

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА  
И ОБРАЗОВАНИЕ**

---

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE  
AND EDUCATION**

№ **4**

**2021**



**ЦИФРОВИЗАЦИЯ ДЕТСТВА:  
РАЗВИТИЕ, ОБУЧЕНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ**

**DIGITALIZATION OF CHILDHOOD:  
DEVELOPMENT, LEARNING, SOCIALIZATION**

# **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ**

**ЦИФРОВИЗАЦИЯ ДЕТСТВА:  
РАЗВИТИЕ, ОБУЧЕНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ**

Тематический редактор О.В. Рубцова

**2021 • Том 26 • № 4**

# **PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION**

**DIGITALIZATION OF CHILDHOOD:  
DEVELOPMENT, LEARNING, SOCIALIZATION**

Topical editor O.V. Rubtsova

Московский государственный психолого-педагогический университет  
Психологический институт Российской академии образования

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



## Содержание

---

### **Цифровизация детства: развитие, обучение, социализация**

**Конокотин А.В.**

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ В ОЦЕНКЕ РАЗВИТИЯ  
УЧЕБНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 5

**Рубцова О.В., Посакалова Т.А., Ширяева Е.И.**

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ В ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ ПОДРОСТКОВ  
С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СФОРМИРОВАННОСТИ «ОБРАЗА Я» ..... 20

**Кочетков Н.В., Воложаева Е.Н.**

ВЗАИМОСВЯЗЬ УВЛЕЧЕННОСТИ ОНЛАЙН-ИГРАМИ И МОТИВАЦИИ  
К ОБУЧЕНИЮ РАЗНОСТАТУСНЫХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 34

**Скобельцина К.Н., Кузнецов А.Н., Бешенков С.А.**

КАК РОССИЙСКИЕ ШКОЛЬНИКИ ПРОТИВОСТОЯТ КИБЕРУГРОЗАМ? ..... 43

**Артёмова Е.Э., Данилова А.М., Подвальная Е.В., Тишина Л.А.**

ОЦЕНКА ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ОБЛАСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ  
ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ..... 54

---

### **Психология образования**

**Лазарев В.С.**

К ПРОБЛЕМЕ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ «ШКОЛЫ БУДУЩЕГО» ..... 69

**Сурьянинова Т.И., Фетисова А.С.**

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ..... 80

---

### **Психология развития**

**Панов В.И., Капцов А.В.**

СТРУКТУРА СТАДИЙ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ:  
СВЯЗНОСТЬ, ЦЕЛОСТНОСТЬ, ФОРМАЛИЗАЦИЯ ..... 91

**Сорокоумова Е.А., Фадеев Д.С., Киященко С.Л.**

ПОНИМАНИЕ МЕТАФОРЫ КАК СПОСОБ ВНЕШНЕЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ  
СМЫСЛОВ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ..... 104

---

***Digitalization of Childhood:  
Development, Learning, Socialization***

***Konokotin A.V.***

THE USE OF COMPUTER TOOLS IN ASSESSING THE DEVELOPMENT  
OF LEARNING INTERACTIONS IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN ..... 5

***Rubtsova O.V., Poskagalova T.A., Shiryayeva E.I.***

FEATURES OF ON-LINE BEHAVIOR IN ADOLESCENTS WITH DIFFERENT  
LEVELS OF SELF-CONCEPT CLARITY ..... 20

***Kochetkov N.V., Volozhaeva E.N.***

RELATIONSHIP BETWEEN ENTHUSIASM FOR ONLINE GAMING  
AND LEARNING MOTIVATION AMONG STUDENTS OF DIFFERENT STATUS ..... 34

***Skobeltsina K.N., Kuznetsov A.N., Beshenkov S.A.***

RUSSIAN SCHOOLCHILDREN VS. CYBER THREATS: RESEARCH  
IN THE FRAMEWORK OF MODERN CHILDHOOD DIGITALIZATION ..... 43

***Artemova E.E., Danilova A.M., Podvalnaya E.V., Tishina L.A.***

ASSESSING INFORMATION AND COMMUNICATIVE COMPETENCE  
OF FUTURE SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN THE USE OF RESOURCES  
OF THE INFORMATIONAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT ..... 54

---

***Educational Psychology***

***Lazarev V.S.***

ON THE PROBLEM OF CREATING A MODEL OF THE "SCHOOL OF THE FUTURE" ..... 69

***Suryaninova T.I., Fetisova A.S.***

EXPLORING DIALOGIC POSITION OF PSYCHOLOGY STUDENTS  
IN EDUCATIONAL PROCESS ..... 80

---

***Developmental Psychology***

***Panov V.I., Kaptsov A.V.***

STRUCTURE OF AGENCY FORMATION STAGES IN STUDENTS:  
CONSISTENCY, INTEGRITY, FORMALIZATION ..... 91

***Sorokoumova E.A., Fadeev D.S., Kiyashchenko S.L.***

UNDERSTANDING OF A METAPHOR AS A WAY OF EXTERNAL REPRESENTATION  
OF THE MEANINGS OF INDIVIDUAL'S VALUE ORIENTATIONS ..... 104

Процессы цифровизации, поступательно разворачивавшиеся на протяжении последних 30 лет, перешли на качественно новый уровень с началом пандемии COVID-19. В новой социальной ситуации сложившиеся формы человеческой жизнедеятельности стремительно трансформируются в виртуальные, что приводит к возникновению новых социальных рисков. Наиболее остро происходящие изменения проявляются в сфере образования, которая столкнулась с крупнейшим кризисом в своей истории. За рекордно короткий срок школы и другие образовательные учреждения в разных странах мира были вынуждены искать новые способы продолжения процесса обучения, осуществляя так называемое “Education in Emergency” — буквально, «образование в ситуации ЧП». Резкий переход к дистанционному формату детско-взрослых взаимодействий поставил перед психолого-педагогической наукой множество вопросов, связанных, в частности, с пониманием того, каким образом нужно подходить к выбору цифровых платформ для разных категорий обучающихся, или с тем, как можно эффективно организовывать продуктивные формы совместной деятельности в условиях виртуальной среды. Немаловажным представляется и вопрос о том, каким образом личностные особенности человека отражаются на его поведении в виртуальном пространстве, каким стратегиям самопрезентации и взаимодействия в нем он отдает предпочтение. Изучение этих и многих других вопросов, связанных с цифровизацией, представляется важнейшей задачей современной науки. В рамках специальной рубрики журнала «Психологическая наука и образование» вниманию читателей предлагается подборка статей современных российских авторов, в фокусе которых оказалось исследование влияния цифровизации на различные аспекты развития, обучения и социализации современных детей и подростков. В статьях затронуты такие проблемы, как применение компьютерных средств в оценке развития учебных взаимодействий младших школьников; особенности поведения в виртуальной среде подростков с разным уровнем сформированности «образа Я»; взаимосвязь увлеченности онлайн-играми и мотивации к обучению в школьном возрасте; противостояние школьников киберугрозам; оценка информационно-коммуникационной компетентности студентов-дефектологов в области использования ресурсов информационной образовательной среды. Статьи приглашают читателей к диалогу на самые актуальные темы, связанные с цифровизацией, которые сегодня стоят перед исследователями по всему миру.

*Тематический редактор рубрики — О.В. Рубцова,  
кандидат психологических наук, руководитель Центра  
междисциплинарных исследований современного детства,  
Московский государственный психолого-педагогический университет*

# Применение компьютерных средств в оценке развития учебных взаимодействий младших школьников

**Конокотин А.В.**

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

Представлены результаты работы по изучению возможностей использования исследовательской методики «Весы» применительно к задачам диагностики эффективности учебных взаимодействий учащихся младшего школьного возраста. В исследовании приняли участие 90 учащихся младшего школьного возраста (N=90) с 1 по 4 класс. Обсуждается вопрос о применении компьютерных средств в деятельностных диагностических ситуациях. Реализован основополагающий теоретический принцип, согласно которому сам характер деятельности участников определяет структуру построения цифровой системы. Показано, что оценка эффективности учебных взаимодействий при совместном решении задач возможна в тех случаях, когда «цифровая оболочка» деятельности учащихся становится средством, позволяющим актуализировать процессы коммуникации, обмена действиями, взаимопонимания и рефлексии, определяющие процессы постановки учебной задачи и поиска общего способа ее решения. Отмечено, что в ходе решения учащимися экспериментальных задач происходит качественное изменение указанных процессов, являющихся интегральной характеристикой возникающей между детьми и взрослым общности, что позволяет детям преодолевать рамки предметной задачи и переходить в область смыслового взаимодействия ( $Z=-3,651$ ,  $Asymp.Sig.(2-tailed)<0,001$ ,  $p=0,05$ ).

**Ключевые слова:** совместная учебная деятельность, социальные взаимодействия, психодиагностика, коммуникация, взаимопонимание, цифровая образовательная среда.

---

**Для цитаты:** Конокотин А.В. Применение компьютерных средств в оценке развития учебных взаимодействий младших школьников // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 5—19. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260401>

# The Use of Computer Tools in Assessing the Development of Learning Interactions in Primary Schoolchildren

**Andrey V. Konokotin**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: [konokotinav@mgppu.ru](mailto:konokotinav@mgppu.ru)

The article presents results of a study on the possibilities of using the 'Scales' research technique for assessing the effectiveness of learning interactions in primary school children. The study involved 90 students of primary school (N=90), grades 1 to 4. We discuss the issue of using computer tools in activity-based assessments. In our study, we have implemented the fundamental theoretical principle, according to which the very nature of participants' activities determines the structure of the digital system construction. We show that evaluating the effectiveness of learning interactions in joint problem-solving tasks is possible in situations when the 'digital shell' of the students' activities becomes a means to actualize the processes of communication, exchange of actions, mutual understanding and reflection, which determine the process of setting the learning task and finding the generalised way of solving it. It is noted that in the course of solving experimental problems, there is a qualitative change in these processes, which are an integral characteristic of the sense of community that arises between children and adults and, in turn, allows children to reach beyond the framework of the current subject problem and to move over to meaning-based interactions ( $Z=-3.651$ , Asympt. Sig. (2-tailed)  $<0.001$ ,  $p=0.05$ ).

**Keywords:** joint learning activities, social interactions, psychodiagnostics, communication, mutual understanding, digital educational environment.

---

**For citation:** Konokotin A.V. The Use of Computer Tools in Assessing the Development of Learning Interactions in Primary Schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 4, pp. 5—19. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260401> (In Russ.).

## Введение

Анализ взаимодействий учащихся в ходе осуществления ими учебной деятельности является одним из центральных исследовательских направлений современной психолого-педагогической науки. Корни данной проблематики лежат в трудах классиков отечественной психологии и педагогики Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, рассматривающих социальную ситуацию как источник развития человека. В рамках этого положения обучение рассматривается как деятельность, опосредствующая развитие. Данное положение было осмыслено и конкретизировано в

работах учеников и последователей культурно-исторической школы и деятельностного подхода — Ю.В. Громыко, В.А. Гуружапова, В.В. Давыдова, Г.Г. Кравцова, Ю.А. Полуянова, В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман и др., поставивших проблему исходной формы учебной деятельности как коллективно-распределенной между ее участниками. В целом ряде работ обоснованы и экспериментально апробированы основные принципы организации совместно-распределенной учебной деятельности, получены данные о ее продуктивном влиянии на развитие мышления детей (см., например, [3; 5; 9; 13; 19]).

### Методика «Весы»

Продолжая традицию обозначенного научного направления исследований, В.В. Рубцов и А.В. Конокотин специально изучали способы взаимодействий учащихся младшего школьного возраста в процессе решения ими класса задач на равновесие. В своей работе авторы опирались на методику «Весы», разработанную В.В. Рубцовым совместно с проф. Л. Мартин (США) для исследования роли совместных действий в когнитивном развитии детей (см. [13; 21]).

Методика представляла специально сконструированную установку из металлического круга, на который сверху наносилась шкала с тремя равноотстоящими друг от друга делениями, и штатива, на который крепился данный круг (см. рис. 1).

Центр круга является центром равновесия весов. В качестве грузов использовалось восемь одинаковых по размеру магнитов.

Методика включала проведение пяти последовательных экспериментальных этапов:

#### 1. Претест

Учащимся в индивидуальном порядке предъявлялись двенадцать задач на установление равновесия [4, с. 81], верное или неверное решение которых требовало учета отношения пары моментов сил: соотношение (мультипликацию) веса и расстояния до центра тяжести. На данном этапе экспериментатор самостоятельно устанавливал грузы-магниты в необходимом количестве

на заранее определенные шкалы. Учащимся предлагалось ответить на вопрос, будут ли весы находиться в равновесии при данном расположении грузов и почему.

По результатам выполнения задач претеста учащиеся распределялись на группы в соответствии с их ориентацией на значимые факторы равновесия (и их отношение).

#### 2. Первый кооперативный этап

Участники работали в парах «ученик-ученик». Каждый работал на своей половине установки. При этом изначально действия распределялись таким образом, что один участник мог регулировать вес, увеличивая или уменьшая количество грузов, но не мог их передвигать. Другой участник, наоборот, мог перемещать свой груз вдоль шкалы, проходящей от центра тяжести к краю весов, но не мог увеличивать или уменьшать количество магнитов. Благодаря такому распределению действий создавалась ситуация, при которой все возможные решения задач не могли быть найдены одним участником самостоятельно без привлечения к процессу решения напарника. Этим обеспечивалась необходимость в координации и кооперации индивидуальных действий.

Задачи, которые решали участники в первой кооперативной серии, совпадали с задачами претестового этапа.

#### 3. Первый индивидуальный этап

После первой кооперативной серии участникам предлагалось решить семь задач в

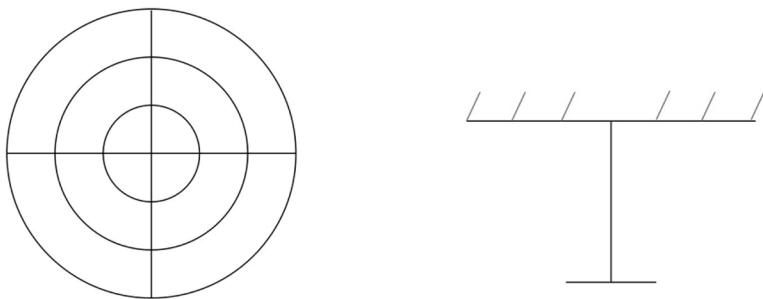


Рис. 1. Экспериментальная установка «Весы». Слева — экспериментальная шкала (вид сверху), использовавшаяся в ходе первого и второго индивидуальных этапов, а также в первом и втором кооперативных этапах. Справа — экспериментальная установка в собранном виде (вид спереди)



индивидуальном порядке. Данная серия была введена для контроля за возможными изменениями, которые происходили или не происходили у учащихся в области понимания мультитипикативных отношений.

#### **4. Второй кооперативный этап**

На данном этапе учащиеся работали в прежних парах, но на одной половине установок. На обратной стороне работал экспериментатор, который также мог изменять количество грузов и передвигать их по шкалам вдоль своей половины. Правило распределения действий между участниками сохранялось.

#### **5. Посттест**

На этапе посттеста участникам снова предлагалось решать задачи в индивидуальном порядке. Однако если раньше участники решали задачи на шкале, на которой было нанесено три деления, то теперь им предлагалась расширенная шкала с четырьмя делениями.

Общее время проведения пяти экспериментальных серий занимало около 1,5 часов (в зависимости от интенсивности разворачивавшихся взаимодействий участников), в связи с чем прохождение всех этапов эксперимента с одной парой разделялось на два дня: первый и второй этапы в один день и третий, четвертый, пятый этапы — в другой.

Исходя из представленного описания методики, можно сказать, что ее центральной особенностью, позволяющей изучать особенности складывающихся взаимодействий детей между собой и со взрослым, а также процесс постановки учащимися учебной задачи и особенности включения их в совместный поиск решения этой задачи, является специфическая система организации деятельности напарников, направленная на актуализацию процессов рефлексии, коммуникации, обмена действиями и взаимопонимания, регистрация и качественный анализ которых позволили системно оценивать формирующееся совместное действие.

Результаты исследования, полученные на основе применения этой методики, показали, что в ходе решения детьми класса задач на равновесие и в результате их столкновения с индивидуальными ограничениями, связанными с заданными взрослым условиями, между

детьми возникали процессы обмена действиями, коммуникации, взаимопонимания и рефлексии. Качественное своеобразие этих процессов позволило описать четыре типа возникающих детско-взрослых общностей, характеризующих особенности включения детей в совместное решение учебной задачи, постановку и своеобразие поиска ее решения (см. [4; 22]). Согласно результатам, в основе включения учащихся в совместные формы работы и процесс продуктивного сотрудничества лежит их переориентация с «предметной» (объектной) области задачи на анализ самих взаимодействий друг с другом. Именно изменение ориентации на сам способ взаимодействия позволяло учащимся выявлять общий способ решения данного класса задач и в конечном итоге находить больше решений, в том числе и нестандартных.

Полученные данные имеют принципиальное значение для более глубокого осмысления теоретико-методологического понимания механизмов, лежащих в основе формирования совместных действий учащихся при постановке и поиске решения учебных задач, и обоснования эффективных условий организации образовательной практики, в которой проблема поиска и анализа способов взаимодействия учащихся при освоении ими содержания учебных предметов является одной из центральных задач в процессе обучения, построенного по типу учебной деятельности.

С целью реализации диагностического потенциала исследовательской методики «Весы» и ее адаптации к актуальным задачам образовательной практики нами была проведена работа по разработке цифровой диагностической платформы «Весы» (ЦДП «Весы»), позволяющей оперативно получать достоверную информацию по стратегиям, используемым учащимся при организации совместной деятельности, и изучать эффективность применяемых учащимися стратегий с точки зрения выполнения предложенных заданий.

#### **Принципы работы ЦДП «Весы»**

Одной из центральных задач, стоявших перед нами при разработке ЦДП «Весы», стало существенное сокращение времени

проведения диагностической процедуры при сохранении ее информативности. При этом мы исходили из необходимости решения этой задачи в отношении к способам организации деятельности учащихся.

Для достижения поставленной задачи нами было произведено существенное сокращение количества экспериментальных этапов и решаемых участниками задач. Вместо пяти последовательных этапов, в ходе которых учащиеся решали тридцать одну задачу, сохранялся лишь кооперативный этап, в ходе которого участникам последовательно предъявлялись пять задач (см. рис. 2):

*1-ая задача* — тренировочная, на которой производилась демонстрация принципов и механизма работы с методикой, проводились первые пробующие действия участников;

*2—5 задачи* — диагностические, в ходе которых учащимся необходимо было найти все возможные положения грузов, при которых модель весов находилась в состоянии равновесия.

Участники имели неограниченное время, количество действий и попыток решения каждой задачи. Каждая попытка завершалась либо установлением равновесия на модели весов, либо решением участников перейти к следующей задаче, указав экспериментатору, что в данной задаче решений больше нет. При этом после каждого решения экспериментатор задавал участникам

вопрос, есть ли в данной задаче какие-то еще решения или нет.

Важной особенностью предлагаемых диагностических задач был их принципиально «непредметный» характер: содержание задач не относилось к изучаемому в школе материалу. Это позволило проводить диагностику независимо от актуальных знаний учащегося.

Дети работали в парах. Действия между ними распределялись таким образом, что один из участников, действуя на левой половине модели весов (А), мог регулировать вес грузов, добавляя и убавляя грузы с различной «массой» на заранее определенное место, а его напарник, действуя на правой стороне (Б), мог изменять расстояние своего груза до центра тяжести, двигая его ближе к центру «весов» или отдаляя от него (см. рис. 3). Это позволило сохранить принцип организации совместной работы участников, поддерживать процессы рефлексии, коммуникации, обмена действиями и взаимопонимания, через анализ которых экспериментатор мог устанавливать динамику разворачивающихся взаимодействий и тип формирующейся детско-взрослой общности.

В начале каждой попытки участникам предлагалось выбрать, кто из них будет делать первый ход. При этом на экране уже демонстрировалось начальное положение грузов на модели весов. После выбора и совершения первого хода участники выполняли

№ задачи	Тренировочная задача	
	А	Б
1	-----1----- -----▲----- -----1-----	
	Диагностические задачи	
2	А	Б
	1----- ----- -----▲-----2----- -----	
3	А	Б
	----- -----3-----▲----- -----1-----	
4	А	Б
	----- -----2-----▲----- ----- -----1	
5	А	Б
	-----1----- -----▲-----1----- -----	

Рис. 2. Задачи ЦДП «Весы»

Методика диагностики способности детей к совместному решению учебных задач.

Здесь будут показываться информационные сообщения.

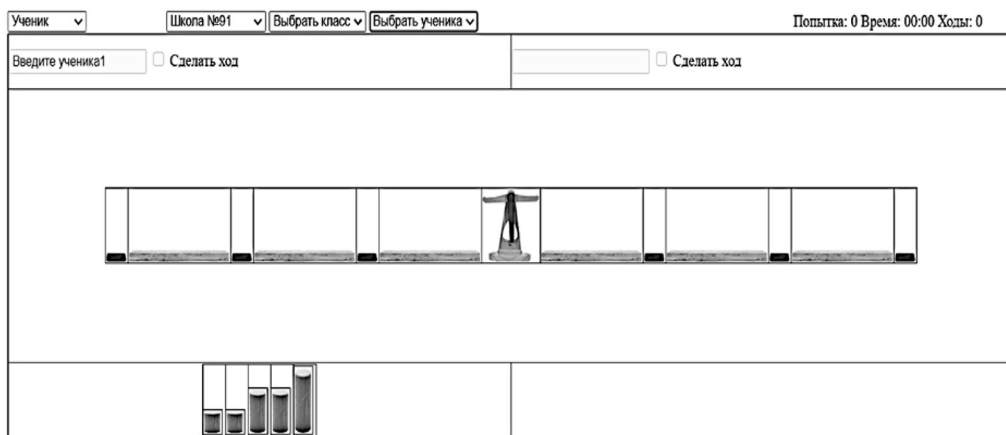


Рис. 3. Рабочее пространство ЦДП «Весы»

свои действия строго последовательно. Такая организация совместной работы учащихся позволяла, во-первых, с самого начала инициировать процессы коммуникации между участниками, во-вторых, актуализировать опосредованную особенностями равновесия весов коммуникацию [3]. Вследствие этого мы имели возможность непосредственно наблюдать и оценивать, насколько учащиеся принимают или не принимают коммуникативный смысл предлагаемых задач, динамику развития их социо-предметной ориентации, умение участников планировать процесс решения задач.

Решение диагностических задач было разделено на два этапа. На первом этапе учащиеся решали вторую и третью диагностические задачи. После нахождения всех решений или после того, как участники утверждали, что решений больше нет, происходил обмен действиями, т.е. участник, который ранее отвечал за изменения веса груза, в следующих двух задачах отвечал за расстояние груза до центра тяжести, и наоборот, участник, отвечавший за расстояние груза до центра тяжести, получал возможность изменять количество и вес грузов. Таким образом обеспечивалась возможность оценки оснований, по которым участники выполняли действие, индивидуально или совместно: ориентировались они исключи-

тельно на результат собственного действия или выделяли способ взаимодействия как специфический предмет анализа, направленного на поиск решения учебной задачи.

Участники работали за одним компьютерным дисплеем, совершая закрепленные за каждым действия с помощью компьютерной мышки. Тем самым обеспечивалась возможность непосредственной вербальной и невербальной коммуникации участников друг с другом, что создавало дополнительные возможности для экспериментатора в плане анализа коммуникативных проявлений участников.

### Показатели способностей взаимодействия и критерии оценки их эффективности

Основной для определения фиксируемых показателей и критериев оценки способностей взаимодействия стали данные, полученные при изучении способов взаимодействия учащихся младшего школьного возраста (в том числе с особыми образовательными потребностями) в процессе решения ими задач на равновесие (см. [4; 22]).

Показателями разворачивающегося между детьми способа взаимодействия стали:

- *Тип коммуникации* — оценивался по характеру обращений участников друг к другу. Фиксировалось четыре типа коммуникации:

1 тип — характеризуется отсутствием прямого обращения участников друг к другу как по поводу организации взаимодействий друг с другом, так и по поводу способов решения задачи. В ряде случаев наблюдается появление эгоцентрических высказываний. Данный тип коммуникации фиксируется в случае наблюдения таких высказываний, как: «Я сделал тяжелее... А если вот удалить?», «Надо добавить/передвинуть», «А если я вот так?» и т.п.;

2 тип — характеризуется указательным характером обращений участников друг к другу. При этом высказывания должны носить ярко выраженный манипулятивный характер, что проявляется в «приказывающем» тоне голоса, ярких эмоциональных реакциях, если напарник не учитывает настоятельных требований выполнить желаемое действие. Данный тип коммуникации фиксируется в случае наблюдения таких высказываний, как: «Нет, вот сюда надо», «Нет, ты неправильно, я сказал, так надо было!», «Ты что, совсем? Я сказал сюда!» и т.п.;

3 тип — высказывания учащихся носят «рекомендательный» характер. Активно задействуются невербальные способы коммуникации: указательные жесты, имитации действия. Данный тип коммуникации фиксируется в случае наблюдения таких высказываний, как: «А поставь сюда», «Я ставлю сюда. Тогда тебе надо подвинуть», «Я сделал. Добавь 2 кг» и т.п.;

4 тип — участники обсуждают способ взаимодействия и взаимокоординации действий (значимым показателем возникновения данного типа коммуникации является ожидание оценки предложенного способа действия). Данный тип коммуникации фиксируется в случае наблюдения таких высказываний, как: «Давай ты поставишь, а я отойду сюда»; «Так, здесь 5, а здесь... два. Пять-два. Тебе 3 надо добавить...»; «Если я поставлю более тяжелый груз, то тебе придется отойти, как ты думаешь?». Характерными особенностями общения участников являются различные фонематические особенности речи, например, растягивание слов («Таак...», «Агааа, сюдааа», «Давааай»), междометия («Ух ты», «Ничего себе»).

• *Социо-предметная ориентация*, оценивания по характеру обмена действиями между участниками, способу включения индивидуальных действий в структуру совместного. Фиксировалось четыре типа социо-предметной ориентации:

1 тип — участники совершают независимые действия, не пытаясь соотнести их с действиями, которые осуществляет напарник;

2 тип — один из участников манипулирует действиями напарника, в то время как второй участник выступает в пассивной позиции и не проявляет активности в отношении решения задачи или установления взаимодействия;

3 тип — участники совершают взаимосвязанные действия, стремятся проявлять активность в процессе решения задач, но ориентируясь не на направленность действия напарника, а на предметный результат совершенного им действия;

4 тип — обмен действиями опосредуется анализом способов взаимодействия.

Отмечено, что выделенные показатели способов взаимодействия независимо друг от друга можно описывать лишь с известной долей условности. В реальной диагностической («жизненной») ситуации они не могут быть разведены друг с другом и представляют собой интегральный показатель выявляемого способа взаимодействия участников, характеризующего, с одной стороны, характер возникающего (или не возникающего) совместного действия, с другой — индивидуальную стратегию организации совместной работы каждого из напарников (см. таблицу):

Установление того или иного способа взаимодействия между участниками производилось после выполнения ими каждой попытки решения задачи. Экспериментатор в поле «Инструктора» компьютерной программы специально фиксировал этот показатель, который впоследствии отображался в общем отчете работы пары. После этого участники могли выполнять новую попытку решения или перейти к следующей задаче. В связи с необходимостью оперативно фиксировать качественные показатели особенностей коммуникации и обмена действиями участников особое значение приобретала специальная

Таблица

**Соответствие показателей способам взаимодействия**

Способ взаимодействия	Тип коммуникации	Тип социо-предметной ориентации
До-кооперативный	1	1
Псевдо-кооперативный	2	2
Кооперативный	3	3
Мета-кооперативный	4	4

подготовка экспериментатора к процедуре диагностики. Ему необходимо было детально знать методические рекомендации по работе с компьютерной методикой, особенности процессов коммуникации и обмена действиями, характерные для каждого из четырех фиксируемых способов взаимодействия. Целенаправленное и организованное наблюдение за процессом совместной работы детей становилось основным методом исследования в предлагаемой методике.

При этом, помимо коммуникации и социо-предметной ориентации участников диагностики, в методике производилась «автоматическая» фиксация дополнительных количественных показателей разворачивающихся взаимодействий:

1. Время выбора первого хода;
2. Время, затраченное участниками на каждую попытку;
3. Время, затраченное каждым участником на совершение индивидуальных действий;
4. Количество ходов каждого участника, затраченное при выполнении каждой попытки;
5. Количество попыток решения каждой задачи.

**Результаты апробации ЦДП «Весы»**

В апробации цифровой диагностической методики приняли участие учащиеся 4-х образовательных организаций: 3 общеобразовательные школы города Москвы и Центр реабилитации и образования города Москвы.

Выборку составили 90 учащихся младшего школьного возраста, из которых:

- 58 учащихся 1 класса;
- 42 учащихся 3 класса;
- 18 учащихся 4 класса.

Таким образом, в исследовании приняли участие 45 пар учащихся. Пары составлялись

из учащихся, находящихся на одном уровне образовательной программы. Составление пар учащихся производил классный руководитель.

Среди участников в роли экспериментаторов выступали пять учителей начальной школы и два студента ФГБОУ ВО МГППУ. Перед началом непосредственного проведения диагностических процедур каждый из экспериментаторов подробно ознакомился с разработанными методическими рекомендациями по проведению ЦДМ «Весы».

Анализ экспериментальных данных показал следующую частоту проявления способов взаимодействия в выборке участников на момент решения ими 1 и 4 диагностических задач (см. рис. 4 и 5).

Исходя из представленных показателей распределения, отчетливо видно, что по ходу решения учащимися предложенных им диагностических задач количество способов взаимодействия, основанных на ориентации участников на индивидуальное действие, резко сокращалось, а количество способов взаимодействия, основанных на ориентации участников на совместное действие, анализе способов взаимодействия друг с другом, возрастало. Основываясь на показателе Т-критерия Вилкоксона (см. рис. 6), мы могли сделать вывод о том, что наблюдаются значимые различия между демонстрируемыми участниками способами взаимодействия в первой и четвертой диагностических задачах. Значительная часть учащихся в ходе решения задач развивали процессы коммуникации и обмена действиями, вследствие которых возникло взаимопонимание, переход к кооперации индивидуальных действий и к анализу самих взаимодействий.

В итоге нами была обнаружена значимая взаимосвязь между такими фиксируемыми

**Способ взаимодействия в 1 задаче**

		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	До-кооперативный	21	45,7	45,7	45,7
	Псевдо-кооперативный	10	21,7	21,7	67,4
	Кооперативный	14	30,4	30,4	97,8
	Мета-кооперативный	1	2,2	2,2	100,0
	Всего	46	100,0	100,0	

Рис. 4. Частота распределения пар участников по способам взаимодействия на момент решения 1-ой диагностической задачи

**Способ взаимодействия в 4 задаче**

		Частота	Проценты	Валидный процент	Накопленный процент
Валидные	До-кооперативный	9	19,6	19,6	19,6
	Псевдо-кооперативный	9	19,6	19,6	39,1
	Кооперативный	21	45,7	45,7	84,8
	Мета-кооперативный	7	15,2	15,2	100,0
	Всего	46	100,0	100,0	

Рис. 5. Частота распределения пар участников по способам взаимодействия на момент решения 4-ой диагностической задачи

**Критерий знаковых рангов Вилкоксона**Способ взаимодействия в 4 задаче –  
Способ взаимодействия в 1 задаче

Z	-3,651 <sup>b</sup>
Асимп. знач. (двухсторонняя)	<,001

**b. На основе отрицательных рангов.**Рис. 6. Значение Т-критерия Вилкоксона при уровне значимости  $p < 0,05$ 

параметрами, как «способ взаимодействия» и «количество решений задач» (см. рис. 7).

