)

10. Кон И.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. Учеб. пос. М.: Просвещение, 1979. 175 с.

11. Молодежная субкультура – зона потенциальных рисков пропаганды ксенофобии, фанатизма и экстремизма / В.С. Собкин [и др.] // Толерантность как фактор противодействия ксенофобии: управление рисками ксенофобии в обществе риска. М., 2011. С. 299–364.

12. Собкин В.С., Ваганова М.В. Политические ориентации подростков и проблема толерантности // Проблемы толерантности в подростковой субкультуре. Труды по социологии образования. Т. VIII. Вып. XIII. / Под ред. В. С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2003. С. 9–38.

13. Собкин В.С., Мкртычян А.А. Роль социокультурных факторов в формировании отношения к экстремизму среди школьников Москвы и Риги // Национальный психологический журнал. 2013. № 2. С. 32–40.

14. Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997. 318 с.

15. Собкин В.С., Федотова А.В. Отношение учащихся школ и студентов вузов к экстремизму // Толерантность в подростковой и молодежной среде. Труды по социологии образования. Т. IX. Вып. XVI. / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2004. С. 92–114.

16. Собкин В.С., Федотова А.В. Подростковая агрессия в социальных сетях: восприятие и личный опыт // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 2. С. 5–18. DOI:10.17759/pse.2019240201.

17. Собкин В.С., Федотова А.В. Сеть как пространство социализации современного подростка // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 3. С. 119–137. DOI:10.17759/cpp.2019270308

18. Солдатова Г.У., Илюхина С.Н. Аутодеструктивный онлайн-контент: особенности

Федотова А.В.
Современный подросток: выражение протеста и
отношение к экстремизму
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 105–122.

Fedotova A.V.
Modern Teenager: Protest Demonstration and Attitude
Towards Extremism.
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 105–122.

оценки и реагирования подростков и молодежи // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Том 29. № 1. С. 66–91. DOI:10.17759/cpp.2021290105

19. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 71–80. DOI:10.17759/sps.2018090308

20. Федотова А.В. Неформальные молодежные группы в современной подростковой субкультуре // Начальная школа плюс до и после. 2004. № 3. С. 11–16.

21. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

22. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Изд. группа «Прогресс», 1996. 344 с.

23. Sobkin V.S., Fedotova A.V. Teenagers in social networks: patterns of usage and aggressiveness // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2019. № 12(9). С. 1733–1752. DOI:10.17516/1997–1370–0480.

24. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A., Fedotova A.V. Manifestations of aggression in the adolescent environment // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2020. № 13(2). С. 234–245. DOI:10.17516/1997- 1370-0554.

References

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya [Human as a subject of cognition]. Leningrad: Leningradskogo universiteta Publ., 1968. 340 p. (In Russ.)

2. Belinskaya E.P. Informatsionnaya sotsializatsiya podrostkov: opyt pol'zovaniya sotsial'nymi setyami i psikhologicheskoe blagopoluchie [Elektronnyi resurs] [Informational socialization of adolescents: the experience of using social networks and psychological well-being]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological studies*, 2013. Vol. 6, no. 30, p. 5. Available at <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n30/858-belinskaya30.html> (Accessed 02.04.2021). (In Russ.)

3. Vygotskii L.S. Pedologiya podrostka [Paedology of the Adolescent]. In El'konin D. B. (ed.), L.S. Vygotskii. *Sobranie sochinenii v 6 t. T.4. Detskaya psikhologiya* [L.S. Vygotsky. Collected works: in 6 vol. Vol.4. Child psychology]. Moscow: Pedagogika Publ., 1984, pp. 5–242. (In Russ.)

4. Gurina O.D., Dozortseva E.G. Ksenofobiya i molodezhnyi ekstremizm: istoki i vzaimosvyazi [Elektronnyi resurs] [Xenophobia and youth extremism: origins and interrelations]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2012. Vol. 4, no. 2 (In Russ.)

5. Huseynova E.A., Enikolopov S.N. Vliyanie pozitsii podrostka v bullinge na ego agressivnoe povedenie i samootsenku [Elektronnyi resurs] [Influence of the Bullying Victim Position on Aggressive Behavior]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2014. Vol. 6, no. 2, pp. 246–256. DOI:10.17759/psyedu.2014060221. (In Russ.)

6. Dvoryanchikov N.V., Enikolopov S.N., Sokolskaya M.D., Fursova I.A. Tsennostnye orientatsii pravyykh ekstremistov [Value Orientations of the Right-Wing Extremists]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2010. Vol. 15, no. 5, pp. 92–103. (In Russ.)

7. Tsebul'sky N.P., Enikolopov S.N. Izuchenie vzaimosvyazi legitimizatsii nasiliya i sklonnosti k

- agressivnym formam povedeniya [Research on the Connection between Legitimization of Violence and Tendency towards Aggressive Behaviour]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2008. Vol. 13, no. 1, pp. 90–98. (In Russ.)
8. Zubok Yu.A., Chuprov V.I. Molodezhnyi ekstremizm: sushchnost' i osobennosti proyavleniya [Youth extremism: its essentiality and display]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological study*, 2008, no. 5, pp. 37–47. (In Russ.)
9. Kirsanov A.I., Davydov D.G., Zavalskiy A.V., Skribtsova N.A. Kharakteristika ekstremizma v molodezhnoi srede i ego profilaktika v obrazovatel'noi organizatsii (po rezul'tatam ekspertnogo oprosa) [Elektronnyi resurs] [Extremism among young people and its prevention in educational organization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education psyedu.ru*, 2014. Vol. 6, no. 1, pp. 85–99. DOI:10.17759/psyedu.2014060111. (In Russ.)
10. Kon I.S. Psikhologiya yunosheskogo vozrasta: Problemy formirovaniya lichnosti. Ucheb. pos. [Psychology of youth. Problems of personality formation]. Moscow: "Prosveshchenie" Publ., 1979. 175 p. (In Russ.)
11. Sobkin V.S. et al. Molodezhnaya subkultura – zona potentsial'nykh riskov propagandy ksenofobii, fanatizma i ekstremizma [Youth subculture – zone of potential risks of xenophobia, fanaticism and extremism propaganda]. Tolerantnost' kak faktor protivodeistviya ksenofobii: upravlenie riskami ksenofobii v obshchestve riska [Tolerance as a factor of xenophobia counteraction: managing xenophobia risks in the risk society]. Moscow: 2011, pp. 299–364. (In Russ.)
12. Sobkin V.S., Vaganova M.V. Politicheskie orientatsii podrostkov i problema tolerantnosti [Political views and the tolerance problem]. In Sobkin V.S. (ed.). Problemy tolerantnosti v podrostkovoii subkulture. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. T. VIII. Vyp. XIII. [The tolerance problem in youth subculture. Works on the sociology of education. Vol. VIII. No. XIII.]. Moscow: Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO Publ., 2003, pp. 9–38. (In Russ.)
13. Sobkin V.S., Mkrtychyan A.A. Rol' sotsiokul'turnykh faktorov v formirovanii otnosheniya k ekstremizmu sredi shkol'nikov Moskvy i Rigi [The role of sociocultural factors in formation of attitude towards extremism among schoolchildren in Moscow and Riga]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2013, no. 2, pp. 32–40. (In Russ.)
14. Sobkin V.S. Starsheklassnik v mire politiki. Empiricheskoe issledovanie [Senior school student in the world of politics]. Moscow: TsSO RAO Publ., 1997. 318 p. (In Russ.)
15. Sobkin V.S., Fedotova A.V. Otnoshenie uchashchikhsya shkol i studentov vuzov k ekstremizmu [The attitude towards extremism among secondary and senior school and university students]. In Sobkin V.S. (ed.). Tolerantnost' v podrostkovoii i molodezhnoi srede. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. T. IX. Vyp. XVI. [Tolerance in adolescent and youth environment. Works on the sociology of education. Vol. IX. No. XVI.]. Moscow: Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO Publ., 2004, pp. 92–114. (In Russ.)
16. Sobkin V.S., Fedotova A.V. Podrostkovaya agressiya v sotsial'nykh setyakh: vospriyatie i lichnyi opyt [Adolescent aggression in social media: perception and personal experience]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019, no. 24 (2), pp. 5–18. DOI:10.17759/pse.2019240201. (In Russ.)
17. Sobkin V.S., Fedotova A.V. Set' kak prostranstvo sotsializatsii sovremennogo podrostka

Федотова А.В.
Современный подросток: выражение протеста и
отношение к экстремизму
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 105–122.