Исходя из данных о глубокой взаимосвязи между параметрами «способ взаимодействия» и «количество решений задач», мы смогли сделать вывод, что в тех случаях, когда дети ориентировались на кооперацию индивидуальных действий и возможности действия другого относительно своего действия, а также на анализ способов взаимодействия и взаимосоординацию индивидуальных дей-

ствий, они находили больше решений предложенных задач, чем учащиеся, ориентирующиеся на индивидуальное действие и не включающиеся в процесс опосредованной коммуникации и обмена действиями.

Исходя из показателей U-критерия Манна-Уитни, мы смогли также сделать вывод о значимости различий между количеством найденных решений участниками, демонстрирующими до-кооперативный и кооперативный способы взаимодействия (Asymp.Sig.(2-tailed)<0,001,

### Корреляции

Ро Спирмена	Способ взаимодействия в 4 задаче	Коэффициент корреляции	Способ взаимодействия в 4 задаче	Количество решений
			1,000	,834**
		знач. (двухсторонняя)	.	<,001
		N	46	46
	Количество решений	Коэффициент корреляции	,834**	1,000
		знач. (двухсторонняя)	<,001	.
		N	46	46

**\*\*.** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Рис. 7. Значение коэффициента корреляции Спирмена

$p=0,05$ ), псевдо-кооперативный и кооперативный (Asymp.Sig.(2-tailed) $<0,001$ ,  $p=0,05$ ), до-кооперативный и мета-кооперативный (Asymp.Sig.(2-tailed) $<0,001$ ,  $p=0,05$ ), псевдо-кооперативный и мета-кооперативный (Asymp.Sig.(2-tailed) $<0,001$ ,  $p=0,05$ ), кооперативный и мета-кооперативный (Asymp.Sig.(2-tailed) $<0,006$ ,  $p=0,05$ ), тогда как значимых различий в количестве найденных решений между группами, демонстрирующими до-кооперативный и псевдо-кооперативный способы взаимодействий, не отмечалось. Эти данные позволили сделать вывод, согласно которому повышение эффективности решения предлагаемых участникам задач происходит по мере их перехода к взаимодействиям, основанным на опосредованной коммуникации, взаимообмене действиями, прогнозировании решений задач и взаимопонимании. Анализ проектируемых взаимодействий и на их основе способов решения задач позволяют участникам находить общий способ решения, основанный на совместном действии участников в заданной и преобразуемой ситуации.

Примечательно, что значимых взаимосвязей между способом взаимодействия участников в процессе решения задач и такими регистрируемыми количественными показателями их взаимодействий, как: время выбора первого хода, время, затраченное участниками на каждую попытку решения задачи, время, затраченное каждым участником на

совершение индивидуальных действий, количество ходов каждого участника, затраченное при выполнении каждой попытки, количество попыток решения каждой задачи, обнаружено не было. Эти данные могут свидетельствовать о том, что именно качественные особенности процессов, являющихся интегральной характеристикой возникающих между детьми взаимодействий, определяют характер формирующегося между участниками совместного действия, а в итоге успешность решения предлагаемых задач. Тем не менее выделенные количественные показатели могут выступать как дополнительная информация, позволяющая специалистам впоследствии оценивать динамику развития возникающих между детьми типов общности, что может иметь значение для организации эффективных форм совместной учебной деятельности.

### Выводы

В ходе работы по адаптации исследовательской методики «Весь» к условиям компьютерной диагностики необходимо, в первую очередь, отметить, что возможности и границы применения цифровых средств в образовательных (в том числе диагностических) целях лежат в области специфики осуществляемой учащимися учебной деятельности. Как отмечают многие специалисты, при том, что «ИКТ являются движущей силой (разви-

тия образования — А.В.), поскольку педагоги понимают, что сочетание цифровых технологий и ресурсов дает больше возможностей для расширения горизонтов и улучшения качества образования...» [2, с. 20], эксперты института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании утверждают, что «несмотря на вполне определенный потенциал ИКТ ... стремление повысить качество образования путем внедрения инновационных преобразований на основе повсеместного применения ИКТ пока остается нереализованным» [2, с. 19]. Одна из ключевых причин подобных неудач заключается в том, что «использование ИКТ в рамках масштабных образовательных проектов до последнего времени рассматривалось и продолжает рассматриваться в отрыве от трансформации целей, организационных форм и методов учебной работы» [10, с. 31].

Как утверждает В.В. Рубцов, «научно обоснованное применение ЭВМ в практике школьного образования, разработка перспектив и прогнозов внедрения новых технологий обучения требуют проведения фундаментальных и прикладных психолого-педагогических исследований, **предваряющих** проникновение новых технологий в массовую школу» [11, с. 236]. В противном случае мы рискуем превратить процесс обучения в простое «программирование» действий и операций учащихся, разрушить целостную систему «учитель-класс» или «ученик-ученик», разбив ее на отдельные элементы типа «ученик-компьютер», что, в свою очередь, создаст риск подмены реальных процессов коммуникации и взаимодействий учащихся с окружающими их людьми «обезличенным» виртуальным общением не в социальной, а в виртуальной («псевдо-социальной», «программированной») реальности. В связи с этим представляется верным утверждение, согласно которому «использование ЦТ ведет к повышению успеваемости учащихся лишь в определенном контексте, в то время как формальное повсеместное внедрение ЦТ в работу учителя не дает желаемого эффекта» (см. [6, с. 95; 10, с. 31]).

Учитывая приведенные позиции, многие специалисты (см. [7; 8; 10; 14; 15; 16; 18]) от-

мечают, что внедрение ЦТ в практику обучения и воспитания является не «самоцелью», а специфическим средством, расширяющим возможности учителя в плане организации системы учебной деятельности.

Из указанных позиций и описанного нами опыта разработки цифровой методики также следует, что цифровая среда или компьютерная технология есть именно «оболочка», в которую в данном конкретном случае «упаковывается» способ организации деятельности и взаимодействий детей и взрослого, детей между собой, в то время как основополагающим критерием при разработке таких платформ являются именно принципы образования и функционирования детско-взрослых общностей.

Данные, полученные на материале исследовательской методики «Весы», в которых детально раскрывались особенности и динамика разворачивающихся между учащимися взаимодействий при формировании различных типов общностей, позволили педагогам оперативно оценивать формирующийся в ходе решения задач способ взаимодействия между учащимися. А выявление значимой взаимосвязи между способами взаимодействий участников в процессе решения предлагаемых задач и количеством найденных решений позволяло нам выстраивать достоверные прогнозы относительно их возможной продуктивности для освоения детьми учебного материала. Более того, данные позволили конкретизировать проблему построения развивающих и образовательных программ, в основу которых положен основополагающий принцип культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, согласно которому процессы развития и обучения в своей исходной форме имеют социальную основу и с необходимостью осуществляются через систему специально организованных социальных взаимодействий, в основе которых лежит единство развивающихся процессов коммуникации, обмена действиями, рефлексии и взаимопонимания.

Создавая специальные условия через изначальное распределение действий между учащимися в ходе освоения содержания того или



инного учебного материала, взрослый сталкивает детей с ограничениями их индивидуальных возможностей и тем самым стимулирует развитие указанных нами процессов, составляющих интегральную характеристику возникающих и развивающихся взаимодействий. Последнее, как показывают результаты исследований, создает предпосылки для формирования подлинной субъектности учащихся, т.е. активной самостоятельной деятельности, опосредствованной их отношениями со взрослым и сверстниками. Роль взрослого в процессе обучения при таком подходе заключается в специальной организации деятельности учеников по овладению новыми сторонами действительности (построению предметности) и способами деятельности (см., например, [19; 20]).

Более того, было установлено, что качественный анализ процессов, составляющих интегральный показатель возникающих между детьми взаимодействий, может выступать как эффективный способ определения особенностей формирующегося совместного действия. Таким образом, предлагаемая диагностическая методика позволила выявлять, с одной стороны, качественные особенности формирующегося (или не формирующегося) совместного действия учащихся, с другой стороны, оценивать эффективность разворачивающихся в ходе решения задач взаимодействий детей.

### Литература

1. *Высоцкая Е.В.* Психологические особенности введения школьников в содержание научных понятий при использовании предметно-ориентированных компьютерных учебных сред: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1991. 18 с.
2. Информационные и коммуникативные технологии в образовании: монография / Под ред. Бадарча Дендева. М.: Изд-во ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с.
3. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под ред. В.В. Рубцова. М.: «Вент-Мер», 1996. 157 с.
4. *Конокотин А.В.* Включение детей с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в совместное решение учебных задач (на примере решения задач на понимание мультипликативных отношений)

Важно при этом отметить, что сама диагностическая ситуация представляет собой не «статичный снимок», снятый с самоотчета ребенка и характеризующий его отдельные способности в плане построения «взаимоотношений вообще», а динамически развивающийся процесс, в котором специалист может наблюдать за разворачивающимися процессами коммуникации, обмена действиями рефлексии и взаимопонимания между учащимися в учебной ситуации, тем самым «проникая» в особенности их «зоны ближайшего развития» и поддерживая ее. Сама цифровая платформа становится инструментом, позволяющим учителю или специалисту организовывать работу учащихся как за одним компьютером, так и за разными компьютерами, тем самым усложняя процессы коммуникации и оценивая динамику развития взаимодействий учащихся в зависимости от изменяющихся условий выполнения задачи. Диагностическая методика, опирающаяся на применение компьютерных средств, продемонстрировала заложенный в ней развивающий потенциал, связанный с самой ситуацией столкновения детей с индивидуальными ограничениями и поиском условий их преодоления через планирование и моделирование взаимодействий с «другим» («другими») в процессе совместного поиска решения учебной задачи.

- [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 79—88. DOI:10.17759/chp.2019150408 (дата обращения: 14.05.2021).
5. *Кравцов Г.Г.* Психологические особенности учебной деятельности младших подростков (на материале усвоения учащимися 4 класса содержания математического понятия функций) [Электронный ресурс]: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1977. URL: <http://childpsy.ru/dissertations/id/18823.php> (дата обращения: 16.05.2021).
  6. *Крицкий А.Г., Щербинин М.Ю.* Компьютерные коммуникации в совместной учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 2006. Том 11. № 2. С. 93—104. URL: [https://psyjournals.ru/files/1465/psyedu\\_2006\\_n2\\_Kritskij.pdf](https://psyjournals.ru/files/1465/psyedu_2006_n2_Kritskij.pdf) (дата обращения: 14.05.2021).
  7. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс] / Министерство просвещения

- Российской Федерации. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 05.06.2021).
8. Организация процесса обучения в учебных кабинетах с использованием микро-ЭВМ [Электронный ресурс] / В.В. Рубцов [и др.] // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 79—86. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1988/883/883079.htm> (дата обращения: 14.05.2021).
9. *Полуянов Ю.А.* Специфика формирования способности к учению в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 2. С. 73—82. URL: [https://psyjournals.ru/files/2147/psyedu\\_1996\\_n2\\_Polyanov.pdf](https://psyjournals.ru/files/2147/psyedu_1996_n2_Polyanov.pdf) (дата обращения: 16.05.2021).
10. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае [Электронный ресурс] // Материалы II Российско-китайской конференции исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект» (г. Москва, 26—27 сентября 2019 г.). М.: Высшая школа экономики, 2019. 155 с. URL: <https://aiedu.hse.ru/mirror/pubs/share/308201188> (дата обращения: 19.05.2021).
11. *Рубцов В.В.* Логико-психологические основы использования компьютерных учебных средств в процессе обучения [Электронный ресурс] // Основы социально-генетической психологии: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. С. 236—259. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ROs-1996/ROs-0011.htm#p1> (дата обращения: 24.05.2021).
12. *Рубцов В.В.* Психологические особенности введения школьников в область теоретических понятий (на материале физики) [Электронный ресурс]: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1976. 18 с. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/disers/rubtsovv-1976/rpo-017.htm#p1> (дата обращения: 10.06.2021).
13. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: Изд-во МГППУ, 2008. 416 с.
14. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Пажитнов А.Л.* Компьютер как средство учебного моделирования // Информатика и образование. 1987. № 5. С. 8—15.
15. *Рубцова О.В.* Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 117—124. DOI:10.17759/chp.2019150312 (дата обращения: 14.05.2021).
16. *Уваров А.Ю.* Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2018. 168 с.
17. Учет индивидуально-психологических особенностей учащихся в условиях «цифровой образовательной среды» [Электронный ресурс] / Айсмонтас Б.Б. [и др.] // Научная школа В.В. Давыдова: традиции и инновации: Сборник тезисов участников международной научно-практической конференции (г. Москва, 21—24 сентября 2020 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 159—163. URL: <http://davydov-conf.ru/wp-content/uploads/2020/09/tezisy.pdf> (дата обращения: 21.05.2021).
18. Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения [Электронный ресурс] / Ахметова Д.З. [и др.] // Высшее образование в России. 2019. Том 29. № 2. С. 141—150. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/2123/1444> (дата обращения: 15.06.2021).
19. *Цукерман Г.А.* Формирование учебной деятельности в коллективно-распределенной форме: на материале экспериментального обучения родному языку в начальной школе [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1980. 196 с. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/disers/zfu-1980/zfu-195.htm#p1> (дата обращения: 14.05.2021).
20. *Эльконин Д.Б.* Детская психология: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений [Электронный ресурс] / Под ред. Б.Д. Эльконина. 4-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/Edp-2007/Edp-001.htm#n1> (дата обращения: 14.05.2021).
21. *Martin L.* Children's problem-solving as inter-individual outcome. Ph.D. Diss., San Diego: University of California, 1983. 164 p.
22. *Rubtsov V.V., Konokotin A.V.* Formation of higher mental functions in children with special educational needs via social interaction. In Darlyne G. Nemeth, G. Glzman (eds.), Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children. San Diego: Elsilver, 2020, pp. 179—195.

## References

1. *Vysotskaya E.V.* Psikhologicheskie osobennosti vvedeniya shkol'nikov v sodержanie nauchnykh ponyatii pri ispol'zovanii predmetno-orientirovannykh komp'yuternykh uchebnykh sred. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological features of the introduction schoolchildren into the content of scientific concepts when using subject-

- oriented computer learning environments. PhD (Psychology) Thesis]. Moscow, 1991. 18 p. (In Russ.).
2. *Badarch Dendev (ed.)*, Informatsionnye i kommunikativnye tekhnologii v obrazovanii: monografiya [Information and communication technologies in education: monograph]. Moscow: IITO UNESCO Publ., 2013. 320 p. (In Russ.).

3. Rubtsov V.V. (ed.), *Kommunikativno-orientirovannye obrazovatel'nye sredy. Psikhologiya proektirovaniya* [Communication-oriented educational environments. Design psychology]. Moscow: «Ven-Mer» Publ., 1996. 157 p. (In Russ.).
4. Konokotin A.V. *Vklyuchenie detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami i normativno razvivayushchikhsya detei v sovместnoe reshenie uchebnykh zadach (na primere resheniya zadach na ponimanie mul'tiplikativnykh otnoshenii)* [Elektronnyi resurs] [Inclusion of Children with Special Educational Needs and Typically Developing Children in Joint Problem-Solving (With Tasks on Understanding Multiplicative Relations as an Example)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 79—88. DOI:10.17759/chp.2019150408 (In Russ.).
5. Kravtsov G.G. *Psikhologicheskie osobennosti uchebnoi deyatel'nosti mladshikh podrostkov (na materiale usvoeniya uchashchimysya 4 klassa sodержaniya matematicheskogo ponyatiya funktsii)* [Elektronnyi resurs]. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological features of the educational activity of younger adolescents (based on the assimilation of the content of the mathematical concept of functions by students of grade 4). PhD (Psychology) Thesis]. Moscow, 1977. Available at: <http://childpsy.ru/dissertations/id/18823.php> (Accessed 16.05.2021). (In Russ.).
6. Kritskii A.G., Shcherbinin M.Yu. *Komp'yuternye kommunikatsii v sovместnoi uchebnoi deyatel'nosti* [Computer communications in joint educational activities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and educational*, 2006. Vol. 11, no. 2, pp. 93—104. Available at: [https://psyjournals.ru/files/1465/psyedu\\_2006\\_n2\\_Kritskij.pdf](https://psyjournals.ru/files/1465/psyedu_2006_n2_Kritskij.pdf) (Accessed 14.05.2021). (In Russ.).
7. *Natsional'nyi proekt «Obrazovanie»* [Elektronnyi resurs] [National project «Education»]. Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii. Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/> (Accessed 05.06.2021).
8. Rubtsov V.V. et al. *Organizatsiya protsessy obucheniya v uchebnykh kabinetakh s ispol'zovaniem mikro-EVM* [Elektronnyi resurs] [Organization of the learning process in classrooms using a micro-computer]. *Voprosy psikhologii = Psychology issues*, 1988, no. 3, pp. 79—86. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1988/883/883079.htm> (Accessed 14.05.2021). (In Russ.).
9. Poluyanov Yu.A. *Spetsifika formirovaniya sposobnosti k ucheniyu v mladshem shkol'nom vozraste* [Elektronnyi resurs] [The specifics of the formation of the ability to learn at primary school age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and educational*, 1996. Vol. 1, no. 2, pp. 73—82. Available at: [https://psyjournals.ru/files/2147/psyedu\\_1996\\_n2\\_Poluyanov.pdf](https://psyjournals.ru/files/2147/psyedu_1996_n2_Poluyanov.pdf) (Accessed 16.05.2021). (In Russ.).
10. *Problemy i perspektivy tsifrovoi transformatsii obrazovaniya v Rossii i Kitae* [Elektronnyi resurs] [Problems and prospects of digital transformation of education in Russia and China]. *Materialy Vtoroi Rossiisko-kitaiskoi konferentsii issledovatelei obrazovaniya «Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya i iskusstvennyi intellekt»* (g. Moskva, 26—27 sentyabrya 2019 g.) [Materials of the Second Russian-Chinese Conference of Educational Researchers «Digital Transformation of Education and Artificial Intelligence»]. Moscow: HSE Publ., 2019. 155 p. Available at: <https://aiedu.hse.ru/mirror/pubs/share/308201188> (Accessed 19.05.2021). (In Russ.).
11. Rubtsov V.V. *Logiko-psikhologicheskie osnovy ispol'zovaniya komp'yuternykh uchebnykh sredstv v protsesse obucheniya* [Elektronnyi resurs] [Logical and psychological foundations of the use of computer teaching aids in the learning process]. In Fel'dshtein D.I. (ed.), *Osnovy sotsial'no-geneticheskoi psikhologii: Izbrannye psikhologicheskie Trudy* [Fundamentals of Socio-Genetic Psychology: Selected Psychological Works]. Moscow: «Institut prakticheskoi psikhologii» Publ., 1996, pp. 236—259. Available at: [http://psychlib.ru/mgppu/ROs-1996/ROs-0011.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/ROs-1996/ROs-0011.htm#$p1) (Accessed 24.05.2021). (In Russ.).
12. Rubtsov V.V. *Psikhologicheskie osobennosti vvedeniya shkol'nikov v oblast' teoreticheskikh ponyatii (na materiale fiziki)* [Elektronnyi resurs]. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological features of the introduction schoolchildren into the field of theoretical concepts (based on physics). PhD (Psychology) Thesis]. Moscow, 1976. 18 p. Available at: [http://psychlib.ru/mgppu/disers/rubtsov-1976/rpo-017.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/disers/rubtsov-1976/rpo-017.htm#$p1) (Accessed 10.06.2021). (In Russ.).
13. Rubtsov V.V. *Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod* [Socio-genetic psychology of developing education: an activity approach]. Moscow: MGPPU Publ., 2008. 416 p. (In Russ.).
14. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Pazhitnov A.L. *Komp'yuter kak sredstvo uchebnogo modelirovaniya* [Computer as a tool for educational modeling]. *Informatika i obrazovanie = Computer science and education*, 1987, no. 5, pp. 8—15.
15. Rubtsova O.V. *Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (Chast' pervaya)* [Elektronnyi resurs] [Digital technologies as a new means of mediation (Part one)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 117—124. DOI:10.17759/chp.2019150312 (In Russ.).
16. Uvarov A.Yu. *Obrazovanie v mire tsifrovyykh tekhnologii: na puti k tsifrovoi transformatsii* [Digital Education: Towards Digital Transformation]. Moscow: HSE Publ., 2018. 168 p.

17. Aismontas B.B. et al. Uchet individual'no-psikhologicheskikh osobennostei uchashchikhsya v usloviyakh «tsifrovoi obrazovatel'noi sredy» [Elektronnyi resurs] [Taking into account the individual psychological characteristics of students in a «digital educational environment»]. Nauchnaya shkola V.V. Davydova: traditsii i innovatsii: Sbornik tezisev uchastnikov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (g. Moskva, 21—24 sentyabrya 2020 g.) [The scientific school of V.V. Davydova: Traditions and Innovations: Collection of Abstracts of the Participants of the International Scientific and Practical Conference]. Moscow: MGPPU Publ., 2020, pp. 159—163. Available at: <http://davydov-conf.ru/wp-content/uploads/2020/09/tezisy.pdf> (Accessed 21.05.2021). (In Russ.).
18. Akhmetova D.Z. et al. Tsifrovizatsiya i inkluzivnoe obrazovanie: tochki soprikosnoveniya: tochki soprikosnoveniya [Elektronnyi resurs] [Digitalization and inclusive education: points of contact: points of contact]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, 2019. Vol. 29, no 2, pp. 141—150. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/2123/1444> (Accessed 15.06.2021). (In Russ.).
19. Zuckerman G.A. Formirovanie uchebnoi deyatelnosti v kollektivno-raspredelennoi forme: na materiale eksperimental'nogo obucheniya rodnomu yazyku v nachal'noi shkole [Elektronnyi resurs]. Diss. kand. psikhol. nauk. [Formation of educational activity in a collectively distributed form: based on the material of experimental teaching of the native language in primary school. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 1980. 196 p. Available at: <http://psychlib.ru/mgppu/disers/zfu-1980/zfu-195.htm#p1> (Accessed 14.05.2021). (In Russ.).
20. El'konin D.B. Detskaya psikhologiya: Ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenii [Elektronnyi resurs] [Child psychology: Textbook manual for students of higher. study. establishments]. In El'konin B.D. (ed.). 4th ed. Moscow: «Akademiya» Publ., 2007. 384 p. Available at: <http://psychlib.ru/mgppu/Edp-2007/Edp-001.htm#n1> (Accessed 14.05.2021). (In Russ.).
21. Martin L. Children's problem-solving as inter-individual outcome. PhD Diss., San Diego: University of California, 1983, 164 p.
22. Rubtsov V.V., Konokotin A.V. Formation of higher mental functions in children with special educational needs via social interaction. In Darlyne G. Nemeth, G. Glzman (eds.). *Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children*. San Diego: Elsilver, 2020, pp. 179—195.

### **Информация об авторах**

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

### **Information about the authors**

Andrey V. Konokotin, Professor, Chair of Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1639-4887>, e-mail: [konokotinav@mgppu.ru](mailto:konokotinav@mgppu.ru)

Получена 07.07.2021

Принята в печать 11.08.2021

Received 07.07.2021

Accepted 11.08.2021

# Особенности поведения в виртуальной среде подростков с разным уровнем сформированности «образа Я»

**Рубцова О.В.**

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

**Посакалова Т.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: [poskakalova@gmail.com](mailto:poskakalova@gmail.com)

**Ширяева Е.И.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0965-1494>, e-mail: [cat150195@ya.ru](mailto:cat150195@ya.ru)

Представлены результаты эмпирического исследования, посвященного связи уровня сформированности «образа Я» с особенностями поведения и самопрезентации подростков в виртуальной среде. Работа проводилась в рамках проекта «Цифровой портрет современного подростка» на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ. Эмпирические данные собраны в феврале 2020 года. Выборку исследования составили 52 подростка, обучающихся в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 27» г. Мытищи. В качестве методик использовались: «Шкала ясности «образа Я»» (Дж. Кэмпбелл); «Опросник онлайн-самопрезентации» (К. Фулвуд); «Шкала интенсивности использования социальных сетей» (Н. Эллисон); «Шкала Интернет-зависимости» (С.Х. Чен); «Опросник онлайн-активности» (О.В. Рубцова, Т.А. Посакалова). Показано, что стратегии взаимодействия и самопрезентации подростков в социальных сетях связаны с уровнем сформированности их «образа Я». У подростков с размытым «образом Я» проявляется склонность к экспериментированию в виртуальной среде: они часто искажают представляемому в Сети информацию и создают разные кибер-идентичности. Данная категория подростков также имеет склонность к Интернет-зависимому и рискованному онлайн-поведению. По мере повышения уровня сформированности «образа Я» эти показатели улучшаются. Полученные в работе данные подтверждают гипотезу о том, что современные подростки используют социальные сети как платформы для экспериментирования (в т.ч. ролевого), в процессе которого они решают важные возрастные задачи, связанные с развитием самосознания и формированием «образа Я».

**Ключевые слова:** подростковый возраст, «образ Я», сформированность/ясность «образа Я», виртуальное пространство, социальная сеть, самопрезентация, рискованное поведение, Интернет-зависимость.

**Для цитаты:** Рубцова О.В., Посакалова Т.А., Ширяева Е.И. Особенности поведения в виртуальной среде подростков с разным уровнем сформированности «образа Я» // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 20—33. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260402>

# Features of On-Line Behavior in Adolescents with Different Levels of Self-Concept Clarity

**Olga V. Rubtsova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: [ovrubsova@mail.ru](mailto:ovrubsova@mail.ru)

**Tatiana A. Poskakalova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: [poskakalova@gmail.com](mailto:poskakalova@gmail.com)

**Ekaterina I. Shiryayeva**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0965-1494>, e-mail: [cat150195@ya.ru](mailto:cat150195@ya.ru)

The article presents the results of an empirical study, focusing on the association between self-concept clarity, online behavior and self-presentation in adolescence. The study was conducted in the framework of the research project “Digital Portrait of Contemporary Adolescents”, operated by the Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood in Moscow State University of Psychology and Education. The data was collected in February 2020. 52 adolescents, studying in School № 27 in Mitischi (Russia, Moscow Region) took part in the survey. The following methods were used: Self-Concept Clarity Scale (SCCS, J. Campbell); The Presentation of Online Self-Scale (POSS, C. Fullwood); Facebook Intensity Scale (FIS, N.B. Ellison); Chen Internet Addiction Scale (CIAS, S.W. Chen); Online Activity Questionnaire (O.V. Rubtsova, T.A. Poskakalova). Data shows that strategies of adolescents’ interaction and self-presentation in social networks relate to their self-concept clarity. Adolescents with low self-concept clarity tend to experiment in virtual space: they often provide inaccurate information about themselves and create numerous cyber-identities. This group of adolescents is also inclined to risky online behavior and Internet-addiction. All these indicators improve with the increase of self-concept clarity. The data testifies that contemporary adolescents use social networks as platforms for experimenting (e.g. with roles), in the process of which they resolve important age challenges, related to the development of agency and formation of self-concept.

**Keywords:** adolescence, self-concept, self-concept clarity, virtual space, social network, self-presentation, risky online behavior, Internet-addiction.

---

**For citation:** Rubtsova O.V., Poskakalova T.A., Shiryayeva E.I. Features of On-Line Behavior in Adolescents with Different Levels of Self-Concept Clarity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 4, pp. 20—33. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260402> (In Russ.).

## Введение

Подростковый возраст — период, когда ребенок решает две ключевые задачи. Первая разворачивается на индивидуальном уровне и связана с осознанием себя как уникальной, целостной личности, как субъекта собственной деятельности. Вторая раскрывается на социальном уровне и связана с активным включением ребенка в систему социальных отношений в качестве их полноценного участника. Решение первой задачи в зарубежной психологии рассматривается в терминах построения идентичности (Э. Эрикссон) и формирования «Я-концепции», структурным элементом которой является «образ Я» (Р. Бернс, У. Джемс, К. Роджерс). В отечественной традиции данная проблематика обсуждается, прежде всего, в контексте идеи о развитии самосознания (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова) и становлении субъектности (К.А. Абульханова-Славская). Вторая задача традиционно рассматривается в контексте социализации и связывается с освоением ребенком новых социальных ролей (прежде всего, как определенных социальных функций).

Указанные возрастные задачи часто рассматриваются как два самостоятельных процесса, хотя, по сути, они пересекаются друг с другом. Так, решение обеих задач подразумевает, что подростку необходимо некое пространство «пробности» (К.Н. Поливанова) [4], в котором подросток сможет совершать эксперименты, необходимые как для конструирования собственной идентичности, так и для моделирования своего места в системе социальных отношений. Как утверждает Г.А. Цукерман, «зоны неопределенности образа Я» у подростков обуславливают их потребность в социально-психологическом экспериментировании, в условиях которого подросток одновременно экспериментирует как с психологическими, так и с социальными конструктами [11].

В работах О.В. Рубцовой проводится мысль о том, что в процессе экспериментирования подростки «опробуют», прежде всего, различные **роли**, которые автор рассматривает как сложные конструкты, отражающие

единство индивидуальных особенностей и социальных условий развития [6; 7]. Именно в процессе **ролевого экспериментирования** развиваются ключевые новообразования возраста — самосознание и рефлексия. В этой связи, по точному выражению А.М. Прихожан, «ролевое экспериментирование буквально пронизывает все сферы жизнедеятельности подростка» [5] — подобно тому, как это делает игра в дошкольный период детства [6].

В условиях новой социальной ситуации, когда традиционные формы деятельности оказываются опосредованными технологиями, реализация потребности в экспериментировании у подростков часто разворачивается в виртуальной среде. Виртуальное пространство открывает перед подростком широкие возможности для осуществления «пробы». В частности, оно позволяет создавать множество цифровых образов — кибер-идентичностей, наделяя их желаемыми чертами и трансформируя их в зависимости от целей взаимодействия и коммуникации [1; 8; 9; 12].

Несмотря на возрастающее значение виртуальных платформ (в частности, социальных сетей и видеоигр) как площадок подросткового экспериментирования, на сегодняшний день в психологической науке сравнительно мало исследований, посвященных взаимосвязи личностных характеристик (в т.ч. отражающих уровень развития самосознания и сформированности «образа Я») с особенностями поведения и самопрезентации подростков в виртуальном пространстве. Имеющиеся эмпирические данные получены преимущественно на выборках зарубежных респондентов [13; 15; 16; 17; 18; 20], а немногочисленные российские исследования носят фрагментарный характер [1; 3; 9; 10]. В этой связи с 2019 г. на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ реализуется проект «Цифровой портрет современного подростка»<sup>1</sup>, целью которого является изучение и анализ связей между личностными характеристиками подростков и своеобразием их взаимодействия в виртуальной среде. Для анализа и обсуждения в настоящей

<sup>1</sup> Сайт проекта: <https://childresearch.ru/projects/current/cifrovoy-portret-sovremennogo-podrostka/>

статье предлагаются некоторые результаты, полученные в ходе реализации проекта<sup>2</sup>.

### Дизайн исследования

Представленные в статье эмпирические данные пилотного исследования получены в феврале 2020 г. на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 27» г. Мытищи. В опросе приняли участие 52 подростка (из них мальчики — N=20, 38%, девочки — N=32, 62%). Средний возраст участников исследования составил 16,18±0,38 года.

Для исследования был подобран комплекс методик, направленных на выявление особенностей «образа Я» у подростков, а также на анализ их взаимодействия и самопрезентации в виртуальной среде.

Своеобразие «образа Я» изучалось с помощью методики «Шкала ясности «образа Я»» Дж. Кэмпбелл с соавторами (Self-Concept Clarity Scale, SCCS, J. Campbell et al, 1996). Особенности взаимодействия и самопрезентации подростков в социальных сетях изучались с помощью четырех методик: «Опросник онлайн-самопрезентации» К. Фулвуда (The Presentation of Online Self-Scale, POSS, C. Fullwood, 2016); «Шкала интенсивности использования социальных сетей» Н. Эллисон (Facebook Intensity Scale, N.B. Ellison, 2007); «Шкала Интернет-зависимости» С.Х. Чена с соавторами (Chen Internet Addiction Scale, CIAS, Chen et al., 2007) в адаптации В.Л. Малыгина и К.А. Феллисова (2011); «Опросник онлайн-активности» (О.В. Рубцова, Т.А. Посакалова, 2019). Схематично дизайн исследования представлен на рис. 1.

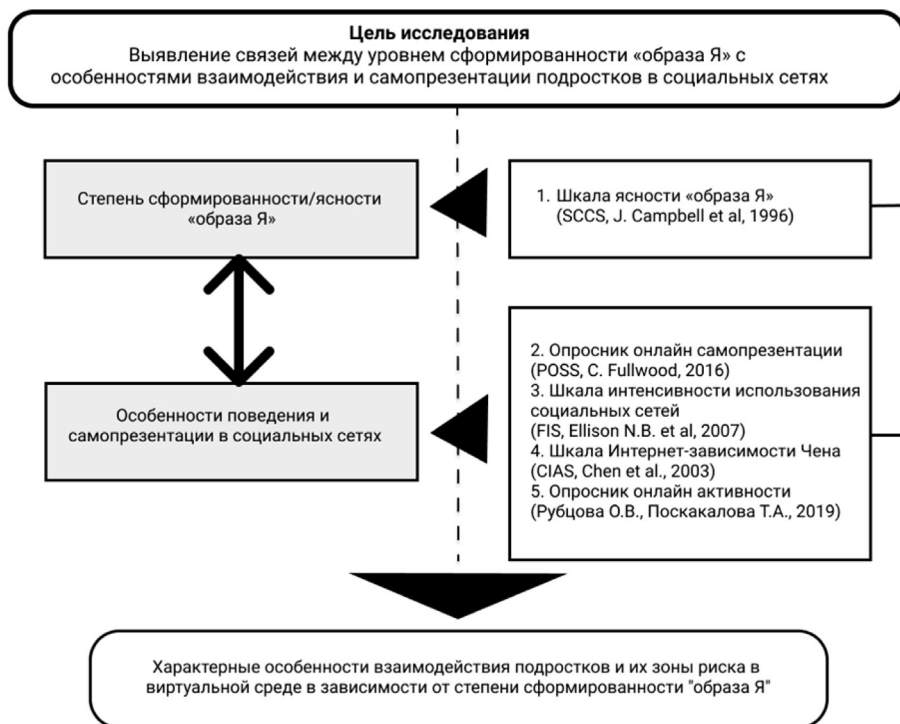


Рис. 1. Дизайн исследования

<sup>2</sup> Данные серии эмпирических исследований, проведенных в рамках проекта, частично представлены в магистерских диссертациях Е.И. Ширяевой, А.С. Мигачева, Т.О. Рузьяк.



Ниже представлено краткое описание каждой из использованных методик.

1. «Шкала ясности «образа Я»» (**Self-Concept Clarity Scale, SCCS**) была разработана Дж. Кэмпбелл с соавторами в 1996 г. [19]. В основу данного опросника положен конструкт «Self-Concept Clarity», перевод которого на русский язык в настоящее время не устоялся. Авторы статьи полагают, что наиболее близким русскоязычным эквивалентом может стать словосочетание «сформированность» или «ясность» «образа Я»<sup>3</sup> (в настоящем исследовании данные термины используются как взаимозаменяемые). Понятие «Self-Concept Clarity» активно разрабатывается в зарубежной психологии последние 20 лет [16; 18; 20]. Для изучения данного явления наиболее авторитетные зарубежные исследователи используют методику, разработанную Дж. Кэмпбелл с соавторами. Методика предназначена для выявления того, насколько сформированными являются представления человека о себе как о личности — каковы убеждения респондента о самом себе и не вступают ли они в противоречия, до какой степени респондент осознает собственные мотивы, потребности, возможности и способности, а также насколько стабильно и устойчиво знание респондента о собственной личности. Опросник состоит из 12 утверждений, которые респонденту предлагается оценить по Лайкертовской шкале, ранжируя варианты ответов от «абсолютно не согласен» до «абсолютно согласен». Чем выше полученный показатель, тем более размытым является представление человека о самом себе. Для проведения исследования на российской выборке опросник был переведен на русский язык и адаптирован О.В. Рубцовой и Т.А. Посакаловой в 2019 году.

2. «Опросник онлайн-самопрезентации» (**The Presentation of Online Self-Scale, POSS**) разработан в 2016 г. К. Фулвудом с соавторами [14]. Методика включает 21 высказывание, которые характеризуют предпо-

чтения респондента в виртуальной самопрезентации. Методика содержит 4 субшкалы: субшкала «Я идеальное» («ideal self») демонстрирует степень идеализации респондентом своего онлайн-образа; субшкала «Множественные Я» показывает, до какой степени респондент реализует стратегию множественных идентичностей (кибер-идентичностей) в виртуальном пространстве; субшкала «Устойчивое Я» показывает, насколько «образы Я» совпадают или расходятся в онлайн- и офлайн-пространствах; субшкала «Предпочтения в самопрезентации в онлайн-пространстве» показывает степень предпочтения виртуальной коммуникации реальному общению. Данные четырех суммарных показателей объединяются в общую шкалу — «Представление себя в Интернете». Оценка всех высказываний методики осуществляется по 5-балльной шкале Лайкерта. Чем больше показатель шкалы в числовом выражении, тем больше респондент склонен к экспериментированию со своей идентичностью в Интернете. В рамках исследования методика применялась в переводе и адаптации О.В. Рубцовой и Т.А. Посакаловой (2019 г.).

3. «Шкала интенсивности использования социальных сетей» (**Facebook Intensity Scale, FIS, 2007**) [13], разработанная Н. Эллисон, позволяет измерять качественные показатели использования социальной сети — частоту обращений к сети, длительность нахождения в ней, а также эмоциональную привязанность<sup>4</sup> к деятельности в социальной сети. Таким образом, шкала определяет общий показатель интеграции социальной сети в повседневную жизнь респондента. Шкала состоит из 8 утверждений, 6 из которых предполагают оценку по шкале Лайкерта. Два вопроса являются открытыми. Методика была переведена и адаптирована О.В. Рубцовой и Т.А. Посакаловой, при этом название «Facebook» было заменено на словосочетание «социальная сеть»<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Также возможен перевод: «ясность «Я-концепции»» или «сформированность «Я-концепции»».

<sup>4</sup> «Emotional connectedness».

<sup>5</sup> В рекомендациях к методике утверждается, что разработанная шкала является универсальной и может быть применена к любой социальной сети.

4. **Шкала Интернет-зависимости (Chen Internet Addiction Scale, CIAS)** была разработана С.Х. Чен с соавторами в 2007 году. Опросник включает в себя 5 оценочных шкал: «Шкала компульсивных симптомов», «Шкала симптомов отмены», «Шкала толерантности», «Шкала внутриличностных проблем и проблем, связанных со здоровьем», «Шкала управления временем». Для российской выборки методика была адаптирована в 2011 г. группой ученых под руководством В.Л. Малыгина [2].

5. **Опросник онлайн-активности (О.В. Рубцова, Т.А. Посакалова, 2019)** направлен на выявление особенностей взаимодействия подростков в виртуальном пространстве. Методика содержит 5 субшкал, подробно характеризующих различные аспекты виртуальной подростковой активности:

- Шкала «Как ты используешь Интернет?» дает общее представление об использовании подростком Интернета, о предпочитаемых виртуальных сервисах и платформах, а также о наиболее привлекательных для респондента видах активности в виртуальном пространстве.

- Шкала «Кто я в Интернете?» отражает особенности виртуального образа («киберидентичности»), создаваемого респондентом в Интернете.

- Шкала «Кем я представляюсь в социальных сетях?» направлена на выявление основных стратегий самопрезентации в социальных сетях.

- Шкала «Как я общаюсь в Интернете?» позволяет выявить характерные для респондента особенности и предпочтения в онлайн коммуникации.

- Шкала «Чем я рискую в Интернете?» позволяет выявлять тенденции, связанные с рискованным поведением в виртуальной среде.

Для обработки эмпирического материала использовались методы описательной статистики, поскольку малый объем выборки не позволил применить весь спектр статистических критериев для количественного анализа эмпирических данных.

## Результаты исследования

### **Связь уровня сформированности «образа Я» со стратегиями самопрезентации и взаимодействия подростков в социальных сетях**

Согласно данным, полученным по «Шкале ясности «образа Я»», чуть больше половины опрошенных подростков имеют высокий уровень сформированности «образа Я» (рис. 2). При этом в целом по показателям описательной статистики мальчики обладают более ясным «образом Я» по сравнению с девочками (средний балл по тесту у мальчиков равен 27,8, в то время как у девочек он составил 31,8). Результаты опросника Дж. Кэмпбэлл позволили разбить выборку на четыре подгруппы: подростки с крайне высокой ясностью «образа Я» (11 человек — 21% от всей выборки), подростки с высокой ясностью «образа Я» (18 человек — 35% от всей выборки), подростки со средней ясностью «образа Я» (15 человек — 29% от всей выборки) и подростки с низкой ясностью «образа Я» (8 человек — 15% от всей выборки). Настоящее распределение стало исходным условием анализа эмпирических данных. На рис. 2 сопоставлены процентные соотношения для трех разных выборок: всей выборки в целом (N=52), мужской подвыборки (N=20) и женской подвыборки (N=32).

Дальнейший анализ полученных данных показал, что респонденты с низким уровнем сформированности «образа Я» в большей степени склонны к манипуляциям со своей кибер-идентичностью, причем при выборе стратегии самопрезентации такие подростки как намеренно преувеличивают, так и преуменьшают собственные достоинства. Осознанно избегают преувеличения своих достоинств в социальных сетях 63% подростков с низкой ясностью «образа Я» и 73% подростков со средней ясностью «образа Я». У подростков с высокой и крайне высокой ясностью «образа Я» данный показатель составляет 89%. При этом подростки с низкой ясностью «образа Я» преувеличивают свои достоинства для привлечения внимания (25% опрошенных данной подгруппы), а также для того, чтобы вызвать отклик и симпатию (12% опрошенных данной

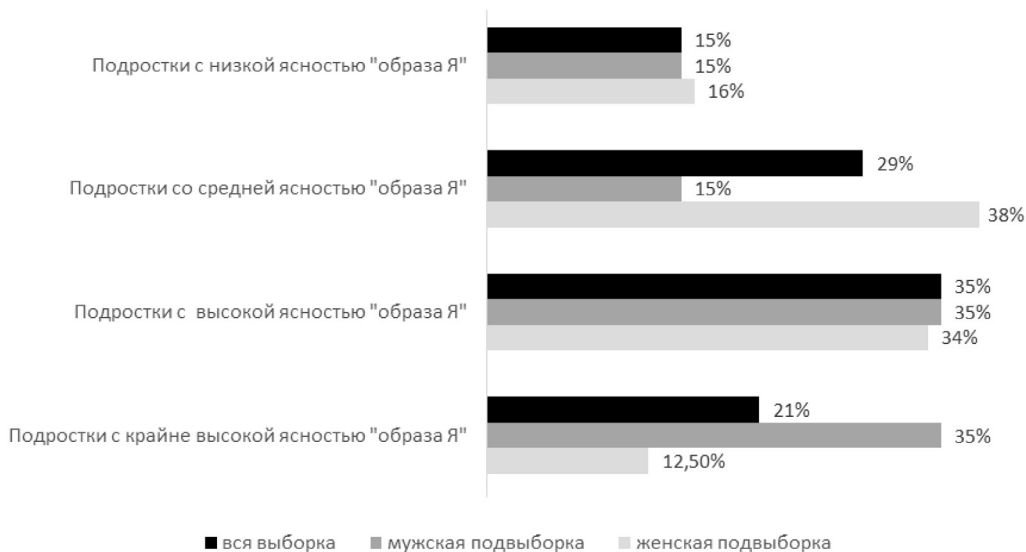


Рис. 2. Распределение подростков по уровням сформированности «образа Я» для всей выборки, мужской и женской подвыборки

подгруппы). Преуменьшают свои достоинства подростки преимущественно для того, чтобы избежать нежелательного внимания (около 13% внутри каждой подгруппы).

Примечательно, что, создавая свой виртуальный образ, подростки с высоким и крайне высоким уровнем ясности «образа Я» стремятся к тому, чтобы он максимально отражал их реальную идентичность (72,7% и 61,1% соответственно). В подгруппах респондентов со средней и низкой ясностью «образа Я» число подростков, стремящихся к соответствию между виртуальным и реальным образом, меньше, составляя 40% и 50% соответственно (рис. 3). На рис. 3 сопоставлены процентные доли подростков с разным уровнем ясности «образа Я», положительно ответивших на ряд утверждений опросника О.В. Рубцовой, Т.А. Посакаловой.

В целом полученные данные свидетельствуют о том, что высокий уровень сформированности «образа Я» удерживает подростков от разного рода искажений собственного образа в виртуальном пространстве.

Важно отметить, что цели общения подростков в социальных сетях значительно отличаются в зависимости от степени сформиро-

ванности «образа Я» (рис. 4). Так, 12,5% подростков из подвыборки с низкой ясностью «образа Я» общаются онлайн для того, чтобы «не чувствовать себя одинокими»; 12,5% этой же категории подростков выходят в сеть для «возможного флирта или романтических отношений». При этом данная группа подростков почти не использует сети в целях получения практической информации. Напротив, подростки с высокой и крайне высокой степенью сформированности «образа Я» чаще рассматривают сети в качестве источника практической информации (18% и 17% соответственно). При этом почти 45% подростков с крайне высокой ясностью «образа Я» стремятся с помощью социальных сетей «держат все под контролем, быть в курсе событий». У подростков со средней и низкой степенью ясности «образа Я» этот показатель составил 7% и 12,5% соответственно. Кроме того, подростки с крайне высокой ясностью «образа Я» в 2 раза реже общаются в Интернете в целях развлечения и отдыха, по сравнению со сверстниками с низкой ясностью «образа Я» (18% и 38% от обеих подвыборок соответственно).. Также стоит отметить, что подростки с крайне высокой ясностью «обра-

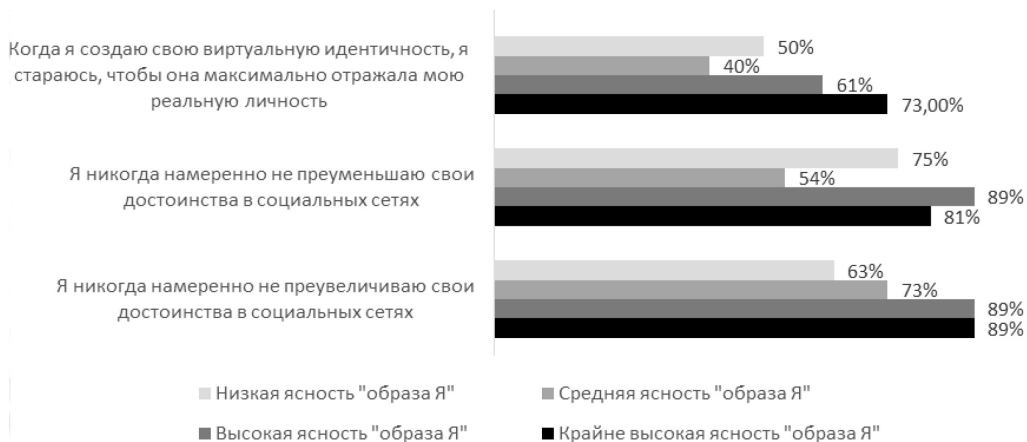


Рис. 3. Особенности конструирования виртуальной идентичности в социальных сетях подростками с разным уровнем сформированности «образа Я»

за Я» в меньшей степени стремятся набрать «лайки» и тем самым получить одобрение в социальных сетях. Так, 55% подростков с крайне высокой ясностью «образа Я» не испытывают желания набрать как можно больше лайков, в

то время как в других трех подвыборках данный показатель варьируется от 38% до 40%. На рис. 4 представлены процентные соотношения для подвыборки подростков с разным уровнем ясности «образа Я».



Рис. 4. Цели общения подростков с разным уровнем сформированности «образа Я» в социальных сетях

Иными словами, *высокий уровень сформированности «образа Я» у подростков способствует инструментальному использованию сети Интернет для достижения конкретных практических целей (например, для информационного поиска), в то время как несформированность «образа Я» в большей степени способствует тенденции использовать Интернет в качестве площадки для общения, в т.ч. романтического.*

Анализ результатов, полученных по методике К. Фулвуда, также подтверждает наличие связи между уровнем сформированности «образа Я» и стратегиями самопрезентации подростков в социальных сетях<sup>6</sup> (см. табл. 1). Так, стабильное снижение общего показателя теста и показателя субшкалы «Идеальное Я» при повышении показателя ясности «образа Я» свидетельствует о том, что *по мере развития и оформления «образа Я» подростки теряют интерес к экспериментам с кибер-идентичностями и конструируют в виртуаль-*

*ной среде образ, максимально приближенный к реальному.* Причем, согласно данным субшкалы «Предпочтение самопрезентации в онлайн-пространстве», подростки с высокой и крайне высокой ясностью «образа Я» отдают предпочтение живому, а не опосредованному общению. Данное обстоятельство также подтверждается результатами, полученными по методике Н. Эллисон. Так, *по мере развития «образа Я» у подростков одновременно снижаются и интенсивность использования социальных сетей (показатели падают с 3,14 до 1,8), и эмоциональная привязанность к ним (показатели колеблются от 3,14 до 1,8).*

Таким образом, полученные данные подтверждают гипотезу о том, что подростки используют социальные сети как платформы для экспериментирования (в т.ч. ролевого), в процессе которого они решают важные возрастные задачи, связанные с развитием самосознания и формированием «образа Я».

Таблица 1

**Результаты опроса по методике К. Фулвуда во взаимосвязи с уровнем сформированности «образа Я»**

Показатель	Группа подростков с низкой ясностью «образа Я»	Группа подростков со средней ясностью «образа Я»	Группа подростков с высокой ясностью «образа Я»	Группа подростков с крайне высокой ясностью «образа Я»
<b>POSS, общий показатель шкалы POSS</b>	51,00	50,06	47,00	44,45
Субшкала «Я-идеальное» — степень идеализации респондентом своего онлайн-образа	22,29	19,80	17,39	16,27
Субшкала «Множественное Я» — степень реализации респондентом множественных кибер-идентичностей в виртуальном пространстве	7,43	10,00	8,72	7,54
Субшкала «Устойчивое Я» — степень соответствия «образов Я» в онлайн- и офлайн-пространствах	13,71	12,00	15,00	15,45
Субшкала «Предпочтение самопрезентации в онлайн-пространстве» — степень предпочтения виртуальной коммуникации реальному общению	7,57	8,26	5,88	5,18

<sup>6</sup> Необходимо отметить неоднозначность данных, полученных по субшкале «Множественное Я» опросника К. Фулвуда. Полученные данные нуждаются в дальнейшем теоретическом и экспериментальном осмыслении.

**Связь уровня сформированности  
«образа Я» со склонностью подростков  
к Интернет-зависимости  
и рискованному поведению  
в виртуальной среде**

Проведенное исследование показало, что девочки-подростки являются более активными пользователями социальных сетей по сравнению с мальчиками (общий показатель онлайн-активности по методике Н. Эллисон у девочек составил 19,59, а у мальчиков — 18,30 из возможных 30). Как и в аналогичных зарубежных исследованиях [15], данные, полученные на российской выборке, показывают, что девочки-подростки чаще заходят в социальные сети и ежедневно проводят там почти в 2 раза больше времени, чем мальчики (девочки — 9,47 часа, мальчики — 4,20 часа). Также девочки более склонны ощущать потерю связи с окружающим миром, если длительное время не имеют возможности заходить в социальную сеть (по методике Н. Эллисон показатель у девочек — 2,13, у мальчиков — 1,95). Девочки-подростки обладают также большей склонностью к формированию эмоциональной зависимости от социальных сетей и более болезненно переживают отсутствие доступа к ним (показатель у девочек — 3,06, у мальчиков — 2,65). При этом, согласно полученным данным, и у девочек, и у мальчиков склонность к Интернет-зависимому и рискованному поведению связана с уровнем сформированности «образа Я».

Рискованное поведение в Сети определяется характером, целями, а также структурой контактов в онлайн-коммуникации [3; 12]. Эмпирические данные, полученные в ходе исследования, свидетельствуют о том, что *чем более размытым «образом Я» обладают подростки, тем чаще они демонстрируют рискованное поведение в социальной сети*. Так, например, подростки с низким уровнем ясности «образа Я» чаще используют социальные сети как площадки для мести, злых шуток и розыгрышей (12,5% подгруппы). Подростки с низким и средним уровнем ясности «образа Я» значительно чаще других используют бранные слова и нецензурную лексику в

комментариях (38% и 20% подростков из соответствующих подгрупп), в то время как ни один подросток с крайне высокой ясностью «образа Я» так себя не проявляет. Более того, 82% подростков с крайне высокой ясностью «образа Я» никогда не беседуют онлайн на темы, которые бы вызвали у них смущение в реальной жизни. По мере снижения ясности «образа Я» данный показатель повышается. На рис. 5 приводятся процентные соотношения для подвыборок подростков с разным уровнем ясности «образа Я».

Значимыми показателями, связанными с рискованным поведением в Сети, являются непроверенные контакты и общение с незнакомцами. Согласно данным, полученным на нашей выборке, 100% подростков с крайне высокой ясностью «образа Я» добавляют в друзья исключительно тех людей, с которыми общаются в реальной жизни. У 12,5% подростков с низкой ясностью «образа Я» большинство онлайн-друзей составляют люди, с которыми они никогда не встречались вживую (см. рис. 5).

Важным результатом исследования стало выявление связи между уровнем сформированности «образа Я» и показателями Интернет-зависимости. Ни у одного подростка с крайне высокой ясностью «образа Я» (по методике Дж. Кэмпбелл) не было выявлено признаков интернет-зависимости (средний показатель у данной подгруппы по методике С.Х. Чена составляет 40,6). У остальных трех подгрупп выявлена потенциальная склонность к интернет-зависимому поведению (у подгрупп с низкой, средней и высокой ясностью «образа Я» данный показатель составляет 54, 57,5 и 49,3 соответственно). Как показано на рис. 6, по мере повышения уровня ясности «образа Я» у подростков наблюдается устойчивое сокращение проблем, связанных с управлением временем, проводимым в Интернете.

Таким образом, данные, полученные на нашей выборке, свидетельствуют о том, что, чем более высокой ясностью «образа Я» обладает подросток, тем меньше риск, что у него будет сформирована зависимость от Интернета.

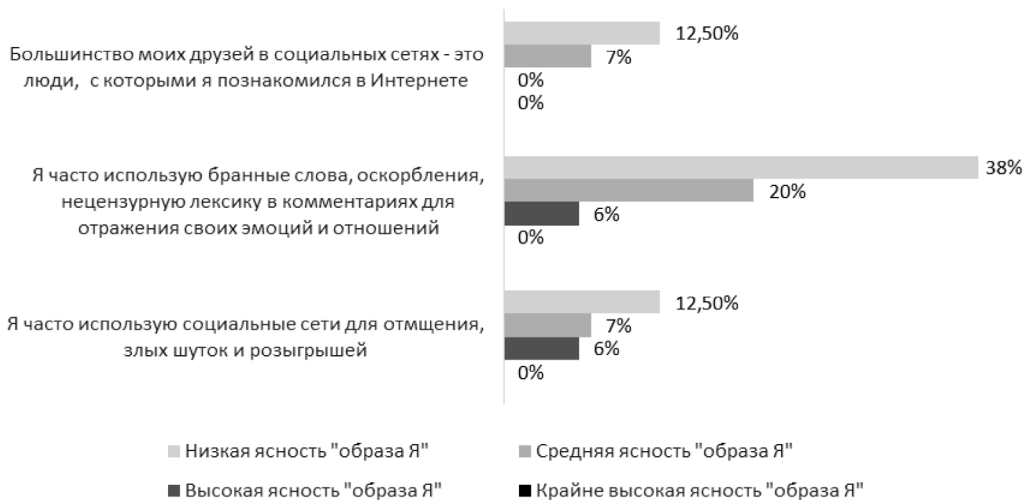


Рис. 5. Признаки Интернет-рискованного поведения, характерные для подростков с разным уровнем сформированности «образа Я»

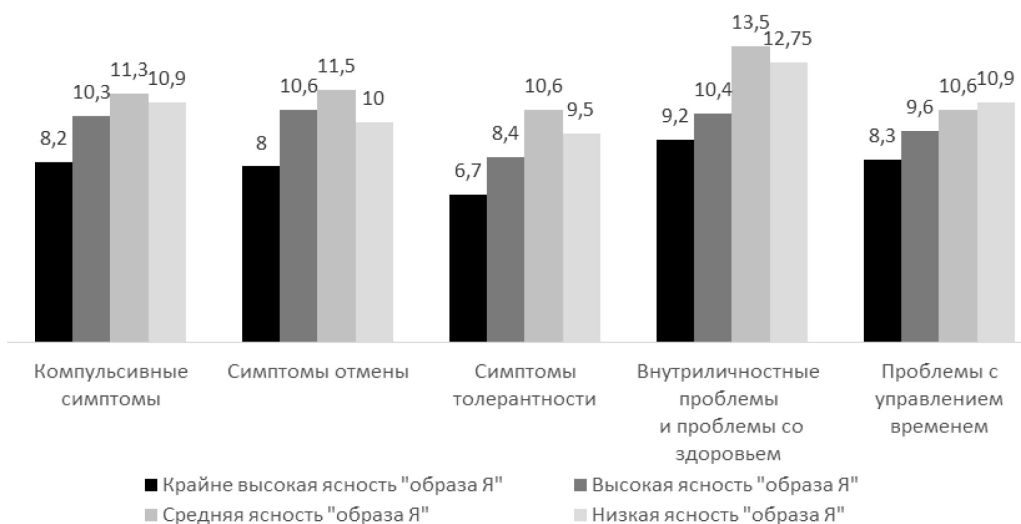


Рис. 6. Сравнение выраженности симптомов Интернет-зависимости по опроснику Чена в группах подростков с разным уровнем ясности «образа Я»

### Заключение

В результате проведенного пилотного исследования было показано, что стратегии взаимодействия и самопрезентации подростков в социальных сетях, а также их

склонность к Интернет-зависимому и рискованному онлайн-поведению тесно связаны с уровнем сформированности «образа Я». Подростки с размытым «образом Я» часто экспериментируют в социальных сетях: они

искажают представляемую о себе информацию и создают разные кибер-идентичности. По мере развития и оформления «образа Я» подростки теряют интерес к онлайн-экспериментированию и «конструируют» в виртуальной среде образ, максимально приближенный к реальному.

Многие подростки с размытым «образом Я» также демонстрируют рискованное поведение в социальных сетях: они часто общаются с незнакомыми людьми, проявляют агрессию, используют бранные слова. Кроме того, у данной категории подростков проявляется склонность к Интернет-зависимому

поведению и эмоциональной привязанности к социальным сетям.

Таким образом, полученные в работе данные подтверждают гипотезу о том, что современные подростки используют социальные сети как платформы для экспериментирования (в т.ч. ролевого), в процессе которого они решают важные возрастные задачи, связанные с развитием самосознания и формированием «образа Я».

Перспективы дальнейшей работы связаны со стандартизацией использованных методик на российской выборке, а также с проверкой полученных результатов на более объемной выборке респондентов.

### Литература

1. Выявление личностных особенностей подростков на основе статистического анализа поведения в виртуальном игровом пространстве / Дудников Г.Д. [и др.] // В книге: Нейрокомпьютеры и их применение. Тезисы докладов под редакцией Галушкина А.И. [и др.]. 2016. С. 70—71.
2. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики: Учебное пособие / под ред. В.Л. Малыгина. М., МГМСУ, 2011. 32 с.
3. *Медведева А.С., Дозорцева Е.Г.* Характеристики онлайн груминга как вида сексуальной эксплуатации несовершеннолетних (по результатам анализа переписок взрослых и детей в сети Интернет) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Том 9. № 4. С. 161—173. DOI:10.17759/psylaw.2019090412
4. *Поливанова К.Н.* Кризисы психического развития: соотношение взрослого и детского действия. Педагогика и психология возрастных кризисов // Сборник науч. ст. по материалам 7-й научн.-практ. конф. Красноярск: КГУ, 2000. 227 с.
5. *Прихожан А.М.* К проблеме подростковой игры // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2015. № 4. С. 37—46.
6. *Рубцова О.В.* Ролевое экспериментирование в контексте ведущей деятельности подросткового возраста // Вопросы психологии. 2017. № 5. С. 42—51.
7. *Рубцова О.В.* Современное подростничество в фокусе культурно-исторической психологии: к проблеме ролевого экспериментирования // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 69—77. DOI:10.17759/chp.2020160209
8. *Рубцова О.В., Посакалова Т.А.* Штрихи к «цифровому» портрету современного подростка // Сборник материалов (тезисов) VII Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития (чтения памяти Л.Ф. Обухова)

- «Возможности и риски цифровой среды». 2019. Том 1. С. 180—184.
9. Статистический анализ поведения подростков в сложном виртуальном игровом пространстве / Дудников Г.Д. [и др.] // В книге: Нейрокомпьютеры и их применение. Тезисы докладов. 2017. С. 116-А.
10. *Хороших В.В.* Психологические особенности личности в структуре виртуальной самопрезентации подростков // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. Выпуск 2 (Труды XXI Международной объединенной конференции «Интернет и современное общество», IMS-2018, Санкт-Петербург, 30 мая—2 июня 2018 г. Сборник научных статей). СПб: Университет ИТМО, 2018. 336 с.
11. *Цукерман Г.А.* Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. М.; Рига, 1995.
12. Deviant online behavior in adolescent and youth circles: in search of a risk assessment model / Dvoryanchikov V. [et al] // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). 2020. Vol. 8. № 2. P. 105—119. DOI:10.5937/IJCRSEE2002105D
13. *Ellison B.N., Steinfield C., Lampe C.* The Benefits of Facebook "Friends:" Social Capital and College Students' Use of Online Social Network Sites // Journal of Computer-Mediated Communication. 2007. Vol. 12. № 4. P. 1143—1168. DOI:10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x
14. *Fullwood C., James B.M., Chen-Wilson C.J.* Self-concept clarity and online self-presentation in adolescents // Cyberpsychology, Behavior and Social Networking. 2016. Vol. 19. № 12. P. 716—720.
15. *O'Hagan L.* Who's who? What's not to like? Facebook and its relationship with personality, self-esteem, stress and anxiety, Bachelor of Arts degree dissertation, DBS, School of Arts, Dublin. 2013.