Fedotova A.V.
Modern Teenager: Protest Demonstration and Attitude
Towards Extremism.
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 105–122.

[Social Media as a Field of a Modern Teenager's Socialization]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019. Vol. 27, no. 3, pp. 119–137. DOI:10.17759/cpp.2019270308. (In Russ.).

18. Soldatova G.U., Ilyukhina S.N. Autodestruktivnyi onlain-kontent: osobennosti otsenki i reagirovaniya podrostkov i molodezhi [Self-Destructive Online Content: Features of Attitude and Response of Adolescents and Youth]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2021. Vol. 29, no. 1, pp. 66–91. DOI:10.17759/cpp.2021290105. (In Russ.).

19. Soldatova G.U. Tsifrovaya sotsializatsiya v kul'turno-istoricheskoi paradigme: izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 71–80. DOI:10.17759/sps.2018090308. (In Russ.).

20. Fedotova A.V. Neformal'nye molodezhnye gruppy v sovremennoi podrostkovoi subkul'ture [Informal youth groups in modern teenage subculture]. *Nachal'naya shkola plus do i posle = Primary school plus before and after*, 2004, no. 3, pp. 11–16. (In Russ.).

21. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy. Pod red. V.V. Davydova, V.P. Zinchenko [Selected psychological works]. Moscow: "Pedagogika" Publ. 560 p. (In Russ.).

22. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis: Per. s angl.; obshch. red. i predisl. A.V. Tolstykh [Identity: Youth and crisis]. Moscow: "Progress" Publ., 1996. 344 p. (In Russ.).

23. Sobkin V.S., Fedotova A.V. Teenagers in social networks: patterns of usage and aggressiveness. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*, 2019, no. 12(9), pp. 1733–1752. DOI:10.17516/1997–1370–0480.

24. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A., Fedotova A.V. Manifestations of aggression in the adolescent environment. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*, 2020, no. 13(2), pp. 234–245. DOI:10.17516/1997-1370-0554.

Информация об авторах

Федотова Александра Владимировна, ведущий специалист, Центр социологии образования ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ «ИУО РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4960-8183>, e-mail: alexandrafedotova@rambler.ru

Information about the authors

Aleksandra V. Fedotova, researcher, Center for Sociology of Education FSBSI «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4960-8183>, e-mail: alexandrafedotova@rambler.ru

Получена 31.05.2021
Принята в печать 26.06.2021

Received 31.05.2021
Accepted 26.06.2021

Предпочитаемый контент в интернете и социальная тревожность как факторы интернет-зависимости у подростков и студенческой молодежи

Казаринова Е.Ю.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8821-1491>, e-mail: kitty.41294@mail.ru

Холмогорова А.Б.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

В статье приведены результаты изучения связи интернет-зависимости с социальной тревожностью и предпочитаемыми видами интернет-контента у подростков и молодежи, обучающихся в школах и вузах. Выборка состояла из 72 учащихся старших классов средней общеобразовательной школы г. Москвы в возрасте от 15 до 17 лет ($M=16$), из них 36 мальчиков и 36 девочек, а также 72 студентов младших курсов вузов г. Москвы в возрасте от 18 до 20 лет ($M=19$), из них 36 юношей и 36 девушек. Методический комплекс включал тест интернет-зависимости (К. Янг), оригинальный авторский опросник предпочитаемого интернет-контента, шкалу социального избегания и дистресса (SADS, Watson, Friend, 1969), краткую шкалу страха негативной социальной оценки (BFNE, Leary, 1983). Выявлено, что показатели интернет-зависимости на уровне тенденции выше у подростков по сравнению со студентами. Из трех компонентов социальной тревожности (социальное избегание, социальный дистресс и страх негативной социальной оценки) только показатель страха негативной социальной оценки оказывает значимое положительное влияние на рост показателей интернет-зависимости в объединенной группе респондентов. Значимое влияние на рост показателей интернет-зависимости оказывает также предпочтение контента, связанного с общением и самопрезентацией. Чрезмерная озабоченность оценками других людей, стремление получить их одобрение, уделение особого внимания самопрезентации и общению в социальных сетях способствуют интернет-зависимости (увеличению времени, проводимому в интернете, потере контроля над ним, а также когнитивной поглощенности происходящим в интернете).

Ключевые слова: психическое здоровье, социальная тревожность, страх негативной социальной оценки, интернет.

Для цитаты: Казаринова Е.Ю., Холмогорова А.Б. Предпочитаемый контент в интернете и социальная тревожность как факторы интернет-зависимости у подростков и студенческой молодежи [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 123–139. DOI:10.17759/psyedu.2021130208

Preferred Internet Content and Social Anxiety as Drivers of Internet Addiction in Teens and Students

Ekaterina Yu. Kazarinova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8821-1491>, e-mail: kitty.41294@mail.ru

Alla B. Kholmogorova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

The article presents the results of studying the connection between Internet addiction and social anxiety and the preferred types of Internet content among adolescents and young people studying in schools and universities. The sample consisted of 72 high school students of a secondary comprehensive school in Moscow aged 15 to 17 years (M=16), including 36 boys and 36 girls, as well as 72 junior students of Moscow universities aged 18 to 20 years old (M=19), of which 36 were boys and 36 were girls. The methodological complex included an Internet Addiction Test (K. Young), the original author's questionnaire of preferred Internet content, Social Avoidance and Distress Scale (SADS, Watson, Friend, 1969), Brief Fear of Negative Evaluation Scale (BFNE, Leary, 1983). It was revealed that the indicators of Internet addiction at the tendency level are higher in adolescents compared to students. Of the three components of social anxiety (social avoidance, social distress and fear of negative social assessment), only the indicator of fear of negative social assessment has a significant positive effect on the growth of indicators of Internet addiction in the combined group of respondents. The preference for content related to communication and self-presentation also has a significant impact on the growth of Internet addiction rates. Being overly concerned with other people's evaluations, seeking their approval, and focusing on self-presentation and social media communication all contribute to Internet addiction (increased time spent on the Internet, loss of control over it, as well as cognitive preoccupation with what is happening on the Internet).

Keywords: mental health, social anxiety, fear of negative evaluation, internet.

For citation: Kazarinova E.Yu., Kholmogorova A.B. Preferred Internet Content and Social Anxiety as Drivers of Internet Addiction in Teens and Students. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 123–139. DOI:10.17759/psyedu.2021130208 (In Russ.).