16. Quinones C., Kakabadse N.K. Self-concept clarity and compulsive Internet use: The role of preference for virtual interactions and employment status in British and North-American samples // *Journal of Behavioral Addictions*. 2015. Vol. 4. № 4. P. 289—298. DOI:10.1556/2006.4.2015.038
17. Relationship between self-identity confusion and internet addiction among college students: the mediating effects of psychological inflexibility and experiential avoidance / Hsieh K.Y. [et al] // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019. Vol. 16. № 17. DOI:10.3390/ijerph16173225
18. Self-concept clarity across adolescence: longitudinal associations with open communication with parents and internalizing symptoms / Van Dijk M.P. [et al] // *Journal of Youth and Adolescence*. 2014. Vol. 43. № 11. DOI:10.1007/s10964-013-0055-x
19. Self-concept clarity: measurement, personality correlates, and cultural boundaries / Campbell J.D. [et al] // *Journal of personality and social psychology*. 1996. Vol. 70. № 1. P. 141—156.
20. The longitudinal role of self-concept clarity and best friend delinquency in adolescent delinquent behavior / Levey E.K.V. [et al] // *Journal of Youth and Adolescence*. 2019. Vol. 48. № 6. P. 1068—1081. DOI:10.1007/s10964-019-00997-1

## References

1. Dudnikov G.D., et al. Vyjavlenie lichnostnyh osobennostej podrostkov na osnove statisticheskogo analiza povedenija v virtual'nom igrovom prostranstve [Identification of adolescents' personal traits on the basis of statistical analysis of behavior in the virtual play space]. In Galushkin A.I. (eds.), *Nejrokomp'jutery i ih primenenie*. Conference abstracts [*Neurocomputers and their applications*], 2016, pp. 70—71. (In Russ.).
2. Malygin V.L. (eds.), *Internet-zavisimoe povedenie. Kriterii i metody diagnostiki: Uchebnoe posobie* [Internet addicted behavior. Diagnostic criteria and methods: Textbook]. Moscow: MGMSU, 2011. 32 p. (In Russ.).
3. Medvedeva A.S., Dozorceva E.G. Harakteristiki onlajn gruminga kak vida seksual'noj jekspluatacii nesovershennoletnih (po rezul'tatam analiza perepisok vzroslyh i detej v seti Internet) [Elektronnyi resurs] [Features of online grooming as a form of sexual exploitation of minors (based on the analysis of communication between adults and children in the Internet) [Digital resource]. *Psikhologija i pravo = Psychology and Law*, 2019. Vol. 9, no. 4, pp. 161—173. DOI:10.17759/psylaw.2019090412 (In Russ.).
4. Polivanova K.N. Krizisy psicheskogo razvitiya: sootnoshenie vzroslogo i detskogo dejstvija. Pedagogika i psihologija vozrastnyh krizisov [Crises of mental development: the ratio of adult and child action. Pedagogy and psychology of age crises]. *Sbornik nauch. st. po materialam Sedmoi nauchn.-prakt. konf* [Collection of scientific articles based on the materials of the Senenth scientific-practical. conf.]. Krasnoyarsk: KSU, 2000. 227 p. (In Russ.).
5. Prihozhan A.M. K probleme podrostkovoj igry [To the problem of teenage play]. *Vestnik RGGU. Serija «Psikhologija. Pedagogika. Obrazovanie» = Bulletin RSUH. Series "Psychology. Pedagogy. Education"*, 2015, no. 4, pp. 37—46. (In Russ.).
6. Rubtsova O.V. Rolevoe jeksperimentirovanie v kontekste vedushhej dejatel'nosti podrostkovogo vozrasta [Role experimentation as a part of contemporary teenage culture] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaia zarubezhnaia psikhologija = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016. Vol. 5, no. 2, pp. 24—30. DOI:10.17759/jmfp.2016050203 (In Russ.).
7. Rubtsova O.V. Sovremennoe podrostnichestvo v fokuse kul'turno-istoricheskoy psihologii: k probleme rolevogo jeksperimentirovanija [Contemporary adolescence through the prism of the cultural-historical theory: on the issue of experimenting with roles]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 69—77. DOI:10.17759/chp.2020160209 (In Russ.).
8. Rubtsova O.V., Posakalova T.A. Shtrih k «cifrovomu» portretu sovremennogo podrostka [Strokes to a "digital" portrait of a contemporary teenager]. *Sedmaya Vserossijskaja nauchno-prakticheskaja konferencija po psihologii razvitiya (chtenija pamjati L.F. Obuhovoj) «Vozmozhnosti i riski cifrovoy sredy»* [Seventh All-Russian scientific-practical conference on developmental psychology (readings in memory of L.F. Obukhova) "Opportunities and risks of the digital environment"], 2019. Vol. 1, pp. 180—184. (In Russ.).
9. Dudnikov G.D., et al. Statisticheskij analiz povedenija podrostkov v slozhnom virtual'nom igrovom prostranstve [Statistical analysis of the adolescents' behavior in a complex virtual game space]. *Nejrokomp'jutery i ih primenenie* [*Neurocomputers and their applications*]. Conference abstracts, 2017, pp. 116-A. (In Russ.).
10. Horosih V.V. Psihologicheskie osobennosti lichnosti v strukture virtual'noj samoprezentacii podrostkov [Psychological characteristics of personality in the structure of virtual self-presentation of adolescents]. *Informacionnoe obshhestvo: obrazovanie, nauka, kul'tura i tehnologii budushhego*. Vypusk 2 (Trudy Dvadctat vtoroiMezhdunarodnoj ob#edinennoj konferencii «Internet i sovremennoe obshhestvo, IMS-2018, Sankt-Peterburg, 30 maja-2 ijunja 2018 g. *Sbornik nauchnyh statej*) [*Information society: education, science, culture and technologies of the future*. Issue 2 (Proceedings of the Twenty second International Joint Conference "Internet and Modern Society, IMS-2018, St. Petersburg, May 30-June 2, 2018, Collection of scientific articles)]. Saint-Petersburg: Universitet ITMO, 2018. 336 p. (In Russ.).

11. Zuckerman G.A. Psihologija samorazvitija: zadacha dlja podrostkov i ih pedagogov [Self-development psychology: a task for adolescents and their teachers]. Moscow; Riga, 1995.
12. Dvoryanchikov V., et al. Deviant online behavior in adolescent and youth circles: in search of a risk assessment model. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 2020. Vol. 8, no. 2, pp. 105—119. DOI:10.5937/IJCRSEE2002105D
13. Ellison B.N., Steinfield C., Lampe C. The Benefits of Facebook "Friends:" Social Capital and College Students' Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2007. Vol. 12, no. 4, pp. 1143—1168. DOI:10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x
14. Fullwood C., James B.M., Chen-Wilson C.J. Self-concept clarity and online self-presentation in adolescents. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 2016. Vol. 19, no. 12, pp. 716—720.
15. O'Hagan L. Who's who? What's not to like? Facebook and its relationship with personality, self-esteem, stress and anxiety, Bachelor of Arts degree dissertation thesis, DBS, School of Arts, Dublin, 2013.
16. Quinones C., Kakabadse N.K. Self-concept clarity and compulsive Internet use: The role of preference for virtual interactions and employment status in British and North-American samples. *Journal of Behavioral Addictions*, 2015. Vol. 4, no. 4, pp. 289—298. DOI:10.1556/2006.4.2015.038
17. Hsieh K.Y., et al. Relationship between self-identity confusion and internet addiction among college students: the mediating effects of psychological inflexibility and experiential avoidance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2019. Vol. 16, no. 17. DOI:10.3390/ijerph16173225
18. Van Dijk M.P., et al. Self-concept clarity across adolescence: longitudinal associations with open communication with parents and internalizing symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 2014. Vol. 43, no. 11, pp. 1861—1876. DOI:10.1007/s10964-013-0055-x
19. Campbell J.D., et al. Self-concept clarity: measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996. Vol. 70, no. 1, pp. 141—156.
20. Levey E.K.V., et al. The longitudinal role of self-concept clarity and best friend delinquency in adolescent delinquent behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 2019. Vol. 48, no. 6, pp. 1068—1081. DOI:10.1007/s10964-019-00997-1

### **Информация об авторах**

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

*Посакалова Татьяна Анатольевна*, научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: [poskakalova@gmail.com](mailto:poskakalova@gmail.com)

*Ширяева Екатерина Ивановна*, магистр факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0965-1494>, e-mail: [cat150195@ya.ru](mailto:cat150195@ya.ru)

### **Information about the authors**

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

*Tatiana A. Poskakalova*, Research Associate, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: [poskakalova@gmail.com](mailto:poskakalova@gmail.com)

*Ekaterina I. Shiryayeva*, MA, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0965-1494>, e-mail: [cat150195@ya.ru](mailto:cat150195@ya.ru)

Получена 01.08.2021

Received 01.08.2021

Принята в печать 11.08.2021

Accepted 11.08.2021

# Взаимосвязь увлеченности онлайн-играми и мотивации к обучению разностатусных школьников

**Кочетков Н.В.**

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

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6346-6113>, e-mail: [nkochetkov@mail.ru](mailto:nkochetkov@mail.ru)

**Воложаева Е.Н.**

Независимый исследователь, г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0386-132X>, e-mail: [zhenia.rogacheva@gmail.com](mailto:zhenia.rogacheva@gmail.com)

Статья отвечает на вопрос о том, как у низко-, средне- и высокостатусных школьников мотивация к обучению связана с увлеченностью онлайн-играми. Представлены материалы исследования, проводившегося в 2020 г., в котором принимали участие 104 респондента — учащиеся московских школ 9—11 классов, из которых 41% — представители мужского пола, 59% — женского. Батарея психодиагностических методик включала в себя: шкалу академической мотивации школьников, методику диагностики гейм-аддикции, социометрию, референтометрию, методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе. Результаты показали, что каждая структура интегрального интрагруппового статуса будет характеризоваться своей взаимосвязью мотивации к обучению и увлеченности онлайн-играми. Оказалось, что в аттракционной структуре интрагруппового статуса у высокостатусных учащихся показатель гейм-аддикции обратно взаимосвязан с мотивацией к обучению, а в структуре неформальной власти у низкостатусных учащихся — прямо.

**Ключевые слова:** увлеченность онлайн-играми, гейм-аддикция, видеоигры, мотивация к обучению в школе, интрагрупповой статус, отношения межличностной значимости.

---

**Для цитаты:** Кочетков Н.В., Воложаева Е.Н. Взаимосвязь увлеченности онлайн-играми и мотивации к обучению разностатусных школьников // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 34—42. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260403>

# Relationship Between Enthusiasm for Online Gaming and Learning Motivation Among Students of Different Status

**Nikita V. Kochetkov**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6346-6113>, e-mail: [nkochetkov@mail.ru](mailto:nkochetkov@mail.ru)

**Evgeniya N. Volozhaeva**

Independent researcher, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0386-132X>, e-mail: [zhenia.rogacheva@gmail.com](mailto:zhenia.rogacheva@gmail.com)

The article answers the question how learning motivation and enthusiasm for online gaming are related in students with low, medium and high social status. We present results of a study conducted in 2020 that involved 104 students of 9—11 grades of Moscow schools, 41% (n=43) males, 59% (n=61) females. The techniques used in the study included the academic motivation scale, the assessment tool for game addiction, sociometry, the reference measurement technique, and the technique for identifying informal intragroup power structure in a contact community. The results show that each structure of the integral intragroup status is characterized by its own relationship between learning motivation and willingness to engage intensively in online gaming. As it was revealed, in the attraction structure of intragroup status among high-status students the game addiction indicator is negatively correlated to learning motivation, whereas in the structure of informal power among low-status students this correlation is positive.

**Keywords:** enthusiasm for online gaming, game addiction, video games, learning motivation at school, intragroup status, relationships of interpersonal significance.

---

**For citation:** Kochetkov N.V., Volozhaeva E.N. Relationship Between Enthusiasm for Online Gaming and Learning Motivation Among Students of Different Status. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 4, pp. 34—42. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260403> (In Russ.).

## Введение

Смена социально-экономических условий в России в конце XX века повлекла за собой изменения во всех социальных институтах, в том числе и в системе образования, что не могло не сказаться на мотивации к обучению. Однако на сегодняшний день можно говорить о том, что ее изменения связаны не только с этим переломным для нашей страны моментом, но и с тем, что называют цифровой революцией. Информационные технологии стали важнейшим агентом социализации, цифровая среда стала определять изменения в развитии ребенка [12; 13], в том числе и влиять

на учебную мотивацию. В целом ряде случаев это изменение описывается как негативное [3; 5; 9].

Фокус внимания исследователей в русле данной тематики чаще всего смещается на взаимосвязь мотивации к обучению и интернет-зависимости. В большом количестве эмпирических исследований было показано, что интернет-зависимость снижает академическую успеваемость [21; 27], а учащиеся с этой аддикцией не рассматривают учебу как референтную деятельность, имеют экстернатальную мотивацию и не получают от нее удовольствия [6]; они имеют более низкую самооффектив-

ность обучения и меньший его контроль [22]; таким учащимся труднее организовать свое время и сделать процесс обучения продуктивным [25]. Кроме этого, активное использование Глобальной сети сопряжено с прокрастинацией [23] и нарушением режима сна, что приводит к усталости, пропускам занятий [21] и в итоге сильно снижает эффективность процесса обучения. Также положительная мотивация требует таких групп учащихся, которые были бы объединены совместной учебной деятельностью [14], а ученики с проблемным использованием интернета оказываются в эту деятельность не вовлечены, предпочитая ей виртуальную реальность.

Отдельно можно выделить исследования, которые «заужают» предметную область до зависимости от компьютерных игр. В этом случае результаты оказываются неоднозначными, что наталкивает научное сообщество на размышления над этим видом аддикции [18]. Так, например, было показано, что игроки в онлайн-игры более добросовестны [19], рациональны и имеют высокую мотивацию достижения [1], при этом у представителей мужского пола в процессе игры повышается субъективная оценка собственной успешности [7], что может положительно сказаться на успешности обучения.

Тем не менее большинство авторов все же сходятся во мнении, что чрезмерная увлеченность играми обратно связана с успеваемостью [2; 24]. Во многом это связано с потерей чувства времени, присущей всем игроманам [4; 11], снижением социальной адаптированности подростков [15].

В нашей работе мы поставили следующую **цель** — выявить взаимосвязи увлеченности онлайн-играми с мотивацией к обучению разностатусных школьников. Мы специально выделяем онлайн-игры из всего их многообразия, т.к. считаем, что они имеют другую сущностную характеристику, которая и приводит в итоге к тому, что увлеченность играми перерастает в зависимость от них [10].

**Гипотеза** исследования: существуют различия во взаимосвязи увлеченности компьютерными играми и мотивации к обучению в школе в зависимости от места, которое за-

нимает ученик в интрагрупповой структуре класса.

### Методика

Эмпирическое исследование проводилось в виде анкетирования, которое проходило в очном формате в групповой форме. Выборка включала в себя 104 учащихся 9-х, 10-х и 11-х классов школ г. Москвы (42,3% представителей мужского пола, 57,7% — женского), возраст от 16 до 19 лет. Исследование было проведено в 2020 году.

Для определения интрагруппового статуса использовались социометрическая методика (Морено Дж., 1956) [8]; методика исследования отношений референтности в малой группе (Щедрина Е.В., 1979) [16]; методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе [8]. Для диагностики мотивации к обучению школьников была выбрана шкала академической мотивации (Гордеева Т.О. и др., 2017) [17]. Также в нашем исследовании мы использовали методику диагностики гейм-аддикции (Кочетков Н.В., 2016) [10], которая определяет степень увлеченности онлайн-играми. Для оценки связи показателей использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Материалы обработаны в пакете IBM SPSS Statistics 26.

### Результаты

Рассмотрим взаимосвязи между показателями увлеченности онлайн-играми и мотивацией к обучению в школе разностатусных учеников в различных структурах интрагруппового статуса.

В аттракционной структуре (табл. 1) можно наблюдать две значимые корреляции с увлеченностью онлайн-играми у высокостатусных детей: с мотивацией самоуважения ( $r=-0,529$ ;  $p\leq 0,05$ ) и с интегральным значением академической мотивации ( $r=-0,493$ ;  $p\leq 0,05$ ). У средне-статусных и низкостатусных респондентов взаимосвязи между рассматриваемыми параметрами не обнаруживаются.

В референтной структуре существуют довольно тесные связи увлеченности онлайн-играми с теоретически выделяемыми состав-

Таблица 1

**Коэффициенты корреляции между показателями академической мотивации и увлеченностью онлайн-играми у разностатусных школьников в аттракционной структуре**

Мотивация		Познавательная мотивация	Мотивация достижения	Мотивация саморазвития	Мотивация самоуважения	Интроецированная мотивация	Мотивация уважения родителями	Экстерналиная мотивация	Амотивация	Мотивация (интегральный балл)
Увлеченность играми	Высокий	-,230	,131	-,322	-,529*	-,408	,183	-,226	-,455	-,493*
	Средний	,175	,200	,113	,042	,048	,024	,177	,130	,247
	Низкий	-,104	,022	,064	-,044	,067	,213	,136	,328	,173

Условные обозначения: \* —  $p \leq 0,05$ .

ляющими мотивации к обучению (табл. 2): у высокостатусных увлеченность видеоиграми связана с мотивацией достижения ( $r=0,429$ ), интроецированной мотивацией ( $r=-0,528$ ), экстерналиной мотивацией ( $r=-0,429$ ) и интегральным баллом ( $r=0,487$ ). У низкостатусных — с познавательной мотивацией ( $r=0,496$ ), мотивацией саморазвития ( $r=0,405$ ) и интегральным баллом по мотивации ( $r=0,433$ ). У среднестатусных коэффициенты корреляции не превышают значения 0,2, то есть связи можно охарактеризовать как слабые. Тем не менее необходимо отметить, что в референтной структуре

они не достигают уровня статистической значимости и могут рассматриваться только лишь в логике тенденций.

В структуре неформальной власти наблюдается только одна значимая взаимосвязь у низкостатусных детей (табл. 3): между увлеченностью онлайн-играми и интегральным баллом по мотивации, причем эта связь является прямой ( $r=0,437$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Школьники, обладающие разным интегральным статусом, имеют такие же закономерности, как и в структуре неформальной власти — корреляция существует

Таблица 2

**Коэффициенты корреляции между показателями академической мотивации и увлеченностью онлайн-играми у разностатусных школьников в референтной структуре**

Мотивация		Познавательная мотивация	Мотивация достижения	Мотивация саморазвития	Мотивация самоуважения	Интроецированная мотивация	Мотивация уважения родителями	Экстерналиная мотивация	Амотивация	Мотивация (интегральный балл)
Увлеченность играми	Высокий	,278	,429	-,059	-,311	-,528	-,584	-,592	-,260	-,487
	Средний	-,129	,027	-,070	-,080	,026	,210	,221	,052	,122
	Низкий	,496	,318	,405	,078	,217	,202	,068	,188	,433

Таблица 3

**Коэффициенты корреляции между показателями академической мотивации и увлеченностью онлайн-играми у разностатусных школьников в структуре неформальной власти**

Мотивация		Познавательная мотивация	Мотивация достижения	Мотивация саморазвития	Мотивация самоуважения	Интроецированная мотивация	Мотивация уважения родителями	Экстернативная мотивация	Амотивация	Мотивация (интегральный балл)
Увлеченность играми	Высокий	-,341	,009	-,256	,053	,156	,178	,222	-,197	,000
	Средний	,049	,096	,050	-,079	-,162	,005	,042	-,027	,003
	Низкий	,156	,307	,302	,102	,251	,338	,254	,215	<b>,437*</b>

Условные обозначения: \* —  $p \leq 0,05$ .

только между увлеченностью видеоиграми и интегральным баллом по мотивации к обучению ( $r=0,437$ ;  $p \leq 0,05$ ), что объясняется алгоритмом определения интегрального статуса, при определении которого самый большой вес имеет структура неформальной власти [14].

**Обсуждение результатов**

Полученные данные частично согласуются с результатами предыдущих исследований [2; 15; 24] и демонстрируют, что мотивация к обучению обратно взаимосвязана с увлеченностью компьютерными играми. Привлечение же социально-психологической методологии дает возможность говорить о том, что эта закономерность является упрощенной и показывает новые перспективные направления развития подобного рода исследований.

Так, можно наблюдать, что взаимосвязь рассматриваемых нами параметров в аттракционной структуре у высокостатусных школьников складывается за счет обратной связи увлеченности играми с мотивацией самоуважения. Можно предположить, что в классах, где доминирующей ценностью является учебная деятельность, аттракционными лидерами будут те учащиеся, которые не проводят много времени за компьютерными играми и реализуют себя в учебе. Если же

группа не нацелена на нее, то выбираться в качестве наиболее привлекательных будут те, кто сильно вовлечен в игры и, скорее всего, успешен именно в этой деятельности. Подобная интерпретация созвучна таковой в исследованиях, направленных на изучение социализации детей, которые показывают, что компьютерные игры могут дать возможность получать устойчивые межличностные контакты с эмоционально-насыщенными, дружескими отношениями [20].

Корреляции в референтной структуре являются в том случае, если рассматривать теоретически выделяемые составляющие увлеченности играми, а не только ее интегральный показатель. Изучение таких более частных закономерностей будет освещено в дальнейших работах. Артефактом нашего исследования явилось наличие прямой взаимосвязи у низкостатусных детей мотивации к обучению и увлеченности играми. Этот парадоксальный, на первый взгляд, факт может свидетельствовать о том, что компьютерные игры могут являться средством обретения статуса в школьном классе. Ребенок из нижней статусной страты, который нацелен на учебу, но не может повысить за счет успехов в этой области свой статус, делает это в виртуальной реальности, где его достижения могут быть замечены другими членами груп-

пы, которая будет становиться для данного человека референтной. Учитывая то, что, по нашим данным, низкостатусные школьники в большей степени, чем высокостатусные, увлечены компьютерными играми, можно говорить о том, что последние могут являться компенсаторным механизмом. Это отмечается и зарубежными авторами, утверждающими, что интернет-зависимость связана с нереализованными потребностями и будет выше у людей, у которых есть трудности в межличностном взаимодействии и ограниченная социальная поддержка [26].

### Выводы

В аттракционной структуре интрагруппового статуса у высокостатусных учащихся показатель увлеченности онлайн-играми обратно взаимосвязан с мотивацией к обучению.

### Литература

1. *Аветисова А.А.* Психологические особенности игроков в компьютерные игры // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011. Т. 8. № 4. С. 35—58.
2. *Айсина Р.М., Нестерова А.А.* Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 4. С. 42—57. DOI:10.17759/sps.2019100404
3. *Бабаева Е.С.* Изучение особенностей мотивации учения современных школьников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 4. С. 92—95.
4. *Ван Ш.* Интернет-зависимость у участников компьютерных игр (на материале китайской культуры): Дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 213 с.
5. *Волкова Е.Н., Гришина А.В.* Оценка распространенности игровой компьютерной зависимости у младших подростков [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2014. № 3(7). URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/492> (дата обращения: 10.06.2021).
6. *Доронина В.Ф.* Особенности академической мотивации у студентов с интернет-зависимостью // Синергия наук. 2018. № 30. С. 997—1003.
7. *Иванова Н.А.* Мотивы вовлеченности мужчин в массовые онлайн-игры: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2020. 142 с.
8. *Кондратьев М.Ю.* Методический алгоритм определения интегрального внутригруппового статуса члена контактного сообщества //

Таким образом, в зависимости от референтности учебной деятельности в той или иной группе школьников мы можем наблюдать, что наиболее привлекательными будут те члены группы, которые мотивированы на учебу и при этом не играют в компьютерные игры, или же те, у которых она полностью заменяется игровой деятельностью.

В структуре неформальной власти и в системе интегрального статуса у низкостатусных учащихся показатель увлеченности онлайн-играми прямо коррелирует с мотивацией к обучению. Возможно, что это показатель того, что компьютерные игры могут выступать в качестве компенсаторного механизма в том случае, когда успешность в учебной деятельности не приводит школьника к более высокому статусу, и тогда в качестве альтернативной деятельности появляется игровая.

9. *Кочетков Н.В.* Интернет-зависимость и зависимость от компьютерных игр в трудах отечественных психологов // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 1. С. 27—54. DOI:10.17759/sps.2020110103
10. *Кочетков Н.В.* Социально-психологические аспекты зависимости от онлайн-игр и методика ее диагностики // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 3. С. 148—163. DOI:10.17759/sps.2016070311
11. *Максимов А.А.* Личностные особенности людей с компьютерно-игровой зависимостью: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 166 с.
12. *Рубцова О.В.* Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 117—124. DOI:10.17759/chr.2019150312
13. *Солдатова Г.У.* Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71—80. DOI:10.17759/sps.2018090308
14. Социальная психология образования. Практикум: учебное пособие / под ред. О.Б. Крушельницкой, М.Е. Сачковой, Л.Б. Шнейдер. М.: ИНФРА-М, 2020. 261 с. DOI:10.12737/1014523
15. *Швацкий А.Ю.* Социально-психологические последствия увлечения подростков компьютерными играми // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. № 2(27). Т. 8. С. 409—412. DOI:10.26140/anip-2019-0802-0092



16. Щедрина Е.В. Референтность как характеристика системы межличностных отношений // Психологическая теория коллектива / под ред. А.В. Петровского. М., 1979. С. 111—128.
17. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников / Гордеева Т.О. [и др.] // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65—74. DOI:10.17759/pse.2017220206
18. Bean A.M. et al. Video game addiction: The push to pathologize video games // *Professional Psychology: Research and Practice*. 2017. Vol. 48(5). P. 378—389. DOI:10.1037/pro0000150
19. *Ching-I Teng* Personality Differences between Online Game Players and Nonplayers in a Student Sample // *CyberPsychology & Behavior*. 2008. Vol. 11. № 2. P. 232—234. DOI:10.1089/cpb.2007.0064
20. Cole H., Griffiths M. Social Interactions in Massively Multiplayer Online Role-Playing Gamers // *CyberPsychology & Behavior*. 2007. Vol. 10. № 4. P. 575—583. DOI:10.1089/cpb.2007.9988
21. Kubey W.R., Lavin M.J., Barrows J.R. Internet Use and Collegiate Academic Performance Decrements: Early Findings // *Journal of Communication*. 2001. Vol. 51. № 2. P. 366—382. DOI:10.1111/j.1460-2466.2001.tb02885.x
22. Reed P., Reay E. Relationship between levels of problematic Internet usage and motivation to study in university students // *High Education*. 2015. Vol. 70. P. 711—723. DOI:10.1007/s10734-015-9862-1
23. Saleem M., Owaisi A.M., Tufail M.W. Internet addiction: it's impact on procrastination of higher learning students in Pakistan // *The Sindh University Journal of Education*. 2015. Vol. 44. № 2. P. 205—230.
24. Skoric M.M., Teo L.L., Lijie R.N. Children and Video Games: Addiction, Engagement, and Scholastic Achievement // *Cyberpsychology & Behavior*. 2009. Vol. 12(5). P. 567—572. DOI:10.1089/cpb.2009.0079
25. Truzoli R., Viganò C., Galmozzi P.G., Reed Ph. Problematic internet use and study motivation in higher education // *Journal of computer assisted learning*. 2020. Vol. 36. № 4. P. 480—486. DOI:10.1111/jcal.12414
26. Young K., Yue X., Ying L. Prevalence estimates and etiologic models of internet addiction / Young K.S., de Abreu C.N. (editors) // *Internet addiction: a handbook and guide to evaluation and treatment*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons. 2011. P. 3—17.
27. Zhang Y., Qin X., Ren P. Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm // *Computers in Human Behavior*. 2018. Vol. 89. P. 299—307. DOI:10.1016/j.chb.2018.08.018

## References

1. Avetisova A.A. Psikhologicheskie osobennosti igrokov v komp'yuternye igry [Psychological characteristics of computer game players]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2011. Vol. 8, no. 4, pp. 35—58. (In Russ.).
2. Aisina R.M., Nesterova A.A. Kibersotsializatsiya molodezhi v informatsionno-kommunikatsionnom prostranstve sovremennogo mira: efekty i riski [Cyber socialization of youth in the information and communication space of the modern world: effects and risks]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2019. Vol. 10, no. 4, pp. 42—57. DOI:10.17759/sps.2019100404 (In Russ.).
3. Babaeva E.S. Izuchenie osobennostei motivatsii ucheniya sovremennykh shkol'nikov [Studying the features of motivation for teaching modern schoolchildren]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, 2011, no. 4, pp. 92—95. (In Russ.).
4. Van Sh. Internet-zavisimost' u uchastnikov komp'yuternykh igr (na materiale kitsaikoi kul'tury). Dis. kand. psikhol. nauk [Participants in computer games using Internet addiction (based on Chinese culture). PhD (Psychology) diss.]. Moscow, 2013. 213 p. (In Russ.).
5. Volkova E.N., Grishina A.V. Otsenka rasprostranennosti igrovoi komp'yuternoï zavisimosti u mladshikh podrostkov [Elektronnyi resurs] [Assessment of the prevalence of computer gambling addiction in younger adolescents]. *Vestnik Mininskogo universiteta = Minin University Bulletin*, 2014, no. 3(7). URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/492> (Accessed: 10.06.2021). (In Russ.).
6. Gordeeva T.O. [i dr.] Shkaly vnutrennei i vneshnei akademicheskoi motivatsii shkol'nikov [Scales of internal and external academic motivation of schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 2, pp. 65—74. DOI:10.17759/pse.2017220206 (In Russ.).
7. Doronina V.F. Osobennosti akademicheskoi motivatsii u studentov s internet-zavisimost'yu [Features of Academic Motivation in Students with Internet Addiction]. *Sinergiya nauk = Synergy of Sciences*, 2018, no. 30, pp. 997—1003. (In Russ.).
8. Ivanova N.A. Motivy vovlechenosti muzhchin v massovye onlain-igry. Dis. kand. psikhol. nauk [Motives for men's involvement in massive online games. PhD (Psychology) diss.]. Saint Petersburg, 2020. 142 p. (In Russ.).
9. Kondrat'ev M.Yu. Metodicheskii algoritim opredeleniya integral'nogo vnutrigruppovogo statusa chlena kontaktnogo soobshchestva [Methodological algorithm for determining the integral intragroup status

- of a member of the contact community]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2014. Vol. 5, no. 3, pp. 125—141. (In Russ.).
10. Kochetkov N.V. Internet-zavisimost' i zavisimost' ot komp'yuternykh igr v trudakh otechestvennykh psikhologov [Internet addiction and dependence on computer games in the works of Russian psychologists]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2020. Vol. 11, no. 1, pp. 27—54. DOI:10.17759/sps.2020110103 (In Russ.).
11. Kochetkov N.V. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty zavisimosti ot onlain-igr i metodika ee diagnostiki [Socio-psychological aspects, depending on the online games and the method of its diagnosis]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2016. Vol. 7, no. 3, pp. 148—163. DOI:10.17759/sps.2016070311 (In Russ.).
12. Maksimov A.A. Lichnostnye osobennosti lyudei s komp'yuterno-igrovoy zavisimost'yu. Dis. kand. psikhol. nauk [Personal characteristics of people with computer gambling addiction. PhD (Psychology) diss.]. Moscow, 2009. 166 p.
13. Rubtsova O.V. Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (Chast' pervaya) [Digital Media as a New Means of Mediation (Part One)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 117—124. DOI:10.17759/chp.2019150312 (In Russ.).
14. Soldatova G.U. Tsifrovaya sotsializatsiya v kul'turno-istoricheskoi paradigme: izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in a cultural and historical paradigm: a changing child in a changing world]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 71—80. DOI:10.17759/sps.2018090308 (In Russ.).
15. Sotsial'naya psikhologiya obrazovaniya. Praktikum: uchebnoe posobie [Social psychology of education. Workshop: tutorial]. In O.B. Krushel'nitskaya, M.E. Sachkova, L.B. Shneider (ed.). Moscow: INFRA-M Publ., 2020. 261 p. DOI:10.12737/1014523 (In Russ.).
16. Shvatskii A.Yu. Sotsial'no-psikhologicheskie posledstviya uvlecheniya podrostkov komp'yuternymi igrami [Socio-psychological consequences of adolescents' hobby for computer games]. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya = Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 2019. Vol. 8(27), no. 2, pp. 409—412. DOI:10.26140/anip-2019-0802-0092 (In Russ.).
17. Shchedrina E.V. Referentnost' kak kharakteristika sistemy mezhlchnostnykh otnoshenii [Reference as a characteristic of the system of interpersonal relations]. *Psikhologicheskaya teoriya kollektiva [Psychological theory of the collective]*. In A.V. Petrovskii (ed.). Moscow, 1979, pp. 111—128. (In Russ.).
18. Bean A.M. et al. Video game addiction: The push to pathologize video games. *Professional Psychology: Research and Practice*, 2017. Vol. 48(5), pp. 378—389. DOI:10.1037/pro0000150
19. Ching-I Teng Personality Differences between Online Game Players and Nonplayers in a Student Sample. *CyberPsychology & Behavior*, 2008. Vol. 11, no. 2, pp. 232—234. DOI:10.1089/cpb.2007.0064
20. Cole H., Griffiths M. Social Interactions in Massively Multiplayer Online Role-Playing Gamers. *CyberPsychology & Behavior*, 2007. Vol. 10, no. 4, pp. 575—583. DOI:10.1089/cpb.2007.9988
21. Kubey W.R., Lavin M.J., Barrows J.R. Internet Use and Collegiate Academic Performance Decrements: Early Findings. *Journal of Communication*, 2001. Vol. 51, no. 2, pp. 366—382. DOI:10.1111/j.1460-2466.2001.tb02885.x
22. Reed P., Reay E. Relationship between levels of problematic Internet usage and motivation to study in university students. *High Education*, 2015. Vol. 70, pp. 711—723. DOI:10.1007/s10734-015-9862-1
23. Saleem M., Owaisi A.M., Tufail M.W. Internet addiction: it's impact on procrastination of higher learning students in Pakistan. *The Sindh University Journal of Education*, 2015. Vol. 44, no. 2, pp. 205—230.
24. Skoric M.M., Teo L.L., Lijie R.N. Children and Video Games: Addiction, Engagement, and Scholastic Achievement. *Cyberpsychology & behavior*, 2009. Vol. 12(5), pp. 567—572. DOI:10.1089/cpb.2009.0079
25. Truzoli R., Viganò C., Galmozzi P.G., Reed Ph. Problematic internet use and study motivation in higher education. *Journal of computer assisted learning*, 2020. Vol. 36, no. 4, pp. 480—486. DOI:10.1111/jcal.12414
26. Young K., Yue X., Ying L. Prevalence estimates and etiologic models of internet addiction. Young KS, de Abreu CN (ed.). *Internet addiction: a handbook and guide to evaluation and treatment*. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons, 2011, pp. 3—17.
27. Zhang Y., Qin X., Ren P. Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm. *Computers in Human Behavior*, 2018. Vol. 89, pp. 299—307. DOI:10.1016/j.chb.2018.08.018

**Информация об авторах**

*Кочетков Никита Владимирович*, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6346-6113>, e-mail: [nkochetkov@mail.ru](mailto:nkochetkov@mail.ru)

*Воложаева Евгения Николаевна*, независимый исследователь, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0386-132X>, e-mail: [zhenia.rogacheva@gmail.com](mailto:zhenia.rogacheva@gmail.com)

**Information about the authors**

*Nikita V. Kochetkov*, PhD in Psychology, Associate Professor, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6346-6113>, e-mail: [nkochetkov@mail.ru](mailto:nkochetkov@mail.ru)

*Evgeniia N. Volozhaeva*, Independent Researcher, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0386-132X>, e-mail: [zhenia.rogacheva@gmail.com](mailto:zhenia.rogacheva@gmail.com)

Получена 16.06.2021

Received 16.06.2021

Принята в печать 11.08.2021

Accepted 11.08.2021

# Как российские школьники противостоят киберугрозам?

## **Скобельцина К.Н.**

ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ ИУО РАО), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0673-7620>, e-mail: [skobeltsina@iuorao.ru](mailto:skobeltsina@iuorao.ru)

## **Кузнецов А.Н.**

ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ ИУО РАО), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1573-5491>, e-mail: [kuznetsov@iuorao.ru](mailto:kuznetsov@iuorao.ru)

## **Бешенков С.А.**

ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ ИУО РАО), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7225-5924>, e-mail: [srg57@mail.ru](mailto:srg57@mail.ru)

Рассматриваются особенности поведения российских школьников, сталкивающихся с новым социальным и психологическим феноменом — угрозами в цифровой среде. В фокусе внимания исследователей — способность и техническая готовность подростка противостоять киберугрозам. На подготовительном этапе исследования авторами проведен анализ российского и международного опыта изучения проблематики обеспечения подготовленности школьников к противостоянию киберугрозам, в том числе с учетом нового социального контекста, появление которого определено распространением коронавирусной инфекции. В качестве основного метода исследования использован социологический опрос на основе авторской анкеты, в котором осенью 2020 г. приняли участие подростки — обучающиеся 7—11 классов общеобразовательных школ из семи регионов России (N=5682). Материалы исследования обрабатывались с помощью математико-статистических программ SPSS и STATISTICA. В качестве основных результатов можно выделить диагностику уровня владения школьниками методами и средствами защиты личной информации, а также их способности противодействовать цифровым угрозам на уровне знаний и умений. Определена роль школы в формировании готовности школьников к реалиям современного цифрового мира. Выявлены типичные дефициты в цифровой компетентности школьников, прежде всего в сфере знания о типах рисков, связанных с использованием информационно-коммуникативных сетей. Делается вывод о принятии системных управленческих решений на разных уровнях системы образования, направленных на снижение киберрисков при использовании подростками социальных сетей и повышение качества развития цифровых компетенций в российских школах.

**Ключевые слова:** цифровизация детства, кибербезопасность, киберугрозы, дети в интернете, цифровые навыки, киберриски.

---

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках исполнения государственного задания ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации.

**Благодарности.** Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования коллектив Института управления образованием Российской академии образования.

**Для цитаты:** Скобельцина К.Н., Кузнецов А.Н., Бешенков С.А. Как российские школьники противостоят киберугрозам? // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 43—53. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260404>

# Russian Schoolchildren vs. Cyber Threats: Research in the Framework of Modern Childhood Digitalization

**Ksenia N. Skobeltsina**

Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0673-7620>, e-mail: [skobeltsina@iuorao.ru](mailto:skobeltsina@iuorao.ru)

**Andrei N. Kuznetsov**

Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1573-5491>, e-mail: [kuznetsov@iuorao.ru](mailto:kuznetsov@iuorao.ru)

**Sergey A. Beshenkov**

Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7225-5924>, e-mail: [srg57@mail.ru](mailto:srg57@mail.ru)

The paper aims to explore the behavior of Russian school-age children who are faced with a new social and psychological phenomenon: threats associated with the digital environment. Our focus was on the ability (psychological as well as technical) of teenagers to stand against cyber threats. At the preliminary stage of the research we analysed both Russian and international studies on how to promote cyber security awareness among school children and, in particular, how to respond to the cyber threats associated with the new social context formed by the COVID-19 pandemic. We used survey research as the main method and designed a special questionnaire that was then offered to a group of 7—11-grade students (N=5,682) from seven Russian regions in the late 2020. The research data was processed using the SPSS and STATISTICA programmes. The data allowed us to assess the degree in which the children were familiar with the methods and means of protecting sensitive personal information, as well as their ability to stand against cyber threats basing on their knowledge and skills. The research also helped us to identify the role of schools in promoting the children's readiness for the modern digital reality. The typical shortcomings in the digital competences of school-age children are noteworthy here too, first of all, the ones concerning the knowledge of cyber risk types related to the use of social media and internet communication services. We conclude that there is a need for systemic measures on various levels of education that would help reduce the cyber risks for adolescents on the social media and promote the quality of digital competence development in Russian schools.

**Keywords:** digitalization of childhood, E-safety, cyberbullying, children on the Internet, digital skills, cyber risks.

**Funding.** This paper was prepared as part of the state project of the Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education» with financial support from the Ministry of Education of the Russian Federation.

**Acknowledgements.** The authors are grateful to the staff of the Institute of Education Management of the Russian Academy of Education for their assistance in data collection.

**For citation:** Skobeltsina K.N., Kuznetsov A.N., Beshenkov S.A. Russian Schoolchildren vs. Cyber Threats: Research in the Framework of Modern Childhood Digitalization. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 4, pp. 43—53. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260404> (In Russ.).

## Введение

В последнее время в мировой и российской информационной сфере произошли значительные изменения. Спектр информационных угроз — потенциально возможных событий, которые могут привести к нанесению ущерба информационной безопасности — существенно расширился и качественно изменился. Педагоги и руководители систем образования сегодня должны учитывать в своей работе такие киберугрозы, как фишинг, троллинг, кибербуллинг, развитие социальных сетей (в том числе активизация в них деятельности сект и экстремистских, преступных сообществ), расширение доступности и привлекательности онлайн-игр и др. [8; 17]. При этом очевидно, что необходимым условием для внедрения и функционирования цифровой образовательной среды является информационная безопасность — «состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию» [6].

Кибербезопасность, то есть способность человека эффективно реагировать на вызовы и возможности, предлагаемые интернетом, является важным навыком, которому необходимо обучать детей с раннего возраста как в семье, так и в системе образования [15; 16]. Вопросы, связанные со школьным кибербуллинг, поднимаются рядом экспертов в области образования в разных регионах [9; 12; 13; 16; 22]. Исследователи выявляют развитие таких феноменов, как киберчеловеческие ценности, киберчерты характера, кибервиктимизация, кибервмешательство и др., исследуют

выражение подростками суицидальных намерений в социальных сетях и т.д. Исследования (в частности, проведенные нами ранее) показывают, что более 30% школьников сталкивались с кибербуллинг и личным вмешательством со стороны незнакомцев в интернете, при этом большинство учащихся, ставших жертвами кибербуллинга (более 60%), не обращаются за помощью, пытаются справиться с атакой самостоятельно [9; 21].

Международные авторы описывают положительный опыт запуска специальных обучающих программ, направленных на обеспечение благополучия граждан в цифровом пространстве (в том числе программ начальной школы) [10; 20]. Однако проблема информационной безопасности обучающихся по-прежнему стоит крайне остро.

Кроме того, особые информационные риски появляются в контексте возникшей в последние годы пандемии коронавирусной инфекции COVID-19. В профессиональном сообществе обсуждаются тенденции увеличения экранного времени как среди взрослых, так и среди детей по разным причинам (например, учеба, избыток свободного времени, поиск информации и т.д.). Безусловно, специалисты отмечают риск развития киберзависимости у детей различных возрастных групп, начиная с младших школьников [11; 19].

В докладе Объединенного исследовательского центра Службы науки и знаний Европейской комиссии (Joint Research Centre, European Commission) подчеркивается, что современные дети к тому времени, когда они закончат образование, будут использовать больше технологий, чем любой из поколения ныне работающих взрослых [7]. Таким обра-

зом, очевидно, что школьники должны быть надлежащим образом оснащены средствами защиты от различных киберугроз.

В этой связи проведение социологического исследования для выявления владения обучающимися знаниями и умениями, связанными с распознаванием информационных угроз, а также позволяющими противодействовать этим угрозам, представляется весьма актуальным и своевременным.

На данный момент существует ряд социологических исследований, связанных с оценкой воздействия информационной среды на личность человека, в частности, обучающегося. Так, в крупномасштабных исследованиях, проводившихся сотрудниками Центра социологии образования РАО (под руководством академика РАО В.С. Собкина), выполнен анализ значимости новых информационных технологий в структуре досуга и информационном пространстве современного ребенка [1—5]. В рамках этих исследований рассматривались содержательные особенности интереса учащихся к миру компьютеров, роль и место новых информационных технологий в образовательном процессе и влияние регулярного пользования компьютером на академическую успеваемость учащихся. Более того, исследователи Института управления образованием РАО ранее проводили социологические исследования в области доступности средств информатизации в образовательных организациях российских регионов [14; 18].

В данной статье приводятся результаты социологического исследования, направленного на выявление уровня киберугроз, которым подвергаются современные российские школьники (на материале опроса обучающихся 7—11 классов общеобразовательных школ регионов Российской Федерации).

### Методы

В рамках исполнения государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации сотрудниками ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» были разработаны программа и инструментальный социологиче-

ского исследования (анкета для учащихся 7—11 классов общеобразовательных школ).

Инструментарий социологического исследования позволяет выявлять уровень владения обучающимися знаниями и умениями, связанными с распознаванием информационных угроз и позволяющими противодействовать этим угрозам. Структура анкетного опросника предполагает наличие специальных блоков вопросов, направленных на изучение различных аспектов, связанных с информационной безопасностью обучающихся в цифровой среде.

План выборки по согласованному с Министерством просвещения Российской Федерации регионам построен по кластерному принципу. При подготовке исследования реализован принцип кластеризации генеральной совокупности: в качестве кластеров выступили следующие 7 субъектов Российской Федерации: Калининградская область, Ленинградская область, Московская область, Приморский край, Республика Крым, Республика Саха (Якутия), Тамбовская область.

В социологическом исследовании был применен метод анкетного опроса, позволяющий выявить количественные и качественные оценки состояния киберрисков, которым подвергаются обучающиеся общеобразовательных школ, а также их готовность противостоять информационным угрозам. Опросник включает закрытые, открытые, поливариантные, альтернативные и ранговые вопросы, позволяющие охарактеризовать представления обучающихся об информационных угрозах, путях их преодоления. Полученные данные обработаны методами математической статистики с помощью статистического пакета программ SPSS и STATISTICA.

Социологический опрос проводился в ноябре 2020 года. Сбор данных был организован в регионах исследования на официальном сайте ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» ([www.iuogao.ru](http://www.iuogao.ru)) с применением сервиса электронных опросов.

Всего в ходе проведения исследования было опрошено 5682 обучающихся 7—11 классов общеобразовательных школ из

разных регионов России. Исследуемую выборочную совокупность составили 2586 мальчиков (45,5%) и 3096 девочек (54,5%).

### Результаты

В ходе проведения исследования респондентам был предложен целый ряд вопросов, посвященных выявлению степени владения школьниками методами и средствами защиты информации и противодействия информационным угрозам личности.

Одним из факторов, определяющих кибербезопасность личности, является способность человека оценить полученную информацию на предмет ее истинности и актуальности. В ходе опроса школьники отмечали, каким образом они оценивают достоверность полученных сведений в сети Интернет. Распределение ответов приведено в табл. 1.

Таблица 1

#### Распределение ответов респондентов на вопрос «Как Вы оцениваете достоверность полученных сведений?», в %

Вариант ответа	%
Сравниваю с другими сведениями на ту же тему	63,3
Думаю, что все само прояснится в будущем	11,2
Не пытаюсь оценить достоверность	9,1
Не верю никаким источникам	7,9
Верю источнику сведений	7,3
Другие способы	1,4

Как видно из приведенных данных, большинство школьников применяют продуктивную стратегию проверки полученных сведений — сравнение с альтернативными источниками информации. Так ответили 63,3% опрошенных. Однако важно заметить, что пассивные стратегии, такие как «думаю, что все само прояснится в будущем», «не пытаюсь оценить достоверность», «верю источнику сведений», применяют более четверти опрошенных школьников. Таким образом, можно отметить, что в целом большинство опрошенных обучающихся склонны критически относиться к информации, полученной

ими в Сети, и не принимать на веру полученные сведения. При этом пассивная стратегия четверти школьников — склонность доверять полученной в интернете информации без ее специальной проверки — вызывает некоторую тревогу в отношении рисков возникновения киберугроз.

Кроме того, респондентов просили указать, каким образом они предполагают защищаться от провокационной информации, высказанной в их адрес в сети Интернет (если такое произойдет). Полученные результаты показали, что большинство подростков предпочитают стратегию избегания — не будут обращать внимание на подобные провокации (59,5%) или прекратят общение (46,3%). Значительно меньшее число школьников указало, что в подобной ситуации обратятся за помощью: к взрослым (родителям, учителям) — 29,2%, к друзьям — 13,8%. Выявленная тенденция подтверждает результаты описанных выше исследований о высокой вероятности попыток школьников самостоятельно справиться с киберугрозами. Данный результат акцентирует внимание психолого-педагогического сообщества на необходимости владения школьниками средствами информационной защиты, чтобы подросток имел возможность самостоятельно справиться с подобными угрозами.

В ходе опроса респонденты также отмечали, являются ли, на их взгляд, ограничительные меры действенным средством защиты от недоброкачественной информации. Как показали результаты, мнения школьников распределились примерно в равных пропорциях: 38,3% считают, что являются, 29,9% ответили отрицательно, при этом 31,8% затруднились дать ответ на данный вопрос.

Значительное внимание в исследовании уделялось выявлению знаний и представлений школьников о различных понятиях, связанных с кибербезопасностью. В частности, оценивались знания школьников относительно современных технологий. Так, в ходе исследования был задан специальный вопрос «Какие технологии Вы бы отнесли к технологиям будущего?». Распределение ответов приведено в табл. 2.



Таблица 2  
**Распределение ответов респондентов на вопрос «Какие технологии Вы бы отнесли к технологиям будущего?», в %**

Вариант ответа	%
Дополненную реальность	56,0
Робототехнику	50,6
3D—печать	50,2
Облачные технологии	18,7
Интернет вещей	11,3
Ничего из перечисленного	10,3
Не знаю	10,2
Другие	2,3

Как видно из приведенных в таблице данных, большинство опрошенных относят к технологиям будущего дополненную реальность, робототехнику и 3D—печать. Другие ответы назывались значительно реже. При этом каждый десятый школьник (10,2%) затруднился дать ответ на данный вопрос.

Одним из важнейших вопросов данного исследования является выявление знаний и представлений школьников о таком понятии, как «кибератака». В ходе опроса школьникам предлагалось выбрать из представленных вариантов ответа, что, по их мнению, понимается под кибератакой. Ответы на данный вопрос представлены в табл. 3.

Таблица 3  
**Распределение ответов респондентов на вопрос «Что Вы понимаете под кибератакой?», в %**

Вариант ответа	%
Желание завладеть Вашими информационными ресурсами	66,3
Внедрение в Ваш компьютер вируса	45,0
Попытка испортить программное обеспечение Вашего компьютера	32,0
Воздействие на Вашу личность	21,7
Не знаю	16,2
Желание отключить Вас от интернета	6,4
Другое	1,4

Как видно из таблицы, под кибератакой школьники наиболее часто понимают: желание

завладеть информационными ресурсами, внедрение вируса, попытку испортить программное обеспечение компьютера. Лишь каждый пятый опрошенный (21,7%) указал на такой феномен, как воздействие на личность человека. Таким образом, можно сделать вывод, что современные школьники в целом владеют знаниями в области кибербезопасности и противодействия информационным угрозам. Однако очевидно, что такой фактор, как воздействие на личность, довольно редко учитывается ими в данном контексте.

И наконец, обсуждая вопросы кибербезопасности, важно обратиться к проблеме хранения и защиты данных. В ходе исследования обучающихся просили указать, как они предпочитают защищать важную для них информацию. Распределение ответов приведено в табл. 4.

Таблица 4  
**Распределение ответов респондентов на вопрос «Как Вы предпочитаете защищать важную для Вас информацию?», в %**

Вариант ответа	%
На компьютере, защищенном паролем	40,1
Скрыть, сделать ее незаметной	34,7
На личном носителе (диск, карта памяти и др.)	31,3
В архиве, открыть который можно только с помощью пароля	30,8
В облачном хранилище данных или в интернет-хранилище	19,7
Не применяю никаких особых средств	12,4
Другое	4,2

Как видно из таблицы, большинство учащихся предпочитают защищать свою информацию на своем персональном компьютере при помощи пароля (40,1%) или в архивной папке (30,8%), треть опрошенных предпочитает каким-либо образом скрыть важную для них информацию (34,7%) или хранить ее на личном носителе (31,3%). Кроме того, важным способом защиты информации среди современных подростков является облачное хранилище данных (19,7%).

Использованию облачных хранилищ информации в исследовании было уделено отдельное внимание. Результаты опроса пока-

зали, что половина опрошенных школьников (50,8%) пользуются облачными сервисами хранения информации. При этом ответы респондентов свидетельствуют о сомнениях обучающихся относительно защищенности информации, хранящейся в облаке. Так, полностью безопасными облачные хранилища считает лишь каждый пятый опрошенный (19,6%), 48,9% оценивают их как «частично защищенные», 15,2% считают, что для достаточной степени защиты информации в облаке необходим пароль, а 16,3% указали, что не доверяют такому способу хранения информации.

В ходе исследования школьников также просили указать, как лучше всего защитить информацию на персональном компьютере. Распределение ответов респондентов на данный вопрос приведено в табл. 5.

Таблица 5

**Распределение ответов респондентов на вопрос «Как лучше всего защитить важную информацию на компьютере?», в %**

Вариант ответа	%
Копировать на внешний носитель	53,6
Сохранить в облаке	21,6
Не знаю	15,8
Другим способом	4,7
Послать по почте себе или другу	4,4

Приведенные в таблице данные показывают, что, по мнению обучающихся, наиболее эффективными способами защиты информации являются копирование на внешний носитель и сохранение в облачном хранилище. Однако важно отметить, что 15,8% затруднились ответить на данный вопрос.

Таким образом, полученные результаты позволяют отметить, что современные обучающиеся достаточно хорошо владеют знаниями о различных методах и средствах защиты информации и противодействия киберугрозам. Однако исследование позволило выявить некоторые дефициты в знаниях школьников и невозможность самостоятельно оценить серьезность всех киберрисков и угроз, с которыми они могут столкнуться при применении информационных технологий.

Это представляется значительным вызовом для современной системы образования.

В этой связи следует обратиться к изучению роли системы образования в овладении современными детьми методами и средствами киберзащиты. Подчеркнем, что отдельное внимание в исследовании уделялось образовательным аспектам — проводятся ли в школе специальные обучающие мероприятия по профилактике и противодействию киберугрозам. Обучающимся задавался вопрос «Рассказывают ли Вам в школе про информационную безопасность?», ответы на который характеризовали те предметные дисциплины, в рамках которых проводилась работа по данной проблематике. Ответы респондентов приведены в табл. 6.

Таблица 6

**Распределение ответов респондентов на вопрос «Рассказывают ли Вам в школе про информационную безопасность?», в %**

Вариант ответа	%
Да, на уроках информатики	63,3
Да, на уроках ОБЖ	38,5
Да, на уроках обществоведения	21,4
Нет	18,1
Да, на уроках технологии	8,5
Да, на других уроках	6,2

Как видно из таблицы, школьники довольно часто указывают на наличие подобных занятий. При этом наиболее часто называют уроки информатики, ОБЖ и обществоведения.

Также в ходе опроса выявлялась регулярность проведения в школе мероприятий (открытых уроков, классных часов и др.) по видам информации в сети Интернет, которая может причинить вред их здоровью и развитию. Результаты исследования показали, что подобные занятия проводятся в образовательных организациях достаточно регулярно: 45,0% опрошенных указали, что они проводились два и более раз, 28,3% — проводились один раз. Однако заметим, что 26,8% школьников ответили, что в их школе не проводилось подобных профилактических мероприятий.

Кроме того, опрошенных учеников просили оценить, помогут ли знания, полученные

в школе, найти защиту от информационных угроз. Исследование показало, что большинство школьников положительно оценивают знания, полученные в школе, в области кибербезопасности: 18,5% ответили, что полученные знания им «безусловно помогут», 42,1% — «скорее помогут». Однако более трети опрошенных отмечают недостаточность этих знаний: 25,9% — «скорее не помогут», 13,5% — «точно не помогут».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в современных образовательных организациях уделяется внимание профилактике различных информационных угроз на уроках информатики, ОБЖ и обществоведения, а также проводятся специальные мероприятия по видам информации в сети Интернет, которая может причинить вред здоровью и развитию ребенка. Однако очевидно, что в связи с актуальностью данной проблематики требуется проведение более системной и регулярной работы с обучающимися.

### **Обсуждение**

Проведенное социологическое исследование, посвященное выявлению степени владения школьниками методами и средствами защиты информации и противодействия информационным угрозам личности, позволило сделать ряд содержательных выводов.

Во-первых, следует отметить, что современные школьники в целом владеют знаниями о различных методах и средствах защиты информации и противодействия киберугрозам. При этом выявлены некоторые дефициты в знаниях и представлениях обучающихся о факторах риска при пользовании информационными сетями. В частности, такой фактор, как воздействие на личность, довольно редко учитывается школьниками в данном контексте.

В этой связи важно обратить внимание психолого-педагогической общественности на выявленные дефициты в знаниях школьников и их трудности при самостоятельной оценке киберрисков и угроз, с которыми они могут столкнуться при применении информационных технологий. В частности, несмотря на то, что в целом большинство обучающихся склонны критически относиться к информации, по-

лученной ими в Сети, и не принимать на веру полученные сведения, пассивная стратегия четверти школьников — склонность доверять полученной в интернете информации без ее специальной проверки — вызывает некоторую тревогу в отношении рисков возникновения киберугроз. Безусловно, все перечисленное представляется значительным вызовом для современной системы образования.

Второй важный вывод связан с тем, что в современных образовательных организациях в целом уделяется внимание профилактике различных информационных угроз на уроках информатики, ОБЖ и обществоведения, а также проводятся специальные мероприятия по видам информации в сети Интернет, которая может причинить вред здоровью и развитию ребенка. Однако очевидно, что в связи с актуальностью данной проблематики требуется проведение более системной и регулярной работы с обучающимися.

### **Заключение**

Представленные материалы показывают актуальность и значимость комплексного и междисциплинарного изучения вопросов, связанных с киберрисками, с которыми сталкиваются современные подростки, в контексте совершенствования образовательных подходов и программ в данной области. Развитие социальных сетей и возрастание их влияния на все сферы жизни детей и молодежи является значительным вызовом современного общества. В этой связи необходимы системные управленческие решения как по предотвращению киберугроз и негативного влияния компьютерных сетей на ребенка, так и по развитию регулярной системной работы с обучающимися в образовательных организациях, что в первую очередь связано с необходимостью обеспечения психологического благополучия обучаемых.

Выявленные «проблемные точки» в обсуждаемой теме требуют дальнейшего изучения, обсуждения их содержания в научной среде, а также последующего проектирования эффективных механизмов управления образовательными системами в ситуациях, связанных с киберрисками и киберкризисами.

### **Литература**

1. *Собкин В.С., Адамчук Д.В.* Мониторинг социальных последствий информатизации: что изменилось в школе за три года? М.: Институт социологии образования РАО, 2008. 159 с.
2. *Собкин В.С., Евстигнеева Ю.М.* Подросток: виртуальная и социальная реальность // Труды по социологии образования. Т. VI. Вып. X. / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2001. 156 с.
3. *Собкин В.С., Скобельщина К.Н.* Представления родителей об особенностях общения их ребенка с компьютером // Современное дошкольное образование. 2012. № 3. С. 30—34.
4. *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
5. *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
6. Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [Электронный ресурс] // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_108808/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/) (дата обращения: 09.07.2021).
7. *Brittan T., Jahankhani H., McCarthy J.* An Examination into the Effect of Early Education on Cyber Security Awareness Within the U.K. / In Jahankhani H. (ed.) // *Cyber Criminology. Advanced Sciences and Technologies for Security Applications.* Springer, Cham, 2018. DOI:10.1007/978-3-319-97181-0\_14
8. Cyberbullying as A New Form of a Threat: A Physiological, Psychological and Medicinal Aspects / *Mikhaylovsky M.N., Lopatkova I.V., Komarova N.M., Rueva E.O., Tereschuk K.S., Emelyanenkova A.V.* [Электронный ресурс] // *Electronic Journal of General Medicine.* 2019. Vol. 16. № 6. DOI:10.29333/ejgm/114268
9. Cyberbullying Among Greek High School Adolescents / *Gkiomisi A., Gkrizioti M., Gkiomisi A., Anastasilakis D., Kardaras P.* // *Indian J Pediatr.* 2017. Vol. 84. № 5. P. 364—368. DOI:10.1007/s12098-016-2256-2
10. Cybersecurity Baseline, An Exploration, Which Permits to Delineate National Cybersecurity Strategy in Ecuador / *Ron M., Rivera O., Fuertes W., Toulkeridis T., Diaz J.* // In *Rocha Á., Ferrás C., Paredes M.* (eds.) *Information Technology and Systems.* Springer, Cham, 2019. DOI:10.1007/978-3-030-11890-7\_79
11. *Dishkova M., Papancheva R.* Estimation of Parents' Opinion How the Time Spent in Front of a Screen for Learning Affects the Likelihood of Developing Cyber-Addiction in Children in Primary School // *ICERI 2020 Proceedings (Online Conference, 9—10 November 2020).* IATED Academy. 2020. P. 8925—8933. DOI:10.21125/iceri.2020
12. Is Cyberbullying Related to Trait or State Anger? / *Lonigro A., Schneider B., Laghi F., Baiooco R., Pallini S., Brunner T.* // *Child Psychiatry and Human Development.* 2015. Vol. 46. № 3. P. 445—454. DOI:10.1007/s10578-014-0484-0
13. *Kniffin K.M., Palacio D.* Trash-Talking and Trolling // *Human Nature.* 2018. № 29. P. 353—369. DOI:10.1007/s12110-018-9317-3
14. *Kuznetsov A., Skobeltsina K.* Social Educational Infrastructure for Russian School Students: Baseline Study in Availability and Accessibility under Regular and Critical Conditions // *INTED2021 Proceedings (Online Conference, 8-9 March 2021).* IATED Academy. 2021. P. 8247—8251. DOI:10.21125/inted.2021.1676
15. *Legate N., Weinstein N., Przybylski A.K.* Parenting Strategies and Adolescents' Cyberbullying Behaviors: Evidence from a Preregistered Study of Parent—Child Dyads // *J Youth Adolescence.* 2019. Vol. 48. № 2. P. 399—409. DOI:10.1007/s10964-018-0962-y
16. *Nicolaidou I., Venizelou A.* «Be Smart When Online!»: Kids Learn How to Protect Personal Data, Stop Cyber-Bullying and Avoid Hackers // *ICERI2016 Proceedings (Seville, Spain, 14—16 November 2016).* IATED Academy. 2016. P. 3374—3384. DOI:10.21125/iceri.2016.1789
17. *Shutikova M., Beshenkov S.* Digital Educational Environment and Media Education — Platforms for Transforming Education System // *Медиаобразование.* 2020. Том 60. № 4. С. 736—744. DOI:10.3i87/me.2020.4.736
18. *Skobeltsina K.N., Kuznetsov A.N.* Research on Public Satisfaction with Educational Infrastructure of Advanced Development Territories // *Proceedings of the 9th International Conference for Science Educators and Teachers (Moscow, Russia, 4-5 April 2019).* Atlantis Press. 2019. P. 36—41. DOI:10.2991/itcee-19.2019.7
19. SMERF: Social Media, Ethics and Risk Framework / *Mitchell I., Cockerton T., Hara S., Evans C.* // In *Jahankhani H.* (ed.) *Cyber Criminology. Advanced Sciences and Technologies for Security Applications.* Springer, Cham, 2018. DOI:10.1007/978-3-319-97181-0\_10
20. Toward Digital Citizenship in Primary Schools: Leveraging on Our Enhanced Cyberwellness Framework / *Lim W.Y., Tan C.M., Nizam M., Zhou W., Tan S.M.* // In *Chai C., Lim C., Tan C.* (eds.) *Future Learning in Primary Schools.* Springer, Singapore. 2016. DOI:10.1007/978-981-287-579-2\_7
21. Utilizing Temporal Psycholinguistic Cues for Suicidal Intent Estimation / *Mathur P., Sawhney R., Chopra S., Leekha M., Ratn Shah R.* // In *Jose J.* et al. (eds.) *Advances in Information Retrieval.* Springer, Cham, 2020. DOI:10.1007/978-3-030-45442-5\_33
22. *Yildiz Durak H.* Cyber Human Values Displayed by University Students in Online Social Networking Sites: The Relationship of Cyber Human Values to