Введение

За многие годы своего существования интернет стал широко распространен, что в ряде случаев сделало его использование чрезмерным или проблематичным. В литературе наиболее распространенными терминами, используемыми для описания этого явления, являются интернет-зависимость, проблемное использование интернета, патологическое использование интернета и злоупотребление интернетом [1; 3; 7; 11; 12; 20; 22; 23; 28; 32]. Первое предложение по диагностическим критериям интернет-зависимости было представлено К. Янг [32]. К ним были отнесены: наличие чрезмерного интереса к интернету;

режим использования от 40 до 80 часов в неделю; необходимость увеличения времени онлайн-подключения для достижения желаемого удовлетворения; попытки сократить время использования интернета; наличие раздражительности и/или депрессии; наличие эмоциональной лабильности при ограничении пользования интернетом; нахождение в Сети дольше запланированного; нарушения в работе и социальных отношениях из-за чрезмерного использования интернета; ложь о количестве времени, проведенного в Сети. Основываясь на этих критериях, Янг определила интернет-зависимость как нарушение самоконтроля, которое не связано с какими-либо стимуляторами и характеризуется наличием определенных факторов, заставляющих пользователя становиться зависимым: удовлетворяющие эмоции/ощущения, возникающие при использовании интернета (например, эйфория, расслабление и т.д.); неадаптивные мысли (например, низкая самооценка, депрессия и т.д.), которые ослабевают в процессе интернет-использования; жизненные события, которые приводят к зависимости (например, разочарование в жизни, отсутствие интимных отношений и т.д.).

Под проблемным использованием интернета подразумеваются различные нарушения в использовании Сети (чрезмерное уделение времени интернету, регулярное желание выйти в онлайн, предпочтение онлайн-общения реальному, когнитивная поглощенность происходящим в интернете, компульсивное использование, т.е. неспособность контролировать время, проводимое в интернете) [3; 11]. Проблема интернет-зависимости особенно остро стоит среди молодого поколения, растущего в эпоху интернета, когда цифровая среда начинает занимать все больше места в жизни людей. В современных аналитических обзорах факторов интернет-зависимости у подростков и молодежи рассматриваются социодемографические, клинические, личностные, интраперсональные и другие факторы [1; 7; 12; 19; 22; 23; 24; 32]. Например, в одном из недавних исследований рассматривались факторы интернет-зависимости среди молодого населения США. Респондентам в возрасте 21–28 лет предложили пройти тест К. Янг на интернет-зависимость. В качестве возможных предикторов онлайн-зависимости рассматривались следующие показатели: возраст, пол, расовая/этническая принадлежность, образование, семейное положение, занятость, уровень социальной поддержки и наличие диагноза «депрессия». В результате было выявлено, что у молодых людей с высоким уровнем социальной поддержки показатели интернет-зависимости были ниже, чем у респондентов с низким уровнем социальной поддержки. Кроме того, участники с диагнозом «депрессия» демонстрировали более высокий уровень интернет-зависимости, чем люди без него [28].

Среди клинических факторов интернет-зависимости особое место занимает высокая социальная тревожность, которая может переходить в социальную фобию. Согласно данным Всемирной Психиатрической Ассоциации, социальная фобия занимает третье место по распространенности среди психических расстройств после алкоголизма и депрессии. Кроме того, повышенная социальная тревожность и риск социальной фобии отмечаются именно у молодых лиц, что связано с особыми потребностями указанного возраста [10; 25]. Ряд исследований влияния времени, проведенного в социальных сетях, на симптомы и тяжесть социальной тревожности у молодых людей показал наличие положительной связи между этими параметрами [26; 29; 31]. Изучение распространенности сетевой аддикции среди студентов-медиков и ее связи с социальной тревожностью, импульсивностью, самооценкой и депрессией показало, что респонденты с выраженной интернет-зависимостью проявили более высокий уровень социальной тревожности и депрессии и более низкую самооценку, чем участники без такой зависимости [33].

Также в исследованиях показано, что у подростков, предпочитающих общение в интернете реальному, более выражена социальная тревожность [2; 18], что можно объяснить избеганием прямой коммуникации, характерным для лиц с социальной тревожностью [15]. Данные о связи предпочтения общения в Сети и социальной тревожности стали базой основной гипотезы нашего исследования.

Еще одной важной характеристикой пользования интернетом является предпочитаемый пользователем контент, который может различаться в зависимости от возраста, интересов, образования и других факторов [13; 16; 17]. Тип просматриваемого контента также относят к факторам риска, которые связаны с интернет-зависимостью у подростков [20].

Несмотря на активное изучение связи показателей психического здоровья, включая социальную тревожность, и характера пользования интернетом, отмечается дефицит исследований связи интернет-зависимости с предпочитаемым контентом. Исследования на эту тему показывают, что два вида контента – повышенный интерес к общению в Сети и к онлайн-играм – связаны с зависимостью от интернета [5; 7; 12; 20; 27]. Относительно новыми являются данные о связи предпочтения онлайн-общения с интернет-зависимостью. Они стали также предметом исследования и дополнительной проверки в нашем исследовании. Более дифференцированные исследования типов предпочитаемого контента в интернете и их связи с интернет-зависимостью практически отсутствуют. В поисковых базах нам удалось найти одно такое зарубежное исследование, проведенное в Бразилии. Это срезное исследование, выборка которого состояла из 4038 учащихся в возрасте от 14 до 20 лет, продемонстрировало, что показатели интернет-зависимости выше среди лиц с выраженной депрессивной или тревожной симптоматикой, а также у предпочитающих контент, связанный с онлайн-играми и сексуальной тематикой [20].

Расстройство, связанное с интернет-играми, включено в DSM-5 [20; 32], а отношения между интернет-зависимостью и онлайн-геймингом относятся к наиболее изученным [1; 5; 7; 12; 19; 20; 32]. По этой причине нами этот контент и его связь с зависимостью от интернета специально не изучались. Связь предпочтения сексуального контента с интернет-зависимостью объясняется авторами тем, что при регулярном просмотре порнографии в Сети у пользователей происходит выделение дофамина, который усиливает впечатления и выступает в качестве подкрепления просмотра этого вида контента, что в итоге ведет к формированию зависимости от интернета [20]. В том же исследовании было показано, что предпочтение контента, связанного с работой и учебой, напротив, является фактором-протектором, защищающим от интернет-зависимости [20].

Основная гипотеза исследования. Определенный предпочитаемый интернет-контент, а именно повышенный интерес к общению и самопрезентации в Сети, связан с социальной тревожностью, а совместно они способствуют росту показателей интернет-зависимости у подростков и молодежи.

Цель исследования – установить характер связи между предпочитаемым контентом и социальной тревожностью, а также их влияние на уровень интернет-зависимости у подростков и молодежи.

Процедура исследования, характеристика выборки и методического комплекса

Сбор данных в подростковой выборке проходил очно. Респонденты заполнили информированное согласие на участие в исследовании. Для сохранения конфиденциальности участники вместо имен использовали придуманные ники. В целях мотивирования экспериментатор объяснял важность данного исследования для улучшения «жизни в Сети» и

повышения качества психологической помощи через интернет, а также проводил краткую лекцию (для получения информированного согласия) по теме интернет-зависимости.

Учащиеся школы были обследованы в присутствии учителя и экспериментатора. Подростков попросили не переговариваться и не общаться между собой. Тестирование было добровольным, подростки имели возможность отказаться от процедуры (подобные инциденты отсутствовали).

Студенты, заинтересовавшиеся участием в исследовании, отбирались онлайн при помощи социальной сети «ВКонтакте» и заполняли опросники в Google-форме. В начале опроса также содержался текст с разъяснениями важности исследования для получения информированного согласия на участие.

В эмпирическом исследовании, проведенном в 2016-2017 годах, принимали участие 72 учащихся старших классов средней общеобразовательной школы № 2114 г. Москвы в возрасте от 15 до 17 лет, средний возраст – 16 лет. Среди респондентов 36 мальчиков и 36 девочек. Также в исследовании принимали участие студенты младших курсов вузов г. Москвы (МГППУ, МПГУ, МГТУ им. Н.Э. Баумана, РАНХиГС) в возрасте от 18 до 20 лет, средний возраст – 19 лет. Первоначально исследование проводилось в школе, после чего была набрана выборка студентов из 102 человек. Методом случайных чисел было отобрано 36 юношей и 36 девушек, всего выборка включала, так же как и подростковая, 72 человека.

Для анализа стиля пользования интернетом использовался тест интернет-зависимости (Internet Addiction Test, IAT) (K. Young, 1994; адаптация В.А. Лоскутовой, 2004), при этом по просьбе учителя для подростков вопрос «Качаете ли Вы файлы с сайтов с порнографическим содержанием?» был изменен на вопрос «Качаете ли Вы файлы с сайтов с сомнительным содержанием?».

Дополнительно был разработан авторский опросник, который включил в себя 9 вопросов на определение частоты использования различного интернет-контента, сформулированных следующим образом: «Как часто Вы используете интернет для...» сфер общения, учебы, познавательной информации, развлечения, с целью «убить время», выражения себя, информации о мировых событиях, о достижениях медицины и техники, об известных людях. Для оценки ответов респондентов использовалась шкала Лайкерта, содержащая 5 категорий от «никогда» до «постоянно». Виды интернет-контента были отобраны на основании анализа классификаций типов пользователей, предлагаемых разными исследователями [14; 15; 21]. Отдельно стоит отметить, что термин «убить время» подразумевает под собой определенный вид деятельности – это использование интернета, при котором пользователь занимает свободное время в течение дня: прокрастинация; бесцельный просмотр ленты в соцсетях; создание иллюзии важного дела и откладывание таким образом действительно не необходимых вещей; попытки занять себя чем-то в ожидании какого-то события. В тексте опросника это уточнение также присутствует для верного понимания респондентом специфики данной сферы использования Сети.

Для анализа социальной тревожности использовались Шкала социального избегания и дистресса (Social avoidance and distress scale, SADS) (Watson, Friend, 1969; адаптация Е.Н. Клименковой, А.Б. Холмогоровой, 2017) и Краткая шкала страха негативной социальной оценки (Brief Fear of Negative Evaluation scale, BFNE) (Leary, 1983; адаптация Е.Н. Клименковой, А.Б. Холмогоровой, 2017).

Полученные данные обрабатывались при помощи пакета статистических программ SPSS Statistics 23.0 for Windows.

Ограничения исследования. Ограничения связаны с различиями в процедуре проведения исследования у подростков и студентов: подростки были обследованы офлайн, а

студенты – онлайн; также при исследовании подростков был изменен один из вопросов. Кроме того, в исследуемой выборке было очень мало респондентов с повышенными показателями социальной тревожности и зависимости от интернета. Исследование носит пилотажный характер, планируется расширение выборки за счет дальнейшего сбора данных в онлайн-режиме. При расширении выборки планируется валидизация опросника интернет-зависимости К. Янг, так как в исследовании В.А. Лоскутовой с соавторами не был проведен ряд необходимых для валидизации процедур. Также планируется валидизация авторского опросника предпочитаемого контента на расширенной выборке.

Результаты

Для подростков нормативные показатели социальной тревожности на российской выборке были выделены в исследовании Е.Н. Клименковой и А.Б. Холмогоровой [6]. Из полученных в исследовании показателей SADS у 18% (25 чел.) это значение находится ниже нормы, а у 4,3% (6 чел.) – выше, для СНО у 18,7% (26 чел.) значение ниже нормативного, а у 2,2% (3 чел.) – выше. Нормативные показатели интернет-зависимости для российской выборки не были выделены при адаптации опросника К. Янг В.А. Лоскутовой с соавторами [8]. Согласно данным самой К. Янг, большинство респондентов (77,8%; 112 чел.) в нашей выборке попадают в интервал низких значений интернет-зависимости. Таким образом, в обследованных выборках было мало учащихся с высокими показателями социальной тревожности и интернет-зависимости.

В табл. 1 показано распределение по предпочитаемому контенту среди подростковой и студенческой выборок (% выбравших данный вид контента как часто используемый).

Можно увидеть, что 44% респондентов-подростков (32 чел.) выбрали сферу общения как часто используемую в интернете. На втором месте располагается сфера развлечения – ее отметили 42% (30 чел.), а на третьем – сфера поиска познавательной информации – ее выбрал 31% подростков (22 чел.).

В студенческой выборке у 61% респондентов (44 чел.) как часто используемая в интернете была выбрана сфера развлечения. Далее располагаются сферы общения и учебы – по 51% (37 чел.) и сфера поиска познавательной информации – 50% (36 чел.). С довольно значительным отрывом располагаются остальные сферы.

Таблица 1

Распределение по предпочитаемому контенту среди подростковой и студенческой выборок (% выбравших данный вид контента как часто используемый) (опросник предпочитаемого интернет-контента)

Предпочитаемый контент \ Респонденты	Подростки (N=72)	Студенты (N=72)
	Количество испытуемых N (%)	
Развлечение	30 (42%)	44 (61%)
Общение	32 (44%)	37 (51%)
Учеба	21 (29%)	37 (51%)
Познавательная информация	22 (31%)	36 (50%)
События в мире	18 (25%)	24 (33%)
Медицина и техника	12 (17%)	17 (24%)
Информация об известных людях	18 (25%)	13 (18%)
«Убить время»	10 (14%)	16 (22%)
Выражение себя	7 (10%)	10 (14%)

В обеих выборках наиболее популярными стали сферы развлечения, общения, учебы и поиска познавательной информации. Однако для студенческой выборки получение учебной и иной познавательной информации через интернет более актуально, чем для подростковой – у последних повышенным спросом пользуются сферы общения и развлечения в Сети.

Далее предпочитаемые виды контента были разделены на 4 домена по характеру направленности:

Домен 1 – Самопрезентация и общение (интерперсональная направленность). Сюда вошли вопросы про частоту использования интернета для общения и выражения себя.

Домен 2 – Развлечение и «убить время» (нецеле направленная активность).

Домен 3 – Образование и самообразование (образовательная направленность). Включает в себя вопросы про частоту использования интернета для учебы и поиска познавательной информации.

Домен 4 – Информационный поиск (содержательная направленность). Включает в себя вопросы про частоту использования интернета для поиска информации о происходящих в мире событиях, об известных людях и о достижениях медицины и техники.

Был проведен корреляционный анализ между показателями частоты использования контента выделенных доменов и показателями интернет-зависимости, а также социальной тревожности в подростковой, студенческой и объединенной выборках. В группе подростков домены «Самопрезентация и общение» и «Развлечение и “убить время”» оказались связанными со страхом негативной социальной оценки и интернет-зависимостью (табл. 2). Два других показателя социальной тревожности – социальный дистресс и социальное избегание (шкала SADS) – не дали никаких корреляций.

Таблица 2

Корреляционные связи показателей социальной тревожности и интернет-зависимости с показателями использования интернет-контента различной направленности у подростков (N=72) (SADS; CHO; опросник предпочитаемого интернет-контента; тест К. Янг)

Показатели	Самопрезентация и общение	Развлечение и «убить время»	Образование и самообразование	Информационный поиск
SADS	0,002	0,131	0,034	-0,058
CHO	0,348**	0,247*	0,036	0,091
Интернет-зависимость	0,454**	0,542**	0,093	0,196

Примечания: * уровень значимости $p < 0,05$ (критерий Спирмена); ** уровень значимости $p < 0,01$ (критерий Спирмена).

В группе студентов только домен «Самопрезентация и общение» связан с интернет-зависимостью и страхом негативной социальной оценки (табл. 3).