## References

1. Sobkin V.S., Adamchuk D.V. Monitoring sotsial'nykh posledstviy informatizatsii: chto izmenilos' v shkole za tri goda? [Monitoring the social consequences of informatization: what has changed at school in three years?]. Moscow: Publ. Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2008. 159 p. (In Russ.).
2. Sobkin V.S., Evstigneeva Yu.M. Podrostok: virtual'naya i sotsial'naya real'nost' [Teenager: virtual and social reality]. In Sobkin V.S. (ed.), *Trudy po sotsiologii obrazovaniya*. T. 6. Vyp. 10. [Works on the sociology of education. Vol. 6. No. 10.]. Moscow: Publ. Center sotsiologii obrazovaniya RAO, 2001. 156 p. (In Russ.).
3. Sobkin V.S., Skobel'tsina K.N. Predstavleniya roditel'ei ob osobennostyakh obshcheniya ikh rebenka s komp'yuterom [Parents' ideas about the peculiarities of their child's communication with a computer]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie = Modern preschool education*, 2012, no. 3, pp. 30—34. (In Russ.).
4. Sobkin V.S., Fedotova A.V. Podrostkovaya agressiya v sotsial'nykh setyakh: vospriyatie i lichnyi opyt [Teenage aggression in social networks: perception and personal experience]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 5—18. DOI:10.17759/pse.2019240201 (In Russ.).
5. Sobkin V.S., Fedotova A.V. Set' kak prostranstvo sotsializatsii sovremennogo podrostka [Network as a space of socialization of a modern teenager]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019. Vol. 27, no. 3, pp. 119—137. DOI:10.17759/cpp.2019270308 (In Russ.).
6. Federal'nyi zakon ot 29.12.2010 № 436-FZ «O zashchite detei ot informatsii, prichinyayushchei vred ikh zdorov'yu i razvitiyu» [Federal Law of December 29, 2010 No. 436-FZ «On the Protection of Children from Information Harmful to Their Health and Development»]. Spravochnaya pravovaya sistema «Konsul'tantPlyus» [Reference legal system «ConsultantPlus»]. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_108808/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/) (Accessed 09.07.2021). (In Russ.).
7. Brittan T., Jahankhani H., McCarthy J. An Examination into the Effect of Early Education on Cyber Security Awareness Within the U.K. In Jahankhani H. (ed.), *Cyber Criminology. Advanced Sciences and Technologies for Security Applications*. Springer, Cham, 2018. DOI:10.1007/978-3-319-97181-0\_14
8. Mikhaylovsky M.N. et al. Cyberbullying as A New Form of a Threat: A Physiological, Psychological and Medicinal Aspects. *Electronic Journal of General Medicine*, 2019. Vol. 16, no. 6. DOI:10.29333/ejgm/114268
9. Gkiomisi A. et al. Cyberbullying Among Greek High School Adolescents. *Indian J Pediatr*, 2017. Vol. 84, no. 5, pp. 364—368. DOI:10.1007/s12098-016-2256-2
10. Ron M. et al. Cybersecurity Baseline, An Exploration, Which Permits to Delineate National Cybersecurity Strategy in Ecuador. In Rocha Á., Ferrás C., Paredes M. (eds.) *Information Technology and Systems*. Springer, Cham, 2019. DOI:10.1007/978-3-030-11890-7\_79
11. Dishkova M., Papancheva R. Estimation of Parents' Opinion How the Time Spent in Front of a Screen for Learning Affects the Likelihood of Developing Cyber-Addiction in Children in Primary School. *ICERI 2020 Proceedings* (Online Conference, 9—10 November 2020). IATED Academy, 2020, pp. 8925—8933. DOI:10.21125/iceri.2020
12. Lonigro A. et al. Is Cyberbullying Related to Trait or State Anger? *Child Psychiatry and Human Development*, 2015. Vol. 46, no. 3, pp. 445—454. DOI:10.1007/s10578-014-0484-0
13. Kniffin K.M., Palacio D. Trash-Talking and Trolling. *Human Nature*, 2018, no. 29, pp. 353—369. DOI:10.1007/s12110-018-9317-3
14. Kuznetsov A., Skobel'tsina K. Social Educational Infrastructure for Russian School Students: Baseline Study in Availability and Accessibility under Regular and Critical Conditions. *INTED2021 Proceedings* (Online Conference, 8—9 March 2021). IATED Academy, 2021, pp. 8247—8251. DOI:10.21125/inted.2021.1676
15. Legate N. et al. Parenting Strategies and Adolescents' Cyberbullying Behaviors: Evidence from a Preregistered Study of Parent—Child Dyads. *J Youth Adolescence*, 2019. Vol. 48, no. 2, pp. 399—409. DOI:10.1007/s10964-018-0962-y
16. Nicolaidou I., Venizelou A. «Be Smart When Online!»: Kids Learn How to Protect Personal Data, Stop Cyber-Bullying and Avoid Hackers. *ICERI2016 Proceedings* (Seville, Spain, 14—16 November 2016). IATED Academy, 2016, pp. 3374—3384. DOI:10.21125/iceri.2016.1789
17. Shutikova M., Beshenkov S. Digital Educational Environment and Media Education — Platforms for Transforming Education System. *Mediaobrazovanie = Media Education*, 2020. Vol. 60, no. 4, pp. 736—744. DOI:10.1007/me.2020.4.736
18. Skobel'tsina K.N., Kuznetsov A.N. Research on Public Satisfaction with Educational Infrastructure of Advanced Development Territories. *Proceedings of the 9th International Conference for Science Educators and Teachers* (Moscow, Russia, 4—5 April 2019). Atlantis Press, 2019, pp. 36—41. DOI:10.2991/icdee-19.2019.7
19. Mitchell I. et al. SMERF: Social Media, Ethics and Risk Framework. In Jahankhani H. (ed.) *Cyber Criminology. Advanced Sciences and Technologies*

- for Security Applications. Springer, Cham, 2018. DOI:10.1007/978-3-319-97181-0\_10
20. Lim W.Y. et al. Toward Digital Citizenship in Primary Schools: Leveraging on Our Enhanced Cyberwellness Framework. In Chai C., Lim C., Tan C. (eds.) *Future Learning in Primary Schools*. Springer, Singapore, 2016. DOI:10.1007/978-981-287-579-2\_7
21. Mathur P. et al. Utilizing Temporal Psycholinguistic Cues for Suicidal Intent Estimation. In Jose J. et al. (eds.) *Advances in Information Retrieval*. Springer, Cham, 2020. DOI:10.1007/978-3-030-45442-5\_33
22. Yildiz Durak H. Cyber Human Values Displayed by University Students in Online Social Networking Sites: The Relationship of Cyber Human Values to Cyberbullying and Cyber Victimization Behaviors. *INTED2019 Proceedings* (Valencia, Spain, 11—13 March 2019). IATED Academy, 2019, pp. 10035—10038. DOI:10.21125/inted.2019.2531

### **Информация об авторах**

*Скобельцина Ксения Николаевна*, кандидат психологических наук, ученый секретарь, ведущий научный сотрудник Центра управления образовательными системами, ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ ИУО РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0673-7620>, e-mail: [skobeltsina@iuorao.ru](mailto:skobeltsina@iuorao.ru)

*Кузнецов Андрей Николаевич*, кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по научной работе, руководитель Центра управления образовательными системами, ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ ИУО РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1573-5491>, e-mail: [kuznetsov@iuorao.ru](mailto:kuznetsov@iuorao.ru)

*Бешенков Сергей Александрович*, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Центра содержания и методов обучения, ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ ИУО РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7225-5924>, e-mail: [srg57@mail.ru](mailto:srg57@mail.ru)

### **Information about the authors**

*Ksenia N. Skobeltsina*, PhD in Psychology, Academic Secretary, Leading Researcher, Center for Educational Systems Management, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0673-7620>, e-mail: [skobeltsina@iuorao.ru](mailto:skobeltsina@iuorao.ru)

*Andrei N. Kuznetsov*, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Deputy Director for Research, Head of Center for Educational Systems Management, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1573-5491>, e-mail: [kuznetsov@iuorao.ru](mailto:kuznetsov@iuorao.ru)

*Sergey A. Beshenkov*, Doctor of Pedagogy, Professor, Chief Researcher, Center for Content and Teaching Methods, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7225-5924>, e-mail: [srg57@mail.ru](mailto:srg57@mail.ru)

Получена 13.07.2021

Received 13.07.2021

Принята в печать 11.08.2021

Accepted 11.08.2021

# Оценка информационно-коммуникационной компетентности студентов-дефектологов в области использования ресурсов информационной образовательной среды

**Артёмова Е.Э.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5573-3234>, e-mail: [artemovaEE@mgppu.ru](mailto:artemovaEE@mgppu.ru)

**Данилова А.М.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0778-0893>, e-mail: [daniilovaam@mgppu.ru](mailto:daniilovaam@mgppu.ru)

**Подвальная Е.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0448-7800>, e-mail: [heliopile@yandex.ru](mailto:heliopile@yandex.ru)

**Тишина Л.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, e-mail: [tishinala@mgppu.ru](mailto:tishinala@mgppu.ru)

Представлены материалы, отражающие результаты изучения проблемы формирования готовности студентов дефектологических факультетов педагогических вузов к использованию ресурсов и сервисов информационной образовательной среды в учебно-профессиональной деятельности. Подчеркивается, что актуальность разработки технологий практико-ориентированной подготовки учителей-дефектологов (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог) обусловлена возросшими требованиями к уровню преподавания в области специального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Исследовалась сформированность информационно-коммуникационной компетентности студентов 1—2 курсов бакалавриата направления подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», направленность программы «Обучение и воспитание детей и подростков с ОВЗ» (N=114). Применялись онлайн-анкетирование, педагогическое наблюдение за использованием ИКТ будущими дефектологами при решении учебных и профессиональных задач, выполнении практических и контрольных работ по дисциплинам «Введение в профессию», «Педагогические основы профессиональной деятельности», «Специальная педагогика», анализ продуктов деятельности студентов с применением ИКТ. Выделен-

ные критерии оценки общепользовательского, общепедагогического и предметно-педагогического компонентов ИКТ-компетентности позволили авторам определить уровень ее сформированности у студентов-бакалавров. Анализ полученных результатов дал возможность обозначить проблемные точки и определить необходимые составляющие процесса подготовки дефектологических кадров.

**Ключевые слова:** информационная образовательная среда, цифровая образовательная среда, ИКТ-компетентность, учитель-дефектолог, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

---

**Для цитаты:** Артёмова Е.Э., Данилова А.М., Подвальная Е.В., Тишина Л.А. Оценка информационно-коммуникационной компетентности студентов-дефектологов в области использования ресурсов информационной образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 54—68. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260405>

# Assessing Information and Communicative Competence of Future Special Education Teachers in the Use of Resources of the Informational Educational Environment

**Eva E. Artemova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5573-3234>, e-mail: [artemovaEE@mgppu.ru](mailto:artemovaEE@mgppu.ru)

**Aleksandra M. Danilova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0778-0893>, e-mail: [daniловаam@mgppu.ru](mailto:daniловаam@mgppu.ru)

**Elena V. Podvalnaya**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0448-7800>, e-mail: [heliopile@yandex.ru](mailto:heliopile@yandex.ru)

**Liudmila A. Tishina**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, e-mail: [tishinala@mgppu.ru](mailto:tishinala@mgppu.ru)

This article aims to analyse the problem of developing the readiness to use resources and services of the informational educational environment in work and study in students of pedagogical universities (future special educational needs (SEN) teachers). The urgency of creating technologies for practice-oriented training of future SEN teachers (speech pathologists, teachers of individuals with hearing and visual impairments, teachers of children with mental retardation) is caused by the increasing requirements to the training of such specialists. The article presents results of an experimental study on the levels of information and communicative competence in first- and second-year students (N=114) of bach-



elor programmes in special education of children with disabilities. We used the following methods in our study: online questionnaires, pedagogical observation, practical tasks and tests within certain courses, and analysis of students' works that were conducted using ICT (information and communication technologies). The criteria that we established for assessing the general user, pedagogical and subject components of ICT competence allowed us to determine its levels in bachelor students. The analysis of the data obtained in our study helped to identify the areas of concern and the necessary elements in the training of future special education teachers.

**Keywords:** informational educational environment, digital educational environment, ICT competence, special educational needs teacher, students with special needs.

**For citation:** Artemova E.E., Danilova A.M., Podvalnaya E.V., Tishina L.A. Assessing Information and Communicative Competence of Future Special Education Teachers in the Use of Resources of the Informational Educational Environment. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 4, pp. 54—68. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260405> (In Russ.).

## Введение

В рамках Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» ведется активная работа, направленная на обновление материально-технической базы образовательных организаций (современное компьютерное, мультимедийное, презентационное оборудование и программное обеспечение), а также на создание и развитие цифровых сервисов и контента для реализации образовательной деятельности. Цифровые сервисы и цифровой образовательный контент направлены на:

— повышение качества знаний, умений и навыков обучающихся с учетом их уровня знаний и интересов, темпа изучения учебного материала, психолого-педагогических особенностей развития;

— использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) для подготовки и проведения уроков, создание собственных образовательных материалов, совершенствование компетенций и квалификации, обмен положительным опытом преподавателей;

— мониторинг образовательного процесса и его результатов родителями или законными представителями обучающихся [13].

Цифровая образовательная среда как часть информационной образовательной

среды является одним из условий успешного обучения, воспитания и развития подрастающего поколения. Для специалистов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП), цифровая образовательная среда открывает возможности построения индивидуальных учебных планов, организации процесса обучения с использованием цифрового образовательного контента, применения электронных и информационных ресурсов в коррекционно-педагогической работе и дополнительном образовании, проведения мониторинга освоения адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП), объективного оценивания знаний, умений, навыков и достижений обучающихся.

В 2008 году введен ГОСТ «Информационно-коммуникативные технологии в образовании» [7]. Специальное образование становится все более цифровым. Новые ориентиры, новые вызовы, которые возникают перед специалистами, занимающимися обучением, воспитанием обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и коррекцией недостатков их развития, обязывают вузы при подготовке дефектологических кадров формировать у будущих специалистов знания, умения и навыки в области применения

информационных компьютерных технологий (ИКТ) в профессиональной деятельности. С этой целью дефектологическим факультетам вузов необходимо осуществлять целенаправленную работу по формированию цифровой компетентности будущих дефектологов [1].

За последние годы были сформированы разные подходы к толкованию понятия «информационно-коммуникационная компетентность». В одном случае ИКТ-компетентность рассматривается как некий комплекс знаний, умений, навыков, необходимых для успешного применения ИКТ-технологий при решении различных задач, в том числе профессиональных (В.Ф. Бурмакина, А.А. Маслак, Г.Г. Граник, Н.А. Борисенко, О.Н. Ионова, А.А. Темербекова и др.) [3; 5; 8; 17]. ИКТ-компетентность педагогов рассматривается в ряде работ не только и не столько как умение использовать современное цифровое оборудование и наличие компьютерной грамотности, сколько как желание и опыт применения учителем компьютерных технологий в образовательном процессе (А.Н. Смирнова, Г.Д. Редченкова) [14]. В других исследованиях отмечается, что ИКТ-компетентность предполагает наличие определенного уровня функциональной грамотности в области применения информационно-коммуникационных технологий (А.В. Богданова, Д.С. Ермаков и др.) [2; 6]. Под ИКТ-компетентностью педагогических работников Л.А. Лебедева, А.В. Невзорова понимают готовность вести дистанционную образовательную деятельность, использовать компьютерные и мультимедийные технологии, ЦОР, вести школьную документацию на электронных носителях [12]. Л.Н. Горбунова, А.М. Семибратов рассматривают ИКТ-компетентность специалистов системы образования как способность и готовность педагога самостоятельно и ответственно использовать ИКТ в своей профессиональной деятельности [4]. В своей работе Т.А. Аймалидинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева и др. под ИКТ-компетентностью понимают систему прикладных знаний, навыков и установок, позволяющую педагогу и обучающемуся

свободно применять современные цифровые технологии в учебном процессе, каждому для реализации своих связанных с этим процессом целей (педагогам — для организации учебного процесса, обучающимся — для овладения знаниями, умениями и навыками в различных отраслях знаний) [20].

Под ИКТ-компетентностью дефектологов мы понимаем комплекс необходимых знаний, умений, навыков и способностей, позволяющих эффективно осуществлять обучение, воспитание, развитие, коррекцию, социализацию и адаптацию обучающихся с ОВЗ с применением ИКТ на всех этапах работы: от проектирования до реализации.

Современные ЦОР могут успешно применяться как при традиционном очном обучении, так и при дистанционном и смешанном (М.А. Гизатуллин, Т.Е. Хавенсон, С.В. Калмыкова, С.В. Краснов, С.А. Краснова, А.А. Марголис, М.Г. Сорокова и др.) [9; 10; 11; 15; 16; 21].

Опираясь на профессиональный стандарт педагога, на проект стандарта педагога-дефектолога, мы обозначили основные компоненты ИКТ-компетентности, а именно:

- 1) общепрофессиональную компетентность;
- 2) общепедагогическую компетентность;
- 3) предметно-педагогическую компетентность.

Все три компонента компетентности дефектолога тесно взаимосвязаны, дополняя друг друга при решении широкого спектра профессиональных задач: организационных (выстраивание индивидуального образовательного маршрута, разработка АООП, ведение документации и др.), образовательных (формирование у обучающихся с ОВЗ знаний, умений, навыков, их закрепление, обобщение, систематизация и др.), воспитательных (развитие личностных качеств обучающихся с ОВЗ, формирование правильного, социально-нормативного поведения и др.), коррекционных (коррекция недостатков познавательной, личностной, эмоционально-волевой сфер, развитие коммуникативной функции речи и др.) [18; 19].

Целью проведения исследования стало получение объективных, достоверных дан-

ных о сформированности у студентов бакалавриата направления подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профилей «Обучение и воспитание детей и подростков с ОВЗ» («Педагогическая поддержка детей с трудностями в обучении», «Сурдопедагогика», «Логопедия») федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» (далее — МГППУ) ИКТ-компетентности в учебном процессе, а также при решении профессиональных задач.

Исходя из цели были определены следующие задачи:

- разработка дизайна диагностики уровня сформированности ИКТ-компетентности студентов;

- определение выборки;

- качественный и количественный анализ полученных результатов.

### Организация исследования и методические средства

*Выборка:* исследование проводилось среди студентов 1—2 курсов бакалавриата направления подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», направленность программы «Обучение и воспитание детей и подростков с ОВЗ». Всего в эксперименте было задействовано 114 человек, что составляет 96% от общего числа обучающихся на данных курсах. К моменту проведения исследования участники экспери-

мента еще не приступили к освоению учебных дисциплин, посвященных изучению информационных компьютерных технологий.

*Сроки:* экспериментальная работа проводилась в течение 2020—2021 учебного года.

*Методика проведения эксперимента.* Сбор данных для экспериментального изучения уровня сформированности ИКТ-компетентности студентов-дефектологов проводился с помощью онлайн-анкетирования, педагогического наблюдения за использованием ИКТ будущими дефектологами при решении учебных и профессиональных задач, практических и контрольных работ по дисциплинам «Введение в профессию», «Педагогические основы профессиональной деятельности», «Специальная педагогика», анализа продуктов деятельности студентов с применением ИКТ.

Оценивая уровень сформированности ИКТ-компетентности студентов 1—2 курсов, мы опирались на ряд критериев:

- правильность выполнения заданий;

- эффективность выполнения заданий;

- степень самостоятельности в использовании ИКТ при выполнении заданий;

- способность использовать знания, умения и навыки в области применения ИКТ при решении учебных и профессиональных задач.

Оценка общепользовательского, общепедагогического и предметно-педагогического компонентов ИКТ-компетентности позволила определить уровень ее сформированности у будущих дефектологов (см. таблицу).

Таблица

### Система оценки сформированности ИКТ-компетентности студентов-дефектологов

	Параметры	Краткая характеристика	Баллы
<b>1. Общепользовательские ИКТ-компетенции</b>			
1.1. Компетенции в области использования средств ИКТ при решении повседневных задач			
1.	Умение осуществлять поиск информации в сети Интернет.	Умеет определять параметры отбора информации, отбирает информационные ресурсы по заданным параметрам, определяет момент завершения поиска информации в сети Интернет.	3
		Частично владеет навыками поиска информации в сети Интернет.	2
		Не способен к продуктивному целенаправленному поиску информации в сети Интернет.	1

	Параметры	Краткая характеристика	Баллы
2.	Умение работать с текстовыми, табличными и графическими редакторами.	Эффективно использует текстовые, табличные и графические редакторы в учебной и профессиональной деятельности.	3
		Владеет наиболее распространенными, широко употребляемыми функциями текстовых, табличных и графических редакторов.	2
		Затрудняется в использовании текстовых, табличных и графических редакторов.	1
3.	Умение пользоваться электронной почтой, мессенджерами и социальными сетями.	Использует электронную почту, мессенджеры и социальные сети как в личной, так и в учебной и профессиональной коммуникации с учетом этических аспектов, знаний правил и норм общения, характерных для определенного стиля.	3
		Использует электронную почту, мессенджеры и социальные сети в основном в личной коммуникации.	2
		Редко использует электронную почту, мессенджеры и социальные сети используются только для личной коммуникации.	1
4.	Умение пользоваться оргтехникой (персональный компьютер, планшет, принтер, сканер, мультимедийное оборудование и т.д.).	Владеет всем арсеналом функциональных возможностей оргтехники.	3
		Испытывает затруднения при использовании новых для себя функциональных возможностей оргтехники.	2
		Испытывает трудности при решении задач с использованием оргтехники.	1
5.	Навыки безопасного хранения, использования и передачи информации в компьютерных (автоматизированных) системах	Постоянно придерживается правил безопасного хранения, использования и передачи информации в компьютерных (автоматизированных) системах, обеспечивая конфиденциальность информации.	3
		Частично владеет навыками безопасного хранения, использования и передачи информации в компьютерных (автоматизированных) системах.	2
		Имеет фрагментарные знания о безопасном хранении, использовании и передаче информации в компьютерных (автоматизированных) системах, но не использует их в практической деятельности.	1
1.2. Компетенции в области использования средств ИКТ при решении учебных (собственных) задач			
6.	Умение осуществлять поиск учебной информации в сети Интернет.	Умеет определять параметры отбора учебной информации, использует информационные образовательные ресурсы по заданным параметрам, определяет момент завершения поиска учебной информации в сети Интернет.	3
		Частично владеет навыками поиска учебной информации в сети Интернет.	2
		Не способен к продуктивному целенаправленному поиску учебной информации в сети Интернет.	1
7.	Умение рационально сочетать при решении учебных задач информационные технологии с нецифровыми ресурсами.	Эффективно сочетает при решении учебных задач информационные технологии с нецифровыми ресурсами.	3
		Эпизодически способен при решении учебных задач сочетать информационные технологии с нецифровыми ресурсами.	2
		При решении учебных задач использует в основном цифровые ресурсы без тщательного отбора.	1
8.	Выполнение учебных заданий с привлечением ИКТ (подготовка тексто-	При выполнении учебных заданий использование студентом ИКТ характеризуется целенаправленностью, самостоятельностью и высокой продуктивностью.	3

	Параметры	Краткая характеристика	Баллы
8.	вых файлов, презентаций и т.п.).	Использует ИКТ для решения учебной или профессиональной задачи репродуктивно, с небольшим количеством ошибок.	2
		При выполнении учебных заданий часто отмечается малопродуктивное, ошибочное использование ИКТ.	1
9.	Умение пользоваться электронной информационно-образовательной средой вуза (e-learning).	Самостоятельно и эффективно использует разные форматы электронного обучения в электронной информационно-образовательной среде вуза (e-learning).	3
		При работе в электронной информационно-образовательной среде вуза (e-learning) нуждается в организующей помощи.	2
		При работе в электронной информационно-образовательной среде вуза (e-learning) испытывает значительные трудности.	1
10.	Навыки работы в сервисах для проведения веб-конференций и вебинаров (Cisco Webex Meetings, Zoom, Google Meet и пр.).	Самостоятельно и эффективно использует сервисы для веб-конференций и вебинаров.	3
		При работе с сервисами для веб-конференций и вебинаров нуждается в организующей помощи.	2
		При работе с сервисами для веб-конференций и вебинаров испытывает значительные трудности.	1
<b>2. Общепедагогические ИКТ-компетенции</b>			
11.	Умение проектировать программы развития универсальных (базовых) учебных действий с использованием ИКТ.	При проектировании программы развития универсальных (базовых) учебных действий с использованием ИКТ учитывает возрастные и психолого-педагогические особенности обучающихся, требования ФГОС.	3
		Способен к проектированию отдельных элементов программы развития универсальных (базовых) учебных действий с использованием ИКТ, учитывает некоторые возрастные и психолого-педагогические особенности обучающихся, требования ФГОС.	2
		Способен к проектированию отдельных элементов программы развития универсальных (базовых) учебных действий с использованием ИКТ с помощью преподавателя.	1
12.	Способность формировать у обучающихся умения применять средства ИКТ.	Владеет широким спектром методов и приемов формирования у обучающихся умений применять средства ИКТ, способен их отбирать исходя из основных дидактических задач, а также возрастных и психолого-педагогических особенностей обучающихся.	3
		Владеет некоторыми методами и приемами формирования у обучающихся умений применять средства ИКТ, способен их отбирать исходя из основных дидактических задач, а также возрастных и психолого-педагогических особенностей обучающихся.	2
		Владеет некоторыми методами и приемами формирования у обучающихся умений применять средства ИКТ, допускает многочисленные ошибки, при отборе нуждается в помощи педагога.	1
13.	Знание об использовании ЦОР в процессе обучения, воспитания и оценивания результатов освоения обучающимися образовательных программ (ведение электронных форм, до-	Владеет разносторонними знаниями об использовании ЦОР в образовательном процессе.	3
		Владеет разрозненными знаниями об использовании ЦОР в образовательном процессе.	2

	Параметры	Краткая характеристика	Баллы
	кументации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся).	Не владеет знаниями об использовании ЦОР в образовательном процессе в достаточном объеме.	1
14.	Знания о технологиях применения ИКТ в коммуникации с родителями или законными представителями обучающихся, знания о этических и правовых нормах и правилах профессиональной коммуникации.	Владеет знаниями об использовании ИКТ в коммуникации с родителями или законными представителями обучающихся, этическими и правовыми нормами и правилами профессиональной коммуникации.	3
		Владеет некоторыми знаниями об использовании ИКТ в коммуникации с родителями или законными представителями обучающихся.	2
		Владеет фрагментарными знаниями об использовании ИКТ в коммуникации с родителями или законными представителями обучающихся на основе своего личного опыта обучения в школе.	1
15.	Знания об использовании дистанционных образовательных технологий в работе с обучающимися.	Владеет системой знаний о дистанционных образовательных технологиях, способен подбирать их с учетом возрастных, психолого-педагогических особенностей детей, а также основных дидактических задач.	3
		Владеет знаниями о дистанционных образовательных технологиях, способен подбирать их с учетом возрастных, психолого-педагогических особенностей детей, а также основных дидактических задач с методической помощью педагога.	2
		Владеет фрагментарными знаниями о дистанционных образовательных технологиях.	1
<b>3. Предметно-педагогические ИКТ-компетенции</b>			
16.	Умение проектировать элементы АООП с использованием ИКТ.	Способен к самостоятельному проектированию элементов АООП с использованием ИКТ.	3
		Способен к проектированию элементов АООП с использованием ИКТ с организующей помощью педагога.	2
		Не способен к самостоятельному проектированию элементов АООП с использованием ИКТ, даже с помощью преподавателя допускает многочисленные ошибки.	1
17.	Умение использовать ИКТ при планировании, проведении и оценке результатов коррекционно-педагогической работы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ, а также с учетом их особых образовательных потребностей.	При выборе и самостоятельной разработке ИКТ для работы с обучающимися с ОВЗ учитывает их возрастные и индивидуальные особенности, а также особые образовательные потребности.	3
		При выборе и самостоятельной разработке ИКТ для работы с обучающимися с ОВЗ частично учитывает их возрастные и индивидуальные особенности, а также особые образовательные потребности.	2
		При выборе и самостоятельной разработке ИКТ для работы с обучающимися с ОВЗ не учитывает их возрастные и индивидуальные особенности, а также особые образовательные потребности.	1
18.	Умение учитывать типологические особенности детей с ОВЗ различных категорий при подборе ИКТ, планировать коррекционно-педагогическую работу с	При планировании образовательных и коррекционно-развивающих мероприятий с использованием ИКТ реализует принципы здоровьесбережения.	3
		При планировании образовательных и коррекционно-развивающих мероприятий с использованием ИКТ учитывает не все принципы здоровьесбережения.	2

	Параметры	Краткая характеристика	Баллы
	использованием здоровьесберегающих технологий.	При планировании образовательных и коррекционно-развивающих мероприятий с использованием ИКТ не учитывает принципы здоровьесбережения.	1
19.	Умение разработать ЦОР с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ, а также с учетом их ООП.	Способен разработать отдельные элементы ЦОР с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ, а также с учетом их ООП.	3
		Способен разработать отдельные элементы ЦОР с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ, а также с учетом их ООП с методической помощью преподавателя.	2
		Разрабатывает отдельные элементы ЦОР, допуская многочисленные ошибки, не всегда учитывая возрастные и индивидуальные особенности обучающихся с ОВЗ.	1
20.	Умение подбирать и/или разрабатывать ИКТ для системы дополнительного образования обучающихся с ОВЗ.	Умеет самостоятельно подобрать и/или разработать ИКТ для системы дополнительного образования обучающихся с ОВЗ.	3
		При применении ИКТ в системе дополнительного образования обучающихся с ОВЗ нуждается в направляющей помощи.	2
		Самостоятельно не способен найти эффективное применение ИКТ в системе дополнительного образования обучающихся с ОВЗ.	1

## Результаты

Полученные в ходе исследования результаты были подвергнуты качественно-количественному анализу, который позволил выделить три уровня сформированности ИКТ-компетентности студентов-дефектологов: высокий, средний и низкий.

*Высокий уровень (60—50 баллов):* умеет определять параметры отбора информации, отбирает информационные ресурсы по заданным параметрам, определяет момент завершения поиска информации в сети Интернет; владеет всем арсеналом функциональных возможностей оргтехники; эффективно использует текстовые, табличные и графические редакторы; использует электронную почту, мессенджеры и социальные сети как в личной, так в учебной и профессиональной коммуникации с учетом этических аспектов, знания правил и норм общения, характерных для определенного стиля; постоянно придерживается правил безопасного хранения, использования и передачи информации в компьютерных (автоматизированных) системах, обеспечивая конфиденциальность информации; использование студентом ИКТ характеризуется целенаправленностью, самостоятельностью и

высокой продуктивностью; при выборе из ряда предложенных алгоритмов применения ИКТ для решения учебной или профессиональной задачи выбирает оптимальный, обосновывает его; без затруднений осуществляет перенос приобретенных знаний, умений и навыков в области использования ИКТ в новые учебные ситуации; самостоятельно и эффективно работает в электронной информационно-образовательной среде вуза (e-learning), сервисах для веб-конференций и вебинаров; способен к самостоятельному проектированию элементов АООП с использованием ИКТ; при выборе и самостоятельной разработке ИКТ для работы с обучающимися с ОВЗ учитывает их возрастные и индивидуальные особенности, а также особые образовательные потребности; при планировании образовательных и коррекционно-развивающих мероприятий с использованием ИКТ реализует принципы здоровьесбережения; умеет самостоятельно подобрать и/или разработать ИКТ для системы дополнительного образования обучающихся с ОВЗ.

*Средний уровень (49—30 баллов):* частично владеет навыками поиска учебной информации в сети Интернет; испытывает затруднения при использовании новых для себя функцио-

нальных возможностей оргтехники; владеет наиболее распространенными, широко употребляемыми функциями текстовых, табличных и графических редакторов; использует электронную почту, мессенджеры и социальные сети в основном в личной коммуникации; частично владеет навыками безопасного хранения, использования и передачи информации в компьютерных (автоматизированных) системах; использует ИКТ для решения учебной или профессиональной задачи репродуктивно, с небольшим количеством ошибок; при выборе из ряда предложенных алгоритмов работы не всегда выбирает наиболее эффективный, не всегда может обосновать свой выбор; задания выполняет с эпизодическими ошибками; наблюдаются попытки переноса приобретенных знаний, умений и навыков в области использования ИКТ в новые учебные ситуации; при работе в электронной информационно-образовательной среде вуза (e-learning), сервисах для веб-конференций и вебинаров нуждается в организующей помощи; способен к проектированию элементов АООП с использованием ИКТ с организующей помощью педагога; при выборе и самостоятельной разработке ИКТ для работы с обучающимися с ОВЗ частично учитывает их возрастные и индивидуальные особенности, а также особые образовательные потребности; при планировании образовательных и коррекционно-развивающих мероприятий с использованием ИКТ учитывает не все принципы здоровьесбережения; при применении ИКТ в системе дополнительного образования обучающихся с ОВЗ нуждается в направляющей помощи.