Таблица 3

Корреляционные связи показателей социальной тревожности и интернет-зависимости с показателями использования интернет-контента различной направленности у студентов (N=72) (SADS; CHO; опросник предпочитаемого интернет-контента; тест К. Янг)

Показатели	Самопрезентация и общение	Развлечение и «убить время»	Образование и самообразование	Информационный поиск
SADS	-0,066	-0,045	-0,039	-0,055
CHO	0,349**	0,174	0,068	0,122
Интернет-зависимость	0,437**	0,137	0,146	0,028

Примечания: ** уровень значимости $p < 0,01$ (критерий Спирмена).

В объединенной выборке со страхом негативной социальной оценки и интернет-зависимостью связаны домены «Самопрезентация и общение» и «Развлечение и «убить время»» (табл. 4).

Таблица 4

Корреляционные связи показателей социальной тревожности и интернет-зависимости с показателями использования интернет-контента различной направленности в объединенной выборке (N=144) (SADS; CHO; опросник предпочитаемого интернет-контента; тест К. Янг)

Показатели	Самопрезентация и общение	Развлечение и «убить время»	Образование и самообразование	Информационный поиск
SADS	-0,018	0,091	0,065	-0,066
CHO	0,351**	0,238**	0,107	0,108
Интернет-зависимость	0,443**	0,296**	0,076	0,127

Примечания: ** уровень значимости $p < 0,01$ (критерий Спирмена).

Полученные результаты указывают на то, что страх негативной социальной оценки и интернет-зависимость связаны с интерперсональной и нецеленаправленной активностью в Сети. При этом стоит отметить, что в студенческой выборке домен «Развлечение и «убить время»» не связан с указанными показателями, хотя сферы развлечения и «убить время» используются чаще, чем в подростковой выборке. Это можно объяснить тем, что студенты могут пользоваться Сетью в данных целях из-за иных причин. Например, больше для расслабления, нежели в качестве попытки «сбежать» от мира, как это могут делать подростки. Также молодежь чаще пользуется общественным транспортом, когда добирается до места учебы или работы, слушая в дороге музыку, смотря видео или листая ленту в соцсетях – это тоже могло сказаться на частоте использования сфер развлечения и «убить время».

На основании проведенного с помощью программы SPSS статистического анализа с применением критерия Манна-Уитни можно говорить о выявлении значимых статистических различий между подростковой и студенческой выборками по показателю социального избегания и дистресса ($p=0,01$) и по доменам «Развлечение и «убить время»» и «Образование и самообразование» ($p=0,003$ и $p=0,001$). На уровне тенденции были выявлены различия по показателю интернет-зависимости: среднее значение подростков оказалось выше, чем у студентов ($p=0,071$; $p < 0,1$) (табл. 5).

Таблица 5

Различия по доменам, показателям страха негативной социальной оценки, социального

**избегания и дистресса и интернет-зависимости между группами подростков и студентов
 (SADS; CHO; опросник предпочитаемого интернет-контента; тест К. Янг)**

Параметры		Группы	Подростки (N=72)	Студенты (N=72)	Уровень значимости различий p
Самопрезентация и общение	M (SD)		0,81 (0,25)	0,86 (0,23)	0,368
Развлечение и «убить время»	M (SD)		0,84 (0,23)	0,96 (0,2)	0,003
Образование и самообразование	M (SD)		0,93 (0,25)	1,07 (0,18)	0,001
Информационный поиск	M (SD)		0,82 (0,22)	0,81 (0,26)	0,628
SADS	M (SD)		6,57 (4,96)	9,43 (6,76)	0,01
CHO	M (SD)		22,19 (8,49)	25,38 (11,95)	0,116
Интернет-зависимость	M (SD)		43,28 (10,82)	40,93 (10,65)	0,071^t

Условные обозначения: M – среднее значение; SD – стандартное отклонение; p – достоверность различий.

Были обнаружены значимые статистические различия между девушками и юношами по показателю социального избегания ($p=0,01$) и по домену «Самопрезентация и общение» ($p=0,04$) (табл. 6). Девушки больше склонны уделять время самопрезентации и общению в сетях, при этом у них меньше выражено избегание контактов и дистресс при общении.

Таблица 6

Различия по доменам, показателям страха негативной социальной оценки, социального избегания и дистресса и интернет-зависимости между девушками и юношами (SADS; CHO; опросник предпочитаемого интернет-контента; тест К. Янг)

Параметры		Группы	Девушки (N=72)	Юноши (N=72)	Уровень значимости различий p
Самопрезентация и общение	M (SD)		0,87 (0,25)	0,8 (0,23)	0,04
Развлечение и «убить время»	M (SD)		0,92 (0,25)	0,88 (0,19)	0,212
Образование и самообразование	M (SD)		1,03 (0,22)	0,97 (0,24)	0,115
Информационный поиск	M (SD)		0,81 (0,26)	0,82 (0,23)	0,936
Социальное избегание	M (SD)		3,49 (2,8)	4,63 (3,02)	0,01
Социальный дистресс	M (SD)		3,89 (3,29)	4 (4,1)	0,521
SADS	M (SD)		7,38 (5,52)	8,63 (6,57)	0,36
CHO	M (SD)		24,39 (10,63)	23,18 (10,31)	0,647
Интернет-зависимость	M (SD)		42,15 (11,28)	42,06 (10,31)	0,967

Условные обозначения: M – среднее значение; SD – стандартное отклонение; p – достоверность различий.

В табл. 7 представлены результаты корреляционного анализа между параметром интернет-зависимости и показателем страха негативной социальной оценки в выборках по возрастам и объединенной выборке.

Таблица 7

Значимые связи между показателями интернет-зависимости и страха негативной социальной оценки (СНО; тест К. Янг)

	Подростки (N=72)	Студенты (N=72)	Объединенная выборка (N=144)
SADS	0,117	0,179	0,115
СНО	0,366**	0,378**	0,334**

Примечания: ** уровень значимости $p < 0,01$ (критерий Спирмена).

Полученные данные демонстрируют высоко значимую, хотя и слабую связь между страхом негативной социальной оценки и интернет-зависимостью. При этом корреляции между последней и показателем социального избегания и дистресса отсутствуют. Эти результаты могут объясняться тем, что на интернет-зависимость влияет не столько дистресс при непосредственном общении и избегание его, сколько значимость мнения других и зависимость от него, стремление получать одобрение и «лайки» при общении в социальных сетях. У подростков и молодежи, уделяющих чрезмерное время Сети, могут возникнуть трудности при непосредственном общении с окружающими из-за повышенного страха негативной оценки, а уход в интернет-коммуникацию в таком случае становится решением проблемы. С офлайн-контактами риск негативной оценки может субъективно восприниматься как более высокий из-за невозможности прервать общение или взять его под контроль [4; 14]. Также существуют данные о том, что продолжительность времени, проводимого в интернете, связана с выраженностью социальной тревожности у подростков [18].

Для проверки выдвинутой гипотезы о влиянии социальной тревожности и определенного контента на выраженность интернет-зависимости у подростков и молодежи был проведен регрессионный анализ для зависимой переменной «интернет-зависимость» (табл. 8).

Таблица 8

Регрессионный анализ для зависимой переменной «интернет-зависимость» (N=144) (SADS; СНО; опросник предпочитаемого интернет-контента; тест К. Янг)

Показатель	Бета	T	P
Самопрезентация и общение	0,363	4,659	0,000
СНО	0,231	2,966	0,004

Условные обозначения: Бета – коэффициент регрессии; T – критерий t-Стьюдента; P – достоверность различий.

Выявлено, что основными переменными, способствующими росту показателей интернет-зависимости, являются страх негативной социальной оценки и предпочтение контента «Самопрезентация и общение». Модель объясняет 24,2% дисперсии зависимой переменной «интернет-зависимость» ($R^2=0,242$, $F=22,46$). Таким образом, показано, что именно активное общение в социальных сетях и повышенная значимость положительных оценок от окружающих в наибольшей степени способствуют возникновению интернет-зависимости.

Обсуждение

Полученные в исследовании результаты свидетельствуют о связи страха негативной социальной оценки с показателями интернет-зависимости, а также с показателями использования интернета для общения и самопрезентации как у подростков, так и у студентов. Полученная значимая связь интернет-зависимости с выраженностью страха негативной оценки соответствует данным последних исследований [18] и указывает на избегание непосредственных контактов подростками с повышенной социальной тревожностью. Интернет-зависимым подросткам свойственна повышенная тревожность и уязвимость: сбегаая от своих страхов, волнения и неуверенности в Сеть, они восполняют нехватку реального общения, которое в интернете можно прервать в любой момент, в отличие от реальной жизни [4; 14]. Изучение связи интернет-зависимости и сферы развлечения, в частности, онлайн-игр, доказано в ряде работ [1; 5; 7; 12; 20; 27; 32]. Их результат совпадает с полученным в данном исследовании: показатели интернет-зависимости выше у подростков, предпочитающих связанный с развлечением контент. Однако эти данные оказались справедливыми только для подростковой выборки.

Обнаруженное в исследовании отсутствие связи интернет-зависимости с показателем шкалы социального избегания и дистресса (SADS) может быть объяснено «уходом» в Сеть и снижением частоты ситуаций реального общения при сохранении значимости мнения других людей и зависимости от него. Это подтверждает корреляция интернет-зависимости с предпочтением контента самопрезентации и общения, что указывает на важность получения респондентами положительной обратной связи от других пользователей и когнитивную поглощенность мыслями о происходящем в Сети.

Результат регрессионного анализа на объединенной выборке показал, что на рост интернет-зависимости оказывают влияние показатели страха негативной социальной оценки и предпочтение контента, связанного с общением и самопрезентацией. Это соответствует данным других исследований, где эти факторы изучались отдельно [5; 7; 12; 20; 27]. В данном исследовании впервые показана взаимосвязь преимущественного использования интернета для общения и самопрезентации со страхом негативной оценки и их совокупное влияние на рост показателей интернет-зависимости.

Выводы

1. У студентов по сравнению с подростками выше частота использования интернета для развлечения и образования, а также на уровне тенденции ниже показатели интернет-зависимости, чем у подростков, что можно объяснить возрастающей способностью к саморегуляции. При этом девушки чаще юношей используют интернет для общения и самопрезентации.

2. Показатели интернет-зависимости и страха негативной оценки как у подростков, так и у студентов связаны с предпочтением контента «Самопрезентация и общение». Соответственно, в качестве факторов интернет-зависимости в регрессионном анализе выделяются чрезмерная озабоченность оценками других людей (страх негативной оценки с их стороны), а также высокая частота использования Сети для общения и самопрезентации.

3. Полученные в исследовании данные показывают, что чрезмерное увлечение общением в интернете в ущерб общению офлайн и повышенная значимость самопрезентации в Сети у подростков и молодежи являются факторами риска возникновения зависимости от интернета. Вместе с тем указанные выше ограничения исследования свидетельствуют о необходимости расширения выборки для надежного обоснования данного вывода.

Литература

1. Войскунский А.Е. Исследование Интернета в психологии // Интернет и российское сообщество / под ред. И. Семенова. М.: Гендальф, 2002. С. 235–250.
2. Гендерные различия индивидуально-психологических характеристик у подростков с различным уровнем проявлений интернет-зависимого поведения / А.В. Трусова, А.Е. Канашов, А.А. Ангеловский [и др.] // Вопросы наркологии. 2020. № 4(187). С. 45–62. DOI:10.47877/0234-0623_2020_4_45
3. Герасимова А.А., Холмогорова А.Б. Общая шкала проблемного использования интернета: апробация и валидизация в российской выборке третьей версии опросника // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том 26. № 3. С. 56–79. DOI:10.17759/cpp.2018260304
4. Залеева А.В. Интернет-аддиктивное поведение учащихся в процессе межличностного взаимодействия // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): Материалы III международной научно-практической конференции, Москва, 27–28 февраля 2013 г. / под ред. Б.Б. Айсмонгаса, В.Ю. Меновщикова. М.: МГППУ, 2013. С. 295–297.
5. Интернет-аддикция у молодых взрослых: формы онлайн-активности, половые различия, коморбидные психические и наркологические расстройства / С.В. Гречаный, А.Ю. Егоров, В.А. Солдаткин [и др.] // Вопросы наркологии. 2020. № 4(187). С. 78–102. DOI:10.47877/0234-0623_2020_4_78
6. Клименкова Е.Н., Холмогорова А.Б. Валидизация методик диагностики социальной тревожности на российской подростковой выборке // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 1. С. 28–39. DOI:10.17759/cpp.2017250103
7. Кочетков Н.В. Интернет-зависимость и зависимость от компьютерных игр в трудах отечественных психологов // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 1. С. 27–54. DOI:10.17759/sps.2020110103
8. Лоскутова В.А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств: Автореф. дисс. ... канд. мед. наук. Новосибирск, 2004. 157 с.
9. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.
10. Павлова Т.С., Холмогорова А.Б. Гендерные факторы социальной тревожности в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. 2014. Том 6. № 1. С. 169–179. DOI:10.17759/psyedu.2014060119
11. Пережогин Л.О., Шалимов В.Ф., Казаковцев Б.А. Зависимость от персонального компьютера, интернета и мобильных устройств, обеспечивающих удаленный сетевой доступ (клиника, диагностика, лечение). Методические рекомендации // Российский психиатрический журнал. 2018. № 2.
12. Погужина И.Н., Подольский А.И., Идобаева О.А., Подольская Т.А. Цифровое поведение и особенности мотивационной сферы интернет-пользователей: логико-категориальный анализ // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 60–94. DOI:10.17323/1814-9545-2020-3-60-94
13. Реутов Е.В., Тришина Т.В. Интернет-практики и информационные предпочтения населения // Социологические исследования. 2015. № 4. С. 140–148.
14. Собкин В.С., Федотова А.В. Сеть как пространство социализации современного подростка // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 3. С. 119–137. DOI:10.17759/cpp.2019270308

Казаринова Е.Ю., Холмогорова А.Б.
Предпочитаемый контент в интернете и социальная тревожность как факторы интернет-зависимости у подростков и студенческой молодежи
Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 123–139.

Kazarinova E.Yu., Kholmogorova A.B.
Preferred Internet Content and Social Anxiety as Drivers of Internet Addiction in Teens and Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 123–139.