*Низкий уровень (29—20 баллов):* испытывает трудности при решении задач с использованием оргтехники; затрудняется в использовании текстовых, табличных и графических редакторов; нерегулярно использует электронную почту, мессенджеры и социальные сети; не владеет навыками безопасного хранения, использования и передачи информации в компьютерных (автоматизированных) системах; не способен к продуктивному целенаправленному поиску учебной информации в сети Интернет; малопродуктивно, часто ошибочное использование ИКТ для решения учебной или профессиональной задачи; рабо-

тает только по заданному алгоритму; приобретенные знания, умения и навыки в области использования ИКТ применяются эпизодически; при работе в электронной информационно-образовательной среде вуза (e-learning), сервисах для веб-конференций и вебинаров испытывает значительные трудности; не способен к самостоятельному проектированию элементов АООП с использованием ИКТ; при выборе и самостоятельной разработке ИКТ для работы с обучающимися с ОВЗ не учитывает их возрастные и индивидуальные особенности, а также особые образовательные потребности; при планировании образовательных и коррекционно-развивающих мероприятий с использованием ИКТ не учитывает принципы здоровьесбережения; самостоятельно не способен найти эффективное применение ИКТ в системе дополнительного образования обучающихся с ОВЗ.

#### **Анализ результатов исследования**

Анализ сформированности общепользовательского компонента ИКТ-компетентности у студентов 1—2 курсов показал следующее:

— все респонденты (100%) отметили, что цифровые технологии широко ими используются и помогают в повседневной жизни;

— 75% студентов говорили о том, что они следят за трендами в сфере цифровых электронных ресурсов. Эти же студенты при использовании современной оргтехники и гаджетов, новых приложений и программного обеспечения не испытывают трудностей;

— 99% респондентов называют популярные социальные сети и мессенджеры;

— 96% от общего числа участников эксперимента используют их постоянно как средство коммуникации;

— 81% студентов утверждают, что следует придерживаться общепринятых норм и правил коммуникации в сети Интернет, из них 43% указали, что использование этих норм зависит от корреспондента, с которым они общаются;

— поиск информации в сети Интернет не вызывает затруднений у большинства студентов (89%). Но проверка умений вести поиск учебной информации не подтверждает эти данные;



— свыше 50% обучающихся используют несколько источников для решения учебной задачи, около 36% останавливают свой поиск, найдя 1—2 источника, не всегда отвечающих требованиям задания;

— при решении учебных задач рационально использовать сочетание информации из сети Интернет с нецифровыми носителями только 28% студентов;

— владеют наиболее распространенными текстовыми, табличными и графическими редакторами 92% респондентов, из них способны к их эффективному использованию — 51%.

— постоянно придерживаются правил безопасного хранения, использования и передачи информации 37%, остальные респонденты владеют теоретическими знаниями в этой области, но на практике не используют;

— большинство студентов быстро адаптируются в электронно-образовательной среде вуза, сервисах для проведения веб-конференций и вебинаров (87%);

— 11% обучающихся нуждаются в организующей помощи, 2% испытывают значительные затруднения даже после оказания им помощи (рис. 1).

Результаты обработки данных по сформированности общепедагогического компонента ИКТ-компетентности выявили, что

53% студентов способны к проектированию элементов программ формирования базовых учебных действий с использованием ИКТ, ЦОР для организации обучения и воспитания, в том числе и в дистанционном формате, с организующей и методической помощью со стороны преподавателя. Из них 46% в ходе этой работы учитывают возрастные и психолого-педагогические особенности обучающихся. Изучение знаний студентов о применении ИКТ в коммуникации с родителями или законными представителями обучающихся выявило их низкий уровень (34%): в основном в этом вопросе студенты опирались на свой личный опыт школьного обучения. Студенты имеют лишь разрозненные сведения об отдельных методах и приемах формирования у обучающихся умений работы с ИКТ (77%).

Исследование сформированности предметно-практического компонента ИКТ-компетентности у студентов выявило, что при проектировании элементов АООП, планировании, проведении и оценке результатов коррекционно-педагогической работы, разработке ЦОР, подборе и/или разработке материалов для дополнительного образования обучающихся с ОВЗ 89% нуждаются в организующей и методической помощи преподавателя. Затруднения, на наш взгляд, вызваны еще

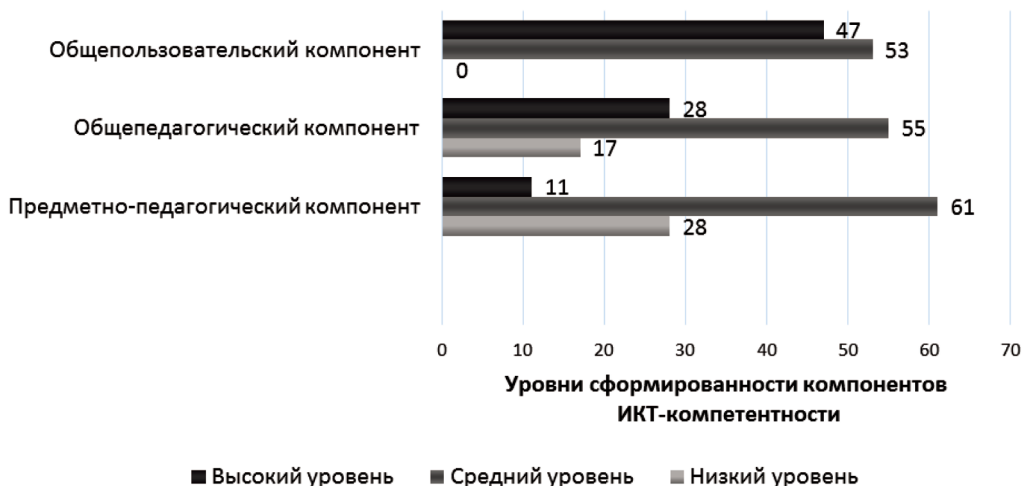


Рис. 1. Изучение сформированности ИКТ-компетентности студентов-дефектологов (в %)

недостаточным уровнем знаний у студентов 1—2 курсов о психолого-педагогических особенностях детей различных нозологических групп, об общих и частных вопросах специальных методик преподавания. Подобные трудности у студентов обусловлены также нехваткой практического опыта работы с обучающимися с ОВЗ, в том числе с использованием ИКТ. Это приводит к недостаточному пониманию студентами специфики использования ЦОР при работе с детьми данной категории, важности применения здоровьесберегающих технологий при включении ресурсов ЦОС в образовательный и коррекционный процессы. 51% студентов при планировании образовательных и коррекционно-развивающих мероприятий с использованием ИКТ не всегда учитывают принципы здоровьесбережения (рис. 2).

### Выводы

Диагностика сформированности ИКТ-компетентности студентов-дефектологов 1—2 курсов показала преобладание среднего уровня компетентности (58%), который соответствует общепользовательскому компоненту ИКТ-компетентности. На наш взгляд, для достижения высокого уровня сформированности ИКТ-компетентности (общепедагогического, предметно-педагогического и профессионального компонента) студентам не-

достаточно знаний, умений и навыков использования современных технических устройств в повседневной жизни. Для формирования ИКТ-компетентности будущего учителя-дефектолога необходимо в процессе его профессиональной подготовки особое внимание уделить формированию общепедагогического и предметно-педагогического компонентов. В связи с этим важно включить в учебный план учебные дисциплины, направленные на углубленное изучение вопросов, связанных с применением ИКТ для решения широкого спектра профессиональных задач дефектолога. Кроме того, полагаем целесообразным в программы практик внести обязательный раздел, посвященный формированию практического опыта работы студента-практиканта в цифровой образовательной среде. Полученные результаты крайне интересны в продолжении начатого исследования, поскольку необходимо определить реальный уровень сформированности ИКТ-компетентности учителей-дефектологов, обеспечивающий им конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. Высоких результатов в области профессионального компонента можно достичь в оптимальном сочетании теории и практики обучения: изучение специального курса и отработка практических навыков на базах практик в системе цифровой образовательной среды.

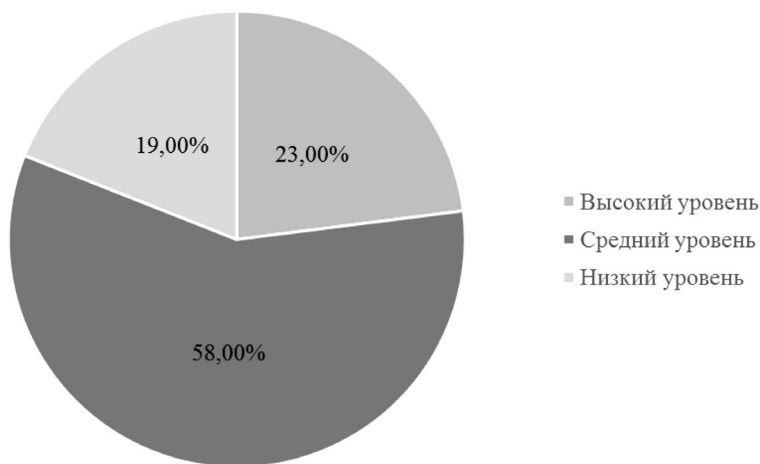


Рис. 2. Уровни сформированности ИКТ-компетентности студентов-дефектологов (в %)

## Литература

1. *Артемова Е.Э., Евтушенко И.В., Тишина Л.А.* К проблеме модернизации программ подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=22994> (дата обращения: 05.08.2021).
2. *Богданова А.В.* Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза с использованием технологии учебных полей: на примере подготовки бакалавров педагогики: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2011. 23 с.
3. *Бурмакина В.Ф., Маслак А.А.* Измерение и н ф о р м а ц и о н н о - к о м м у н и к а ц и о н н о й компетентности педагогов в регионах в рамках проекта «информатизация системы образования» // *Вестник Славянского-на-Кубани государственного педагогического института*. 2007. № 2(5). С. 124—147.
4. *Горбунова Л.Н., Семibrатов А.М.* Повышение квалификации педагогов в области информационно-коммуникационных технологий как развивающая система // *Педагогическая информатика*. 2004. № 3. С. 3—10.
5. *Граник Г.Г., Борисенко Н.А.* Психолого-дидактические проблемы создания цифровых учебников // *Психологическая наука и образование*. 2021. Том 26. № 3. С. 102—112. DOI:10.17759/pse.2021260307
6. *Ермаков Д.С.* Информационная компетентность: получение знаний из информации // *Открытое образование*. 2011. № 1. С. 4—8.
7. *Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения: национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 52653-2006.* М.: Стандартинформ, 2007. 7 с.
8. *Ионова О.Н.* Модель формирования информационной компетентности в процессе дополнительного образования // *Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Развитие региональной образовательной информационной среды «РОИС-2006»* (г. Санкт-Петербург, 11—12 декабря 2006 г.). СПб.: ЛОИРО, 2006. С. 26—29.
9. *Краснов С.В., Калмыкова С.В., Краснова С.А.* Смешанное обучение в эпоху цифровой трансформации // *Проблемы современного образования*. 2020. № 1. С. 89—101.
10. *Марголис А.А.* Что смешивает смешанное обучение? // *Психологическая наука и образование*. 2018. Том 23. № 3. С. 5—19. DOI:10.17759/pse.2018230301
11. *Марголис А.А., Рубцов В.В., Панюкова С.В., Сергеева В.С.* Концепция формирования и распространения цифрового контента для высшего инклюзивного образования // *Психологическая наука и образование*. 2018. Том 23. № 2. С. 102—110. DOI:10.17759/pse.2018230211
12. *Невзорова А.В., Лебедева Л.А.* Роль образовательной среды школы в обеспечении качества начального общего образования // *Современное начальное образование: актуальные проблемы обучения и воспитания: сб. материалов Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. (г. Пермь, 24 марта 2015 г.)*. Пермь: Астер, 2015. С. 258—263.
13. *Паспорт Приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс].* URL: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBGjAN89vZbUUtmuF5iZYftvOAG.pdf> (дата обращения: 08.07.2021).
14. *Смирнова А.Н., Редченкова Г.Д.* Формирование ИКТ-компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования // *Ярославский педагогический вестник*. 2017. № 5. С. 188—193.
15. *Сорокова М.Г.* Электронный курс как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения в условиях высшего образования // *Психологическая наука и образование*. 2020. Том 25. № 1. С. 36—50. DOI:10.17759/pse.2020250104
16. *Сорокова М.Г., Одинцова М.А., Радчикова Н.П.* Шкала оценки цифровой образовательной среды (ЦОС) университета // *Психологическая наука и образование*. 2021. Том 26. № 2. С. 52—65. DOI:10.17759/pse.2021260205
17. *Темербекова А.А., Бондарь В.В.* Информационная компетентность личности учителя как социально-педагогическая проблема: Монография. М.: МГУП, 2008. 193 с.
18. *Тишина Л.А., Данилова А.М., Подвальная Е.В., Лебедева А.В.* Интеграция ресурсов школы и ВУЗа в подготовке будущих дефектологов // *Педагогика и просвещение*. 2021. № 2. С. 175—192. DOI:10.7256/2454-0676.2021.2.35486
19. *Тишина Л.А., Данилова А.М., Шишкова М.И., Артёмова Е.Э.* Применение дистанционных технологий в специальном образовании: проблемы и риски // *Современные наукоемкие технологии*. 2020. № 11—1. С. 212—218.
20. *Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева [и др.].* М.: НАФИ, 2019. 88 с.
21. *Хавенсон Т.Е., Гизатуллин М.А.* Цифровая технологическая готовность учителей: подходы к измерению // *Тенденции развития образования. Эффективность образовательных институтов: Материалы XVI ежегодной Международной научно-практической конференции*. М.: Дело, 2020. С. 188—195.

## References

1. Artemova E.E., Evtushenko I.V., Tishina L.A. K probleme modernizatsii programm podgotovki bakalavrov po napravleniyu "Spetsial'noe (defektologicheskoe) obrazovanie" [On the problem of modernization of bachelor's programs in the specialty (defectological) education]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern problems of science and education*, 2015, no. 6. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=22994> (Accessed 05.08.2021). (In Russ.).
2. Bogdanova A.V. Formirovanie informatsionno-kommunikativnoi kompetentnosti studentov vuza s ispol'zovaniem tekhnologii uchebnykh polei: na primere podgotovki bakalavrov pedagogiki. Avtoref. diss. kand. ped. nauk. [Building of information and communication competence of university students using the technology of educational fields: on the example of training bachelors of pedagogy]. Moscow, 2011. 23 p. (In Russ.).
3. Burmakina V.F., Maslak A.A. Izmerenie informatsionno-kommunikatsionnoi kompetentnosti pedagogov v regionakh v ramkakh proekta "informatizatsiya sistemy obrazovaniya" [Measuring the information and communication competence of teachers in the regions within the framework of the project "informatization of the education system"]. *Vestnik Slavyanskogo-na-Kubani gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta = Bulletin of the Slavyansky-on-Kuban State Pedagogical Institute*, 2007, no. 2(5), pp. 124—147. (In Russ.).
4. Gorbunova L.N., Semibratov A.M. Povyshenie kvalifikatsii pedagogov v oblasti informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii kak razvivayushchaya sistema [Advanced training of teachers in the field of information and communication technologies as a developing system]. *Pedagogicheskaya informatika = Pedagogical Informatics*, 2004, no. 3, pp. 3—4. (In Russ.).
5. Granik G.G., Borisenko N.A. Psychological and didactic issues of digital textbooks creation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 102—112. DOI:10.17759/pse.2021260307 (In Russ.).
6. Ermakov D.S. Informatsionnaya kompetentnost': poluchenie znaniy iz informatsii [Information competence: obtaining knowledge from information]. *Otkrytoe obrazovanie = Open education*, 2011, no. 1, pp. 4—8. (In Russ.).
7. Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii. Terminy i opredeleniya [Information and communication technologies in education. Terms and definitions]: natsional'nyi standart Rossiiskoi Federatsii GOST R 52653-2006. Moscow: Standartinform, 2007. 7 p. (In Russ.).
8. Ionova O.N. Model' formirovaniya informatsionnoi kompetentnosti v protsesse dopolnitel'nogo obrazovaniya [Model of information competence formation in the process of additional education]. Materialy mezhhregional'noi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Razvitie regional'no obrazovatel'noi informatsionnoi sredy "ROIS-2006" (Sankt-Peterburg, 11—12 dekabrya 2006 g.). [Materials of the trans-regional scientific-practical conference "Development of the regional educational information environment" ROIS-2006" (St. Petersburg, December 11-12, 2006)]. Saint Petersburg: LOIRO, 2006, pp. 26—29. (In Russ.).
9. Krasnov S.V., Kalmykova S.V., Krasnova S.A. Smeshannoe obuchenie v epokhu tsifrovoy transformatsii [Blended learning in the era of digital transformation]. *Problemy sovremennoogo obrazovaniya = Problems of modern education*, 2020, no. 1, pp. 89—101. (In Russ.).
10. Margolis A.A. What Kind of Blending Makes Blended Learning? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 3, pp. 5—19. DOI:10.17759/pse.2018230301 (In Russ.).
11. Margolis A.A., Rubtsov V.V., Panyukova S.V., Sergeeva V.S. Creating and Promoting Digital Content for Inclusive Higher Education: The Conceptual Framework. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 2, pp. 102—110. DOI:10.17759/pse.2018230211 (In Russ.).
12. Nevzorova A.V., Lebedeva L.A. Rol' obrazovatel'noi sredy shkoly v obespechenii kachestva nachal'nogo obshchego obrazovaniya [The role of the educational environment of the school in ensuring the quality of primary general education]. *Sovremennoe nachal'noe obrazovanie: aktual'nye problemy obucheniya i vospitaniya: sb. materialov Vseros. s mezhdunar. uchastiem nauch.-prakt. konf. (g. Perm', 24 marta 2015 g.)* [Modern primary education: topical problems of teaching and education]. Permian: Aster, 2015, pp. 258—263. (In Russ.).
13. Paspport Prioritetnogo proekta «Sovremennaya tsifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossiiskoi Federatsii» [Passport of the Priority Project "Modern digital educational environment in the Russian Federation"]. Available at: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5IZYftvOAG.pdf> (Accessed 08.07.2021). (In Russ.).
14. Smirnova A.N., Redchenkova G.D. Formirovanie IKT-kompetentnosti pedagoga v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Formation of ICT competence of a teacher in the system of additional professional education]. *Yaroslavl'skii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 5, pp. 188—193. (In Russ.).
15. Sorokova M.G. 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.).
16. Sorokova M.G., Odintsova M.A., Radchikova N.P. Scale for assessing university digital educational environment (AUDEE Scale). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 2, pp. 52—65. DOI:10.17759/pse.2021260205 (In Russ.).

17. Temerbekova A.A., Bondar' V.V. Informatsionnaya kompetentnost' lichnosti uchitel'ya kak sotsial'no-pedagogicheskaya problema [Information competence of the teacher's personality as a socio-pedagogical problem]: Monografiya. Moscow: MGUP, 2008. 193 p. (In Russ.).
18. Tishina L.A., Danilova A.M., Podval'naya E.V., Lebedeva A.V. Integratsiya resursov shkoly i VUZa v podgotovke budushchikh defektologov [Integration of school and university resources at the training of defectologists]. *Pedagogika i prosveshchenie = Pedagogy and education*, 2021, no. 2, pp. 175—192. DOI:10.7256/2454-0676.2021.2.35486 (In Russ.).
19. Tishina L.A., Danilova A.M., Shishkova M.I., Artemova E.E. Primenenie distantsionnykh tekhnologii v spetsial'nom obrazovanii: problemy i riski [Application of distance technologies in special education: problems and risks]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern high technologies*, 2020, no. 11—1, pp. 212—218. (In Russ.).
20. Aimaletdinov T.A. et al. Tsirovaya gramotnost' rossiiskikh pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniyu tsirovyykh tekhnologii v uchebnom protsesse [Digital literacy of Russian teachers. Readiness to use digital technologies in the educational process]. Moscow: NAFI, 2019. 88 p. (In Russ.).
21. Khavenson T.E., Gizatullin M.A. Tsirovaya tekhnologicheskaya gotovnost' uchitelei: podkhody k izmereniyu [Digital Technological Readiness of Teachers: Approaches to Measurement]. *Tendentsii razvitiya obrazovaniya. Effektivnost' obrazovatel'nykh institutov: Materialy shestnadtsatoy ezhegodnoi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Education development trends. The effectiveness of educational institutions: Proceedings of the sixteenth Annual International Scientific and Practical Conference]*. Moscow: Delo, 2020, pp. 188—195. (In Russ.).

### Информация об авторах

*Артёмова Ева Эдуардовна*, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра Специальное (дефектологическое) образование, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5573-3234>, e-mail: [artemovaEE@mgppu.ru](mailto:artemovaEE@mgppu.ru)

*Данилова Александра Михайловна*, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра Специальное (дефектологическое) образование, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0778-0893>, e-mail: [danilovaam@mgppu.ru](mailto:danilovaam@mgppu.ru)

*Подвальная Елена Владимировна*, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра Специальное (дефектологическое) образование, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0448-7800>, e-mail: [heliopile@yandex.ru](mailto:heliopile@yandex.ru)

*Тишина Людмила Александровна*, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой Специальное (дефектологическое) образование, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, e-mail: [tishinala@mgppu.ru](mailto:tishinala@mgppu.ru)

### Information about the authors

*Eva E. Artemova*, PhD in Pedagogy, Chair of Special (Defectological) Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5573-3234>, e-mail: [artemovaEE@mgppu.ru](mailto:artemovaEE@mgppu.ru)

*Aleksandra M. Danilova*, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Special (Defectological) Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0778-0893>, e-mail: [danilovaam@mgppu.ru](mailto:danilovaam@mgppu.ru)

*Elena V. Podvalnaya*, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Special (Defectological) Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0448-7800>, e-mail: [heliopile@yandex.ru](mailto:heliopile@yandex.ru)

*Liudmila A. Tishina*, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Chair of Special (Defectological) Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, e-mail: [tishinala@mgppu.ru](mailto:tishinala@mgppu.ru)

Получена 13.07.2021

Received 13.07.2021

Принята в печать 11.08.2021

Accepted 11.08.2021

# К проблеме построения модели «школы будущего»

**Лазарев В.С.**

БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа —  
Югры «Сургутский государственный педагогический университет»,  
г. Сургут, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2018-7602>, e-mail: [nido-vallaz@mail.ru](mailto:nido-vallaz@mail.ru)

Предлагается основанная на ключевых положениях психологической теории деятельности и теории развивающего обучения концепция подростковой школы будущего. Основная идея концепции состоит в том, что если в начальной школе главные цели — формирование субъекта учебной деятельности и развитие теоретического мышления учащихся, то в подростковой школе главными целями должны стать формирование субъекта общественно полезной деятельности и развитие у учащихся разумного (содержательного) практического мышления. Автор полагает, что в подростковой школе, продолжая развивать теоретическое мышление и познавательные способности учащихся, нужно учить прежде всего способам продуктивной деятельности и развивать соответствующие способности. Показано, что развитие практического мышления предполагает формирование у учащихся умственных действий анализа, целеполагания, планирования, рефлексии, контроля, оценки, отличающихся по целям и способам выполнения от аналогичных действий теоретического мышления. Основной формой развития практического мышления, согласно предлагаемой концепции, должно стать проектирование. Но проектная деятельность станет формой развития обучающихся, только если в процессе ее осуществления они будут осваивать саму эту деятельность. Это означает, что в учебной деятельности одновременно должны разворачиваться структуры действий в двух пространствах: предметном и метапредметном.

**Ключевые слова:** подростковая школа будущего, развивающее образование, субъект общественно значимой деятельности, практическое сознание, разумное практическое мышление, проектная деятельность в школе.

**Для цитаты:** Лазарев В.С. К проблеме построения модели «школы будущего» // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 69—79. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260406>

# On the Problem of Creating a Model of the “School of the Future”

**Valery S. Lazarev**

Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2018-7602>, e-mail: [inido-vallaz@mail.ru](mailto:inido-vallaz@mail.ru)

How would we like to see the school of the future? The answer to this question is searched in many countries, including Russia. The proposed conceptual solutions are based on different theoretical foundations, and this determines the key differences between them. The scientific school of developmental education has produced a model of the school of the future for primary school age, known as the “Elkonin-Davydov system”. The adolescent school model is still under development. Having based on the key provisions of the developmental education’s theory, the article proposes a vision of what the goals, content and forms of education in a adolescent school should be. The formation of the ability to be the subject of various types of socially significant activities is defined as the central line of adolescent development. Thus the principal new psychological formation shaped by adolescent school is practical consciousness and the corresponding reasonable (meaningful) practical thinking. It is argued that in adolescent school, socially significant activity is implemented through project activity (designing). Project activity can become a form of development for students if, in the process of its implementation, they master this very activity. It means that the content of education should include both subject and meta-subject elements. Accordingly, the structures of action in learning activity should unfold in two dimensions: subject and meta-subject.

**Keywords:** adolescent school of the future, developmental education, subject of socially significant activity, practical consciousness, reasonable practical thinking, project activities at school.

---

**For citation:** Lazarev V.S. On the Problem of Creating a Model of the “School of the Future”. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 4, pp. 69—79. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260406> (In Russ.).

Быстро меняющийся и усложняющийся мир предъявляет новые требования к школьному образованию, и все более очевидным становится, что будущая школа должна качественно отличаться от сегодняшней. Как отмечают авторы доклада «Образование для сложного общества», «системы образования, построенные по лекалам позапрошлого столетия, все больше перестают соответствовать требованиям времени. С учетом развития экспоненциальных технологий в информационной сфере, производстве новых материалов, биологии и генетике — будущее “наступает” на нас быстрее, чем мы успеваем

среагировать на происходящее. Адаптационные и консервирующие модели образования не просто неэффективны — они несут колоссальную опасность для нашего будущего, делая нас не готовыми и слепыми к приходящим изменениям» [15, с. 16]. Необходимость качественных изменений школьного образования обуславливается многими факторами — как внешними, так и внутренними [3; 12; 15; 23; 25]. Признание этой необходимости, как следствие, требует ответов на ряд ключевых вопросов: на производство каких образовательных результатов должна быть ориентирована будущая школа, какими должны быть содер-

жание образования, его технологии и формы организации, как должно строиться взаимодействие школы с ее окружением. На эти вопросы сегодня даются разные ответы (см. [12; 15; 19; 21; 22; 24; 25]). Предлагаемые варианты решений демонстрируют существенную их зависимость от исходных теоретических оснований в понимании общих тенденций изменений в мироустройстве, изменений места и роли человека в нем, содержания и способов его социализации. Важнейшие различия представлений о школе будущего состоят в том, что кладется во главу определения целей школы — потребности социума (требуемые компетенции) или потребности развития ребенка, как понимаются механизмы психического развития человека и отношение между образованием и развитием.

Задача этой статьи — обосновать понимание целей подростковой школы будущего и способов их достижения с позиций культурно-исторической теории развития психики и деятельностного подхода к образованию.

Начнем с того, что напомним одно из важнейших положений культурно-исторической теории Л.С. Выготского: при определенных условиях образование может опережать развитие и вести его за собой, т.е. может быть развивающим. В середине прошлого века Д.Б. Элькониным была поставлена задача экспериментальной проверки этой гипотезы. Результатом этого стало создание теории развивающего обучения и модели развивающего обучения для *младшего школьного* возраста, известной как «система Эльконина-Давыдова». Но продолжение движения в направлении разработки моделей развивающего образования для подростковой и старшей ступеней школы столкнулось с рядом нерешенных теоретических проблем.

Теория развивающего обучения (шире — образования) — одно из крупнейших достижений отечественной психологической науки, но, как всякая живая теория, она далеко не завершена. В своей последней книге В.В. Давыдов выделил нерешенные проблемы этой теории [10, с. 266—275, 520—522]. Основная их часть связана со становлением и развитием учебной деятельности, становлением

и развитием учащихся как ее субъектов. Он писал: «...проблема развития учебной деятельности на всех этапах школьного детства многие годы оставалась в тени. Имеющиеся данные свидетельствуют, что к концу младшего школьного возраста ребенок может полноценно выполнять учебную деятельность только вместе с другими детьми. Это говорит о том, что собственно индивидуальная деятельность у него еще не сформировалась. Наблюдения показывали, что за пределами младших классов учебная деятельность продолжает развиваться. Но в чем ее своеобразие в V—IX классах, а затем в старших классах? Какова роль разных учебных предметов в ее развитии? Какое влияние на нее оказывают другие виды деятельности школьников, например, художественная, спортивная, трудовая? Четкого ответа на эти вопросы пока нет» [10, с. 271]. Нет ответа на них и сегодня, хотя шаги в этом направлении сделаны.

А.Б. Воронцов, П.Г. Нежнов, Е.В. Чудинова, Б.Д. Эльконин разработали концепцию проекта подростковой школы [4; 20]. По замыслу авторов концепции, сфера учения должна стать местом встречи его замыслов и реальных действий, местом социального экспериментирования, позволяющего ощутить границы собственного действия и его возможности. Ребенок должен научиться действовать по собственному замыслу, в соответствии с самостоятельно поставленными целями, находя способы реализации своего проекта. Специфику содержания обучения для подростка названные авторы видят в следующем. В начальной школе, осваивая теоретическое знание, ребенок «живет» в понятии, существующем до него. Поэтому к концу начальной школы, работая «внутри» понятия, ребенок в учебной деятельности осваивает логику движения от постановки задачи к ее разрешению. Однако в системе Эльконина-Давыдова младший школьник не сталкивается с ситуациями, когда при работе с одним материалом необходимо одновременное его видение в разнородных системах понятий. Ученик основной школы, напротив, уже должен, по замыслу авторов концепции подростковой школы, осуществлять свободный выбор способа рассмотрения, в рамках которого уместнее



действовать в этой ситуации, задаче. По их гипотезе, существенной особенностью учения подростка должна быть развернутая работа по поиску разных возможных исходных отношений. Это возможно только как «*моделестроение*», *опробование* и *критика разнообразных моделей*. С этой позиции подростковая школа — это «мастерская» по изготовлению моделей. Специальное создание и построение таких моделей и есть основное учебное действие подростковой школы.

Таким образом, рассматриваемая концепция подростковой школы продолжает линию на развитие теоретического мышления учащихся и их развитие как субъектов познавательной деятельности. Принимая и разделяя большую часть положений этой концепции, я считаю, что эта линия развития в подростковом возрасте не должна быть центральной.

Другую концептуальную модель «Школы будущего» как экосистемы развивающихся детско-взрослых сообществ недавно опубликовали Ю.В. Громыко, А.А. Марголис и В.В. Рубцов [8]. Она разработана на ключевых положениях деятельностного подхода к образованию и находится в русле современных тенденций развития школы. Согласно этой концепции, предполагается, что в «Школе будущего» будет создаваться коммуникативно-деятельностная знаковая среда, основанная на разнообразии детско-взрослых сообществ и видов деятельности. В такой среде взросление детей будет обусловлено их включением в различные сообщества и широкими возможностями ценностного самоопределения за счет освоения различных социальных практик, способствующих выработке личных когнитивных стратегий. «Школа будущего», организуемая как экосистема взаимодействующих сообществ на основе различных типов детско-взрослых деятельностей, по замыслу авторов, создаст условия для личностного самоопределения учащихся и освоения ими важнейших ценностей. Это школа «без стен». Вместо самозамкнутой оторванной от

других институтов «капсулы» школы будет формироваться сложная сетевая структура постоянных взаимодействий и коммуникаций школьных сообществ с социальной средой.

Предполагается ограничить предметный принцип построения содержания образования и из конкретных дисциплинарных сведений создать интегративную систему деятельностного содержания образования. Это будет достигаться за счет тематической интеграции и создания индивидуальных учебных планов с учетом темпа продвижения учащегося при освоении и проработке определенной темы. Класс в случае реализации данного подхода не будет обязательным местом «прикрепления» ученика к определенному месту обучения. Темп учащегося, его способности и интересы определяют, в какой учебной группе и когда он окажется.