15. Солдатова Г.У., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О.С. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете / под ред. Г.В. Солдатовой. М., 2011. 176 с.
16. Солдатова Г.У., Илюхина С.Н. Аутодеструктивный онлайн-контент: особенности оценки и реагирования подростков и молодежи // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29. № 1. С. 66–91. DOI:10.17759/cpp.2021290105
17. Солдатова Г.У., Нестик Т.А. Отношение к интернету среди интернет-пользователей: технофобы и технофилы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 1. С. 54–61. DOI:10.18384/2310-7235-2016-1-54-61
18. Холмогорова А.Б., Авакян Т.В., Клименкова Е.Н., Малюкова Д.А. Общение в интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 102–129. DOI:10.17759/cpp.2015230407
19. Шнейдер Л.Б., Сыманюк В.В. Пользователь в информационной среде: цифровая идентичность сегодня // Психологические исследования. 2017. Том 10. № 52.
20. Avila G.B., Dos Santos E.N., Jansen K., Barros F.C. Internet addiction in students from an educational institution in Southern Brazil: prevalence and associated factors // Trends in Psychiatry and Psychotherapy. 2020. Vol. 42. № 4. P. 302–310. DOI:10.1590/2237-6089-2019-0098
21. Brodovskaya E.V., Dombrovskaya A.Yu., Nechaev V.D., Sinyakov A.V. National profiles of internet-communication results of cross-national cluster analysis // European Journal of Science and Theology. 2015. Vol. 11. № 3. P. 125–130.
22. Dalal P.K., Basu D. Twenty years of Internet addiction ... Quo Vadis? // Indian Journal Psychiatry. 2016. Vol. 56. № 1. P. 6–11. DOI:10.4103/0019-5545.174354
23. Griffiths M.D. Does internet and computer “addiction” exist? Some case study evidence // CyberPsychology & Behavior. 2000. Vol. 3. № 2. P. 211–218. DOI:10.1089/109493100316067
24. Griffiths M.D., Pontes M.H., Szabo A. The impact of Internet-based specific activities on the perceptions of Internet addiction, quality of life, and excessive usage: A cross-sectional study // Addictive Behaviors Reports. 2016. Vol. 1. P. 19–25. DOI:10.1016/j.abrep.2015.03.002
25. Heimberg R.G., Stein M.B., Hiripi E. & Kessler R.C. Trends in the prevalence of social phobia in the United States: A synthetic cohort analysis of changes over four decades // European Psychiatry. 2000. Vol. 15. № 1. P. 29–37. DOI:10.1016/s0924-9338(00)00213-3
26. Jaiswal A., Manchanda S., Gautam V., Goel A.D., Aneja J., Raghav P.R. Burden of internet addiction, social anxiety and social phobia among University students, India // Journal of Family Medicine and Primary Care. 2020. Vol. 9. № 7. P. 3607–3612. DOI:10.4103/jfmpc.jfmpc_360_20
27. Khalili-Mahani N., Smyrnova A., Kakinami L. To Each Stress Its Own Screen: A Cross-Sectional Survey of the Patterns of Stress and Various Screen Uses in Relation to Self-Admitted Screen Addiction // Journal of Medical Internet Research. 2019. Vol. 21. № 4. DOI:10.2196/11485
28. Rosenthal S.R., Cha Y., Clark M.A. The Internet Addiction Test in a young adult U.S. population // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2018. Vol. 21. № 10. P. 661–666. DOI:10.1089/cyber.2018.0143
29. Soulioti E., Stavropoulos V., Christidi S., Papastefanou Y., Roussos P. The relationship of internet addiction with anxiety and depressive symptomatology // Psychiatriki. 2018. Vol. 29. № 2. P. 160–171. DOI:10.22365/jpsych.2018.292.160
30. Thorisdottir I.E., Sigurvinsdottir R., Asgeirsdottir B.B., Allegrante J.P., Sigfusdottir I.D. Active and passive social media use and symptoms of anxiety and depressed mood among Icelandic adolescents // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2019. Vol. 22. № 8. P. 535–542. DOI:10.1089/cyber.2019.0079

31. Vannucci A., Flannery K.M., Ohannessian C.M. Social media use and anxiety in emerging adults // *Journal of Affective Disorders*. 2017. Vol. 207. P. 163–166. DOI:10.1016/j.jad.2016.08.040
32. Young K.S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder // *CyberPsychology & Behavior*. 1998. Vol. 1. № 3. P. 237–244. DOI:10.1089/cpb.1998.1.25
33. Yüçens B., Üzer A. The relationship between internet addiction, social anxiety, impulsivity, self-esteem, and depression in a sample of Turkish undergraduate medical students // *Psychiatry Research*. 2018. Vol. 267. P. 313–318. DOI:10.1016/j.psychres.2018.06.033

References

1. Voiskunskii A.E. Issledovanie Interneta v psihologii [Researching the Internet in Psychology]. *Internet i rossiyskoe soobshchestvo = Internet and Russian Community*. Moscow, 2002, pp. 235–250. (In Russ.).
2. Trusova A.V., Kanashov A.E., Angelovskii A.A. [i dr.]. Gendernye razlichiya individual'no-psihologicheskikh harakteristik u podrostkov s razlichnym urovnem proyavlenii internet-zavisimogo povedeniya [Gender differences in individual psychological characteristics in adolescents with different levels of manifestations of Internet-dependent behavior]. *Voprosy narkologii = Addiction Issues*, 2020, no. 4(187), pp. 45–62. (In Russ.). DOI:10.47877/0234-0623_2020_4_45
3. Gerasimova A.A., Kholmogorova A.B. Obshchaya shkala problemnogo ispol'zovaniya interneta: aprobatsiya i validizatsiya v rossijskoi vyborke tret'ei versii oprosnika [The Generalized Problematic Internet Use Scale 3 Modified Version: Approbation and Validation on the Russian Sample]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psihoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2018. Vol. 26, no. 3, pp. 56–79. (In Russ.). DOI:10.17759/cpp.2018260304
4. Zalyaeva A.V. Internet-addiktivnoe povedenie uchashchihsya v processe mezhlichnostnogo vzaimodeystviya [Internet addictive behavior of students in the process of interpersonal interaction]. *Psikhologicheskaya pomoshch' sotsial'no nezashchishchennym litsam s ispol'zovaniem distantsionnykh tekhnologii (internet-konsultirovanie i distantsionnoe obuchenie): Materialy III mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 27-28 fevralya 2013 g.* [Psychological assistance to socially vulnerable persons using distance technologies (online counseling and distance learning): Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference]. Moscow, 2013, pp. 295–297. (In Russ.).
5. Grechaniy S.V., Egorov A.Yu., Soldatkin V.A. [i dr.]. Internet-addiksiya u molodyh vzroslyh: formy onlajn-aktivnosti, polovye razlichiya, komorbidnye psihicheskie i narkologicheskie rasstrojstva [Internet Addiction in Young Adults: Types of Online Activities, Gender Differences, Comorbid Mental and Substance Use Disorders]. *Voprosy narkologii = Addiction Issues*, 2020, no. 4(187), pp. 78–102. (In Russ.). DOI:10.47877/0234-0623_2020_4_78
6. Klimenkova E.N., Kholmogorova A.B. Validizatsiya metodik diagnostiki sotsial'noi trevozhnosti na rossijskoi podrostkovoi vyborke [Validation of Methods of Diagnosis of Social Anxiety on The Russian Adolescents]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psihoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2017. Vol. 25, no. 1, pp. 28–39. (In Russ.). DOI:10.17759/cpp.2017250103
7. Kochetkov N.V. Internet-zavisimost' i zavisimost' ot komp'yuternykh igr v trudakh otechestvennykh psihologov [Internet addiction and addiction to computer games in the work of Russian psychologists]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2020. Vol. 11, no. 1, pp. 27–54. (In Russ.). DOI:10.17759/sps.2020110103
8. Loskutova V.A. Internet-zavisimost' kak forma nekhimicheskikh addiktivnykh rasstrojstv. Avtopef. diss. kand. med. nauk. [Internet addiction as a form of non-chemical addictive disorders. PhD (Medicine) Thesis]. Novosibirsk, 2004. 157 p.

9. Mudrik A.V. Social'naya pedagogika: ucheb. dlya stud. ped. vuzov [Social pedagogy: a textbook for students of pedagogical universities]. Moscow: Publishing Center «Academy», 2000. 200 p. (In Russ.).
10. Pavlova T.S., Kholmogorova A.B. Gendernye faktory social'noi trevozhnosti v podrostkovom vozraste [Gender factors of social anxiety in adolescence]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 6, no. 1, pp. 169–179. (In Russ.). DOI:10.17759/psyedu.2014060119
11. Perezhogin L.O., Shalimov V.F., Kazakovcev B.A. Zavisimost' ot personal'nogo komp'yutera, interneta i mobil'nyh ustroystv, obespechivayushchih udalennyi setevoi dostup (klinika, diagnostika, lechenie). Metodicheskie rekomendacii [Dependence on a personal computer, the Internet and mobile devices that provide remote network access (clinic, diagnostics, treatment). Methodical recommendations]. *Rossiiskii psihiatricheskii zhurnal = Russian Psychiatric Journal*, 2018, no. 2. (In Russ.).
12. Pogozhina I.N., Podolsky A.I., Idobaeva O.A., Podolskaya T.A. Tsifrovoe povedenie i osobennosti motivatsionnoj sfery internet-pol'zovatelej: logiko-kategorial'nyj analiz [Behavioral and Motivational Patterns of Internet Users: A Logico-Categorical Analysis]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2020, no. 3, pp. 60–94. (In Russ.). DOI:10.17323/1814-9545-2020-3-60-94
13. Reutov E.V., Trishina T.V. Internet-praktiki i informatsionnye predpochteniya naseleniya [Internet practices and informational preferences of the population]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*, 2015, no. 4, pp. 140–148. (In Russ.).
14. Sobkin V.S., Fedotova A.V. Set' kak prostranstvo socializacii sovremennogo podrostka [Network as a socialization space for a modern teenager]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019. Vol. 27, no. 3, pp. 119–137. (In Russ.). DOI:10.17759/cpp.2019270308
15. Soldatova G.U., Zotova E.Yu., Chekalina A.I., Gostimskaya O.S. Poimannye odnoi set'yu: social'no-psihologicheskoe issledovanie predstavlenii detei i vzroslyh ob internete [Caught by the Same Net: A Socio-Psychological Study of Children's and Adult Ideas about the Internet]. Moscow, 2011. 176 p. (In Russ.).
16. Soldatova G.U., Ilyukhina S.N. Autodestruktivnyj onlajn-kontent: osobennosti otsenki i reagirovaniya podrostkov i molodezhi [Self-Destructive Online Content: Features of Attitude and Response of Adolescents and Youth]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psihoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2021. Vol. 29, no. 1, pp. 66–91. (In Russ.). DOI:10.17759/cpp.2021290105
17. Soldatova G.U., Nestik T.A. Otnoshenie k internetu sredi internet-pol'zovatelej: tekhnofoby i tekhnofily [Internet users' attitudes towards the Internet: technophobes and technophiles]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psihologicheskie nauki = Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Psychology*, 2016, no. 1, pp. 54–61. (In Russ.). DOI:10.18384/2310-7235-2016-1-54-61
18. Kholmogorova A.B., Avakyan T.V., Klimenkova E.N., Malyukova D.A. Obshchenie v internete i social'naya trevozhnost' u podrostkov iz raznyh social'nyh grupp [Communication on the Internet and social anxiety in adolescents from different social groups]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2015. Vol. 23, no. 4, pp. 102–129. (In Russ.). DOI:10.17759/cpp.2015230407
19. Shneider L.B., Symanyuk V.V. Pol'zovatel' v informacionnoj srede: cifrovaya identichnost' segodnya [User in the Information Environment: Digital Identity Today]. *Psihologicheskie issledovaniya = Psychological Research*, 2017. Vol. 10, no. 52. (In Russ.).
20. Avila G.B., Dos Santos E.N., Jansen K., Barros F.C. Internet addiction in students from an

- educational institution in Southern Brazil: prevalence and associated factors. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 2020. Vol. 42, no. 4, pp. 302–310. DOI:10.1590/2237-6089-2019-0098
21. Brodovskaya E.V., Dombrovskaya A.Yu., Nechaev V.D., Sinyakov A.V. National profiles of internet-communication results of cross-national cluster analysis. *European Journal of Science and Theology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 125–130.
22. Dalal P.K., Basu D. Twenty years of Internet addiction ... Quo Vadis? *Indian Journal of Psychiatry*, 2016. Vol. 56, no. 1, pp. 6–11. DOI:10.4103/0019-5545.174354
23. Griffiths M.D. Does internet and computer “addiction” exist? Some case study evidence. *CyberPsychology & Behavior*, 2000. Vol. 3, no. 2, pp. 211–218. DOI:10.1089/109493100316067
24. Griffiths M.D., Pontes M.H., Szabo A. The impact of Internet-based specific activities on the perceptions of Internet addiction, quality of life, and excessive usage: A cross-sectional study. *Addictive Behaviors Reports*, 2016. Vol. 1, pp. 19–25. DOI:10.1016/j.abrep.2015.03.002
25. Heimberg R.G., Stein M.B., Hiripi E., Kessler R.C. Trends in the prevalence of social phobia in the United States: A synthetic cohort analysis of changes over four decades. *European Psychiatry*, 2000. Vol. 15, no. 1, pp. 29–37. DOI:10.1016/s0924-9338(00)00213-3
26. Jaiswal A., Manchanda S., Gautam V., Goel A.D., Aneja J., Raghav P.R. Burden of internet addiction, social anxiety and social phobia among University students, India. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 2020. Vol. 9, no. 7, pp. 3607–3612. DOI:10.4103/jfmpc.jfmpc_360_20
27. Khalili-Mahani N., Smyrnova A., Kakinami L. To Each Stress Its Own Screen: A Cross-Sectional Survey of the Patterns of Stress and Various Screen Uses in Relation to Self-Admitted Screen Addiction. *Journal of Medical Internet Research*, 2019. Vol. 21, no. 4. DOI:10.2196/11485
28. Rosenthal S.R., Cha Y., Clark M.A. The Internet Addiction Test in a young adult U.S. population. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2018. Vol. 21, no. 10, pp. 661–666. DOI:10.1089/cyber.2018.0143
29. Soulioti E., Stavropoulos V., Christidi S., Papastefanou Y., Roussos P. The relationship of internet addiction with anxiety and depressive symptomatology. *Psychiatriki*, 2018. Vol. 29, no. 2, pp. 160–171. DOI:10.22365/jpsych.2018.292.160
30. Thorisdottir I.E., Sigurvinsdottir R., Asgeirsdottir B.B., Allegrante J.P., Sigfusdottir I.D. Active and passive social media use and symptoms of anxiety and depressed mood among Icelandic adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2019. Vol. 22, no. 8, pp. 535–542. DOI:10.1089/cyber.2019.0079
31. Vannucci A., Flannery K.M., Ohannessian C.M. Social media use and anxiety in emerging adults. *Journal of Affective Disorders*, 2017. Vol. 207, pp. 163–166. DOI:10.1016/j.jad.2016.08.040
32. Young K.S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1998. Vol. 1, no. 3, pp. 237–244. DOI:10.1089/cpb.1998.1.25
33. Yüçens B., Üzer A. The relationship between internet addiction, social anxiety, impulsivity, self-esteem, and depression in a sample of Turkish undergraduate medical students. *Psychiatry Research*, 2018. Vol. 267, pp. 313–318. DOI:10.1016/j.psychres.2018.06.033

Информация об авторах

Казаринова Екатерина Юрьевна, аспирант факультета Консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8821-1491>, e-mail: kitty.41294@mail.ru

Холмогорова Алла Борисовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой Клинической психологии и психотерапии, декан факультета Консультативной и

Казаринова Е.Ю., Холмогорова А.Б.
Предпочитаемый контент в интернете и социальная
тревожность как факторы интернет-зависимости у
подростков и студенческой молодежи
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 2. С. 123–139.

Kazarinova E.Yu., Kholmogorova A.B.
Preferred Internet Content and Social Anxiety as Drivers
of Internet Addiction in Teens and Students
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 2,
pp. 123–139.

клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Information about the authors

Ekaterina Yu. Kazarinova, PhD Student of the Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8821-1491>, e-mail: kitty.41294@mail.ru

Alla B. Kholmogorova, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Dean of the Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Получена 19.05.2021
Принята в печать 26.06.2021

Received 19.05.2021
Accepted 26.06.2021