Концепцией предусматривается отказ от классно-урочной системы, гибкая связь основного и дополнительного образования. Выход за рамки классно-урочной системы предполагает новую пространственно-временную организацию школы. Вместо классов, образующих традиционную школу, возникнут специальные павильоны-подпространства. Вместо уроков возникнут хабы и узлы включения учащегося в работу различных сетевых проектных и исследовательских сообществ при освоении «стеков» предметного и метапредметного (деятельностного) содержания образования.

Предложенная концепция «Школы будущего», безусловно, интересна, но вместе с тем знакомство с ней порождает ряд вопросов, ответы на которые она не дает. Включение детей в деятельность еще не гарантирует их развития. Все дело в том, *что и как* они будут осваивать, чтобы становиться полноценными субъектами разных видов деятельностей<sup>1</sup>. Нет определенности с тем, каким должно быть содержание образования в Школе будущего и как в нем будет интегрироваться предметное и проектное образование<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> О проблемах понимания взаимосвязи обучения и развития см. [11].

<sup>2</sup> Следует, однако, отметить, что в статье [7] одного из соавторов концепции «Школы будущего» Ю.В. Громыко вопросы синтеза предметного и проектного образования рассмотрены довольно детально.

Нет определенности и с тем, что должно стать результатом обучения в такой школе.

Я полагаю, что, разрабатывая концепцию развивающей подростковой школы, а затем и юношеской школы, мы прежде всего должны определить центральную линию развития в соответствующем возрасте. В этом вопросе я разделяю позицию В.В. Давыдова, согласно которой в подростковом возрасте ведущей является общественно значимая деятельность (трудовая, учебная, общественно-организационная, спортивная, художественная), а центральным новообразованием развития в этом возрасте является практическое сознание [10, с. 113].

Из этого вытекает другое важное положение, согласно которому развивающим неполным средним образованием мы можем назвать только такое, которое содействует развитию у подростков именно практического сознания при выполнении ими развернутой общественно значимой деятельности (художественной, учебной, производственной, спортивной, общественно-организационной) [10, с. 250].

Таким образом, если следовать В.В. Давыдову, то развитие практического сознания и, соответственно, продуктивного практического мышления должно *стать центральной линией развития в подростковом возрасте*. Но что такое «практическое сознание» как предмет формирования и развития? В теории развивающего обучения это понятие детально не разработано, оно определено лишь в общих чертах. Поэтому возникает задача конкретизации культурной нормы развития для подросткового возраста (см. [18]) и результатов развития в подростковой школе.

Согласно деятельностному пониманию психического развития в норме на каждой ступени ребенок развивается как субъект ведущей для данного возрастного периода деятельности. Если в младшем школьном возрасте центральная линия — это развитие субъекта учебной деятельности, то в подростковом возрасте центральная линия — развитие субъекта общественно значимой деятельности, являющейся комплексом разнопредметных видов деятельности.

В.В. Давыдов отмечал, что, хотя в психологии чаще говорят о «личности», чем о «субъекте», психологическая основа личности — это субъект деятельности, и без отчетливого представления о нем трудно судить и о личности. По его мнению, «...понятие субъекта может быть хорошей теоретической основой для объяснения в перспективе психических свойств человека: субъект деятельности выступает подлинным их интегратором и системообразующим началом» [10, с. 51]. С этой позиции результаты образования в подростковом возрасте, соответствующие центральной линии развития, должны быть определены как характеристики субъекта ведущей деятельности.

Но общественно значимая деятельность, определяемая В.В. Давыдовым в качестве ведущей, — это комплекс разнопредметных деятельностей: художественной, учебной, производственной, спортивной, общественно-организационной. Означает ли это, что нужно формировать у подростков способность быть субъектом каждой из особенных деятельностей? Чтобы ответить на этот вопрос, вернусь снова к понятию практического сознания и связанному с ним понятию практического мышления.

Когда мы ставим целью формирование у младших школьников умения учиться, т.е. умения ставить и решать познавательные задачи, то делаем это безотносительно к конкретной предметной области. Развивая теоретическое мышление у детей, мы полагаем, что они будут способны решать познавательные задачи в любых предметных областях. Это может достигаться только тогда, когда при усвоении теоретических знаний одновременно осваиваются учебные и мыслительные действия. Это означает, что должны ставиться учебные задачи, результатом которых будет освоение обобщенных способов планирования и реализации познавательных действий. Иначе говоря, формирование учебной деятельности требует постановки и решения учебных задач особого рода — задач на освоение метаэпистем о способах познания.

В подростковой школе, продолжая развивать теоретическое мышление и познава-

тельные способности учащихся, нужно учить прежде всего способам продуктивной деятельности и развивать продуктивное практическое мышление.

Если начальная школа — время начала развития способности рационально познавать мир, то подростковая школа — время начала развития способности рационально изменять мир. Как субъекту познавательной деятельности нужно развитое теоретическое мышление, так и субъекту продуктивной деятельности нужно развитое продуктивное практическое мышление. Я полагаю, что в основе психического развития учащихся в подростковой школе должен лежать процесс формирования у них действий продуктивного (содержательно) практического мышления: анализа, целеполагания, планирования, рефлексии, контроля, оценки. Эти действия по целям и способам выполнения отличаются от аналогичных действий теоретического мышления.

Так, анализ в теоретическом мышлении направлен на поиск и выявление генетически исходной основы некоторого целого, отчленение в некотором целостном объекте существенного отношения от приводящих и частных его особенностей. Анализ в продуктивном практическом мышлении направлен на выявление отношений единичного объекта (например, себя) или совокупности однотипных объектов (школ, предприятий и др.), обуславливающих необходимость изменений в них.

Планирование в теоретическом мышлении направлено на построение мысленного эксперимента, на построение системы возможных действий, соответствующих условиям познавательной задачи. Планирование в продуктивном практическом мышлении направлено на построение системы возможных действий, обеспечивающих производство желаемых изменений в действительности. Планирование в практической деятельности представляет собой форму прогнозирования будущего.

Рефлексия в теоретическом мышлении связана с поиском и рассмотрением человеком значимых оснований при решении познавательных задач. Эти основания лежат в области логики исследовательской деятельности. Рефлексия в продуктивном практиче-

ском мышлении связана с поиском оснований собственных действий при построении понимания проблемной ситуации и выработке решений по ее преобразованию. Эти основания лежат в другой области, нежели логика познания.

Как и в познающем мышлении, в практическом следует различать практический разум и практический рассудок. Продуктивное практическое мышление опосредствовано теоретическими понятиями. Хорошим примером здесь могут служить шахматы. В эту игру могут играть все, кто усвоил ее правила. Играя, люди накапливают эмпирический опыт и могут улучшать способ своей игры. Но высокого уровня здесь достигают те, чье мышление опосредствовано обобщенными понятиями шахматной теории. Поэтому 10-12-летние учащиеся шахматных школ легко обыгрывают умудренных опытом взрослых, много десятков лет играющих в эту игру на любительском уровне. Благодаря опосредствованности мышления подростков понятиями шахматной теории они лучше анализируют позицию, планируют свои действия и оценивают решения.

Откуда брать содержание, которое должны будут усваивать учащиеся в подростковой школе, чтобы у них развивалось продуктивное практическое мышление?

Отвечая на этот вопрос, я буду исходить из еще одного важного положения, высказанного В.В. Давыдовым в работе «Виды обобщения в обучении»: «... психологическое изучение формирования и функционирования мышления у индивида остается сугубо эмпиричным, если оно не опирается на результаты логических исследований строения и «механизмов» родового мышления, присваиваемых индивидом и превращаемых в формы собственной субъективной деятельности» [9, с. 379—380]. На этом положении базировалась разработка содержания обучения в начальной школе. Механизмы родового мышления, подлежащие освоению на этой ступени, — это механизмы построения теоретических понятий о действительности. Но для разработки содержания программ развития продуктивного практического мышления нужно опираться на другие механизмы родового мышления.

Всякая продуктивная деятельность предполагает выявление потребности в изменениях, постановку проблем и разработку их решений. Разработка логики и способов выработки решений ведется в научном междисциплинарном. В нем разработана специальная методология решения проблем, получившая название «системный анализ» [1; 5; 16].

С позиций системного анализа решение проблемы представляет собой процесс разработки и реализации проекта какой-то новой системы, способной функционировать лучше, чем существовавшая ранее система, или способной реализовать функции, которые ранее не реализовались. Системный анализ качественно изменил понятие проекта. Понятие проекта в системном анализе включает в себя не только образ желаемого результата, но и саму деятельность по его получению, все стадии его производства от зарождения идеи до ее воплощения в действительности.

В широком понимании проект — это особый способ постановки и решения проблем. В культуре современного проектирования сохраняются специальные понятийные средства, позволяющие рационально анализировать проблемные ситуации, понимать, в чем состоит проблема, выявлять возможности для ее решения, оценивать, какие из существующих возможностей использовать предпочтительней, проектировать реалистичные цели, разрабатывать эффективные планы их достижения, оценивать риски и снижать их, строить эффективные механизмы контроля и регулирования процессов реализации проектов (см., например, [2; 5; 6; 14]).

Существует гипотеза, что проектирование является ведущей деятельностью в подростковом возрасте [17]. Я полагаю, что это ошибочная гипотеза. Как в младшем школьном возрасте исследовательская деятельность является формой учебной деятельности, так в подростковом возрасте учебная и другие общественно значимые деятельности могут реализовываться в форме проектирования. Проектирование здесь служит лишь формой ведущей деятельности.

Но включение учащихся в проектирование не обязательно приведет к развитию их

продуктивного мышления. Чтобы возникали эффекты развития, нужно, чтобы содержание учебной программы и технологии обучения создавали для этого необходимые условия. Проектная деятельность может стать формой развития обучающихся, если в процессе ее осуществления они будут осваивать саму эту деятельность. Но проектная деятельность всегда имеет конкретное предметное содержание — это всегда решение проблемы в определенной предметной сфере человеческой жизнедеятельности. Из этого следует, что в ходе обучения проектной деятельности должны решаться задачи двух типов: предметные и учебные. Например, дети могут ставить спектакль и при этом осваивать способы проектирования. Они могут разрабатывать дизайн-проект пришкольной территории и опять же осваивать способы проектирования.

Соответственно, должно будет происходить развертывание двух структур действий: *предметной* и *метапредметной*. В ходе проектной деятельности мышление учащихся будет двигаться в предметном и метапредметном пространствах, совершая регулярные переходы от одного к другому.

Предметная структура разработки и реализации проекта включает действия:

- постановки практической проблемы (проблематизации);
- поиска способа решения проблемы (проектирования решения);
- планирования достижения желаемого результата;
- практической реализации проекта;
- завершения проекта.

В *метапредметном* пространстве мышление учащихся будет обращаться на способ действий. В ходе решения предметных задач учащимся нужно будет отвечать на вопросы:

- в чем проблема;
- что и как мы должны будем сделать, чтобы решить ее;
- какой результат мы хотим и можем получить;
- какие нам для этого потребуются ресурсы;
- из каких источников мы их возьмем;
- как мы организуем совместную работу;

— как мы будем оценивать качество нашего проекта.

Структура метапредметных действий включает: разработку способов выполнения предметных действий, разработку способов оценки их результатов, рефлексии метапредметных и предметных действий, взаимооценку, диалог.

В Сургутском педагогическом университете мы реализовали программу развивающего обучения студентов проектной деятельности [13]. Учебный процесс имел циклическую структуру. В каждом цикле в ходе решения практических задач на стадиях разработки проекта (проблематизация, проектирование решения, целеполагание, планирование, выполнение) решались учебные задачи освоения способов выполнения умений, входящих в состав проектной деятельности. В результате благодаря освоению метапредметных понятий в мышлении учащихся произошли качественные изменения. То, что это были студенты, сути дела не меняет.

Но субъект продуктивной практической деятельности — это не только человек с развитым продуктивным мышлением, но человек, осознающий себя социальным индивидом и имеющий потребность в активном созидании. Эту потребность В.В. Давыдов считал системообразующей, подчиняющей себе другие потребности. Такая потребность не возникает до деятельности, она может сформироваться только в самой деятельности. Но пока о том, как формируется такая потребность, мало что известно.

Следующий важный вопрос: как должен быть организован учебный процесс в подростковой школе, чтобы в ней реализовалась ведущая деятельность в форме проектной деятельности? Принципиальный ответ на него дан в концепции «Школы будущего», разработанной Ю.В. Громыко, А.А. Марголисом и В.В. Рубцовым. Но, как уже было сказано выше, здесь возникает проблема синтеза предметного и метапредметного знания и соответствующих образовательных программ. Есть опасность того, что при включении учащихся в различные виды деятельности формирующаяся у них картина мира окажется «кусочной» и необобщенной. Прав Ю.В. Громыко, который замечает, что всяческое рас-

ширение формальной «проектности» без ее привязки к академическим дисциплинам приводит к формальному («пустому», «преобразовательному») активизму. Именно баланс дифференцированного предметного знания и проектного видения лежит в основе настоящей проектной культуры [7]. Я полагаю, что в преодолении опасности потери целостности картины мира в сознании учащихся важную роль может сыграть реализация рассмотренных выше идей подростковой школы как «мастерской» по изготовлению моделей (Б.Д. Эльконин и др.).

\*\*\*

В заключение сформулирую основные положения представленной в статье концепции подростковой школы.

1. Развивающим неполным средним образованием мы можем назвать только такое, которое содействует развитию у подростков практического сознания при выполнении ими развернутой общественно значимой деятельности. В подростковой школе, продолжая развивать теоретическое мышление и познавательные способности учащихся, нужно учить прежде всего способам продуктивной деятельности и развивать продуктивное практическое мышление. Развитие практического сознания и, соответственно, продуктивного практического мышления должно стать центральной линией развития в подростковом возрасте.

2. Как и в познающем мышлении, в практическом следует различать практический разум и практический рассудок. Развитие продуктивное практическое мышление опосредствовано содержательными метапредметными понятиями, освоение которых должно стать основным содержанием обучения в подростковой школе.

3. Освоение метапредметных понятий должно обеспечивать формирование у учащихся мыслительных действий анализа, целеполагания, планирования, рефлексии, контроля, оценки. Эти действия аналогичны действиям теоретического мышления, но по целям и способам выполнения они отличаются от них.

4. Содержание, которое должны будут осваивать учащиеся, — это метапредметные понятия о способах анализа, целеполагания, планирования, рефлексии, контроля, оценки при осуществлении различных видов практической деятельности.

5. Если в развивающей начальной школе основной формой является квазиисследовательская деятельность, то в подростковой школе такой формой должна стать проектная деятельность. Но включение учащихся в проектирование не обязательно приведет к развитию их продуктивного мышления. Чтобы возникали эффекты развития, нужно, чтобы

содержание учебной программы и технологии обучения обеспечивали в ходе осуществления проектной деятельности освоение учащимися самой этой деятельности.

6. Проектная деятельность всегда имеет конкретное предметное содержание. Из этого следует, что в ходе обучения проектной деятельности должны решаться задачи двух типов: предметные и учебные. Соответственно, должно будет происходить развертывание двух структур действий: предметной и метапредметной. При этом необходимо обеспечивать синтез предметного и метапредметного знания.

### Литература

1. Антонов А.В. Системный анализ: учебник. М.: Высшая школа, 2004. 454 с.
2. Бэджоли Ф. Управление проектом: пер. с англ. М.: ФОАИР-ПРЕСС, 2004. 208 с.
3. Воронцов А.Б., Львовский В.А. Новые проекты развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2020. Том. 25. № 5. С. 83—94. DOI:10.17759/pse.2020250507
4. Подростковый этап школьного образования в системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова / Воронцов А.Б. [и др.] // Концепция развивающего обучения в основной школе. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2009. С. 11—34.
5. Голубков Е.П. Технология принятия управленческих решений. М.: Дело и Сервис, 2005. 544 с.
6. Грей К.Ф., Ларсон Э.У. Управление проектами: пер. с англ. М.: Дело и сервис, 2007. 608 с.
7. Громыко Ю.В. К проблеме создания общенародной школы будущего: синтез предметного и проектного образования // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 93—105. DOI:10.17759/pse.2018230108
8. Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 57—67. DOI:10.17759/chp.2020160107
9. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. 2-е изд. М.: Педагогическое о-во России, 2000. 478 с.
10. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 542 с.
11. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Взаимосвязь обучения и развития: проблемы и перспективы // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 4—12. DOI:10.17759/chp.2020160101
12. Куркин Е.Б. Модель образования для сложного мира // Народное образование. 2019. № 4. С. 114—123.
13. Лазарев В.С., Носова Л.Н. Развитие проектного мышления будущих учителей. Сургут: РИО СурГПУ, 2019. 122 с.
14. Мартин П., Тейт К. Управление проектами: пер. с англ. СПб.: Питер, 2006. 224 с.
15. Образование для сложного общества: доклад Global Education Futures [Электронный ресурс]. 212 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B9ZvF6mQ5FMbSTFKVmhodU5rNTNiTXpUZ2QwZkItR0pzSmJR/view> (дата обращения: 08.02.2021).
16. Оптнер С.Л. Системный анализ для решения проблем бизнеса и промышленности: пер. с англ. М.: Концепт, 2003. 206 с.
17. Поливанова К.Н. К проблеме ведущей деятельности в подростничестве // Психологическая наука и образование. 1998. № 3-4. С. 13—17.
18. Поливанова К.Н. Некоторые подходы к проектированию подростковой школы // Психологическая наука и образование. 1998. Том 3. № 1. С. 102—105.
19. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования [Электронный ресурс] / И.Д. Фрумин [и др.] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с. URL: [https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2\\_19.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2_19.pdf)
20. Эльконин Б.Д., Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Подростковый этап школьного образования в системе Эльконина-Давыдова // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 118—142.
21. Evers J., Kneuber R. Flip the System: Changing Education form the Ground up. London: Routledge, 2016. 320 p.

22. Fadel C., Bialik M., Trilling B. Four — dimensional education: The competencies learners need to succeed. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign, 2015. 192 p.
23. Manyika J., Chui M., Bughin J., Dobbs R., Bisson P., Marrs A. Disruptive technologies: Advances that will transform life, business, and the global economy [Electronic resource]. McKinsey Global Institute. 2013. 176 p. URL: [https://www.mckinsey.com/~/media/McKinsey/Business%20Functions/McKinsey%20Digital/Our%20Insights/Disruptive%20technologies/MGI\\_Disruptive\\_technologies\\_Full\\_report\\_May2013.pdf](https://www.mckinsey.com/~/media/McKinsey/Business%20Functions/McKinsey%20Digital/Our%20Insights/Disruptive%20technologies/MGI_Disruptive_technologies_Full_report_May2013.pdf) (дата обращения: 10.02.2021).
24. Prensky M. The World Needs a New Curriculum [Electronic resource]. 25 p. URL: <https://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/05/Prensky-5-The-World-Needs-a-New-Curriculum.pdf> (дата обращения: 07.02.2021).
25. Robinson K., Aronica L. Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education. New York: Viking Penguin, 2015. 320 p.

## References

- Antonov A.V. Sistemnyi analiz: uchebnyk dlya vuzov [System analysis: textbook for universities]. Moscow: Vysshaya shkola, 2004. 454 p. (In Russ.).
- Beg'yuli F. Upravlenie proektom: per. s angl [Project Management]. Moscow: FOAIR-PRESS, 2004. 208 p. (In Russ.).
- Vorontsov A.B., L'vovskii V.A. Novye proekty razvivayushchego obucheniya [New projects of developmental education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no 5, pp. 83—94. DOI:10.17759/pse.2020250507 (In Russ.).
- Vorontsov A.B., et al. Podrostkoviy etap shkol'nogo obrazovaniya v sisteme D.B. El'konina-V.V. Davydova [The teenage stage of school education in the D.B. Elkonin-V.V. Davydov system]. Kontsepsiya razvivayushchego obucheniya v osnovnoi shkole [The conception of developmental education in basic school]. Moscow: VITA-PRESS, 2009, pp. 11—34. (In Russ.).
- Golubkov E.P. Tekhnologiya prinyatiya upravlencheskikh reshenii [Management decision making technology]. Moscow: Delo i Servis, 2005. 544 p.
- Grei K.F., Larson E.U. Upravlenie proektami [Project management]: per. s angl. Moscow: Delo i servis, 2007. 608 p. (In Russ.).
- Gromyko Yu.V. K probleme sozdaniya obshchenarodnoi shkoly budushchego: sintez predmetnogo i proektnogo obrazovaniya [On the problem of creating a public school of the future: synthesis of subject and project education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 93—105. DOI:10.17759/pse.2018230108 (In Russ.).
- Gromyko Yu.V., Rubtsov V.V., Margolis A.A. Shkola kak ekosistema razvivayushchikhsya detsko-vzroslykh soobshchestv: deyatelnostny podkhod k proektirovaniyu shkoly budushchego [School as an ecosystem of developing child-adult communities: an activity-based approach to designing the school of the future]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no 1, pp. 57—67. DOI:10.17759/chp.2020160107 (In Russ.).
- Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii: Logiko-psikhologicheskie problemy postroeniya uchebnykh predmetov [Types of generalization in teaching: Logical-psychological problems of educational subjects' construction]. 2-e izd. Moscow: Pedagogicheskoe o-vo Rossii, 2000. 478 p. (In Russ.).
- Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Developmental education theory]. Moscow: INTOR, 1996. 542 p. (In Russ.).
- Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Vzaimosvyaz' obucheniya i razvitiya: problemy i perspektivy [The relationship between learning and development: problems and perspectives]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 4—12. DOI:10.17759/chp.2020160101 (In Russ.).
- Kurkin E.B. Model' obrazovaniya dlya slozhnogo mira [An education model for a complex world]. *Narodnoe obrazovanie = Public education*, 2019, no. 4, pp. 114—123. (In Russ.).
- Lazarev V.S., Nosova L.N. Razvitie proektnogo myshleniya budushchikh uchitelei [Development of future teachers' project thinking]. Surgut: Publ. SurGPU, 2019. 122 p. (In Russ.).
- Martin P., Teit K. Upravlenie proektami [Project Management]: per. s angl. Saint-Petersburg: Piter, 2006. 224 p. (In Russ.).
- Obrazovanie dlya slozhnogo obshchestva: Doklad Global Education Futures [Elektronnyi resurs] [Education for a Complex Society: Global Education Futures Report]. 212 p. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B9ZvF6mQ5FMbSTFKVmhdU5rNTNiTXpUZ2QwZktiR0pzSmJR/view> (Accessed 08.02.2021). (In Russ.).
- Optner S.L. Sistemnyi analiz dlya resheniya problem biznesa i promyshlennosti [System analysis for business and industrial problem solving]: per. s angl. Moscow: Kontsept, 2003. 206 p. (In Russ.).
- Polivanova K.N. K probleme vedushchei deyatelnosti v podrochnestve [On the problem of leading activity in adolescence]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 1998, no. 3-4, pp. 13—17. (In Russ.).
- Polivanova K.N. Nekotorye podkhody k proektirovaniyupodrostkovoishkoly. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 1998. Vol. 3, no. 1, pp. 102—105. (In Russ.).

19. Frumin I.D., et al. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu uchit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendentsiyakh transformatsii shkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Universal competences and new literacy: what to teach today for tomorrow's success. Preliminary conclusions of the school education transformation trends international report]. Natsional'nyi issledovatel'skii universitet «Vysshaya shkola ekonomiki», Institut obrazovaniya. Moscow: NIU VShE, 2018. 28 p. URL: [https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2\\_19.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2_19.pdf) (Accessed 08.02.2021). (In Russ.).
20. El'konin B.D., Vorontsov A.B., Chudinova E.V. Podrozkoviy etap shkol'nogo obrazovaniya v sisteme El'konina-Davydova [The teenage stage of school education in the Elkonin-Davydov system]. *Voprosy obrazovaniya = Education Issues*, 2004, no. 3, pp. 118—142. (In Russ.).
21. Evers J., Kneyber R. Flip the System: Changing Education from the Ground up. London: Routledge, 2016. 320 p.
22. Fadel C., Bialik M., Trilling B. Four — dimensional education: The competencies learners need to succeed. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign, 2015. 192 p.
23. Manyika J., Chui M., Bughin J., Dobbs R., Bisson P., Marrs A. Disruptive technologies: Advances that will transform life, business, and the global economy [Electronic resource]. McKinsey Global Institute. 2013. 176 p. URL: [https://www.mckinsey.com/~/media/McKinsey/Business%20Functions/McKinsey%20Digital/Our%20Insights/Disruptive%20technologies/MGI\\_Disruptive\\_technologies\\_Full\\_report\\_May2013.pdf](https://www.mckinsey.com/~/media/McKinsey/Business%20Functions/McKinsey%20Digital/Our%20Insights/Disruptive%20technologies/MGI_Disruptive_technologies_Full_report_May2013.pdf) (Accessed 10.02.2021).
24. Prensky M. The World Needs a New Curriculum [Electronic resource]. 25 p. URL: <https://marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/05/Prensky-5-The-World-Needs-a-New-Curriculum.pdf> (Accessed 07.02.2021).
25. Robinson K., Aronica L. Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education. New York: Viking Penguin, 2015. 320 p.

### **Информация об авторах**

*Лазарев Валерий Семенович*, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник Лаборатории инновационных образовательных технологий, БУ ВО ХМАО — Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2018-7602>, e-mail: [inido-vallaz@mail.ru](mailto:inido-vallaz@mail.ru)

### **Information about the authors**

*Valery S. Lazarev*, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Chief Researcher, Laboratory of Innovative Educational Technologies, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2018-7602>, e-mail: [inido-vallaz@mail.ru](mailto:inido-vallaz@mail.ru)

Получена 12.05.2021

Принята в печать 11.08.2021

Received 12.05.2021

Accepted 11.08.2021



# Исследование диалогической позиции студентов-психологов в образовательном процессе

**Сурьянинова Т.И.**

ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет»  
(ФГБОУ ВО КГМУ), г. Курск, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0484-5997>, e-mail: [kypck046@bk.ru](mailto:kypck046@bk.ru)

**Фетисова А.С.**

ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет»  
(ФГБОУ ВО КГМУ), г. Курск, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3972-7835>, e-mail: [kypck046@bk.ru](mailto:kypck046@bk.ru)

Описываются результаты эмпирического исследования, целью которого было изучение связи между ориентацией образовательного процесса и развитием диалогической позиции у студентов-психологов при обучении. Предполагалось, что характер взаимосвязи между ориентацией образовательного процесса и диалогической позицией является различным в образовании, направленном на подготовку специалистов в сферах «человек-человек» и «человек-техника». В ходе теоретического анализа выделены основные взгляды на понимание диалогической позиции, качества, способствующие ее развитию (эмпатия, рефлексивность, направленность личности в общении), и разработана методика проективного характера для ее диагностики. Выраженность этих качеств исследовалась у 80 студентов-биотехнологов и клинических психологов. Выборка представлена одной экспериментальной (20 человек) и тремя контрольными группами (по 20 человек). В качестве методик исследования применялись: тест «Рефлексивность как психическое свойство» А.Р. Карпова, «Диагностика уровня эмпатии» В.В. Бойко, методика «Направленность личности в общении» С.Н. Братченко. Анализ факторной структуры результатов показал наличие трех факторов, тесно взаимосвязанных с эмпатией, рефлексивностью, особенностями диалогической направленности и диалогической позицией. Исследование подтвердило гипотезу о наличии взаимосвязи между ориентацией образовательного процесса и развитием диалогической позиции. Процедура верификации разработанной методики обосновала возможность теста диагностировать диалогическую позицию.

**Ключевые слова:** диалогическая позиция, эмпатия, рефлексивность, направленность общения, образовательный процесс, позиция внеаходимости, диалогические и монологические установки.

---

**Для цитаты:** Сурьянинова Т.И., Фетисова А.С. Исследование диалогической позиции студентов-психологов в образовательном процессе // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 80—90. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260407>

# Exploring Dialogic Position of Psychology Students in Educational Process

**Tatyana I. Suryaninova**

Kursk State Medical University, Kursk, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0484-5997>, e-mail: kypck046@bk.ru

**Alexandra S. Fetisova**

Kursk State Medical University, Kursk, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3972-7835>, e-mail: kypck046@bk.ru

The process of psychotherapeutic practice requires the psychologist to be able to engage in dialogue. To date, no express tests have been developed to assess the dialogic position. In the course of theoretical analysis we identified the main views on understanding the dialogic position, qualities that contribute to its development (empathy, reflectivity, personality orientation in communication) and developed a projective technique for its assessment. The expression of these qualities was investigated in 80 students of biotechnology and clinical psychology programmes. The sample was represented by one experimental (20 subjects) and three control groups (20 subjects each). The following research techniques were applied: "Reflectivity as a psychological attribute" by A.R. Karpov; "Assessment of empathy levels" by V.V. Boyko; "Personality orientation in communication" by S.N. Bratchenko. Analysis of the results' factor structure showed the presence of three factors closely related to empathy, reflectivity, features of dialogic orientation and dialogic position. The study confirmed the hypothesis that there is a relationship between the orientation of the educational process and the development of the dialogic position. The procedure of verification of the developed technique confirmed its effectiveness in assessing the dialogic position.

**Keywords:** dialogic position, empathy, reflectivity, orientation of communication, educational process, position of outsidership, dialogic and monologic attitudes.

**For citation:** Suryaninova T.I., Fetisova A.S. Exploring Dialogic Position of Psychology Students in Educational Process. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 4, pp. 80—90. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260407> (In Russ.).

## Введение

В последние годы все большее значение приобретает диалогический подход как в философии, так и в психологии. В психологии он начал оформляться в трудах Ф.Е. Василюка, А.Ф. Копьева, Т.А. Флоренской [5; 10; 19] в рамках гуманитарной парадигмы познания в противовес естественно-научной. Диалогический подход предполагает пристрастное, заинтересованное отношение субъекта познания, своеобразное его вживание в изучаемую реальность. Человек же воспринимается исследователем как активный субъект обще-

ния, а не объект, который ставится под контроль, измерение и превращается в источник информации. В этом случае исследование, по сути, принимает форму диалога двух суверенных субъектов.

В педагогическом процессе две эти парадигмы отражены в двух противоположных установках взаимодействия обучающего и обучаемого — *монологической* и *диалогической*. Монологическое взаимодействие предстает только в виде передачи имеющейся информации; а отношение к другому — как к объекту и приемнику передаваемого ему

сообщения. Диалогическое же общение — есть обращение к самым глубинам личности; оно вырабатывает отношение к другому как к равному себе по свободному участию в совместной деятельности партнеру, т.е. субъекту. Контроль над формальным усвоением знаний здесь сменяется стремлением понять, помочь, поделиться опытом, раскрыть уникальность личности.

Человек познает себя, соотнося себя с другим, он живет на грани двух миров «я» и «ты», это условие развития личности человека. Участность состояния сознания (по М.М. Бахтину), доминанта на другого (по А.А. Ухтомскому), конгруэнтность (по К. Роджерсу), способность быть собой и соотносить собственное «я» и «я» другого (по М. Буберу) является внутренним условием построения диалога [2; 12; 15; 18].

В силу того, что сфера образования все же относится к сферам дисциплинарных пространств, оно не может уже по сути своей обойтись без монологической установки, однако роль и удельный вес диалогической формы взаимоотношений оказываются различными в зависимости от базовой направленности образовательного процесса.

Наиболее существенным диалогический подход оказывается в обучении профессиям типа «человек-человек», так как в профессиях этого типа недопустима объективизация личности. К этому типу профессий относится и профессия «психолог».

Психология концентрирует свое внимание, прежде всего, на познании личности, фокусируясь на отношениях субъект-субъект, а не субъект-объект, поэтому требует не «точности» познания, но «глубины проникновения». Психологическое консультирование предполагает отношение к человеку как к ценности, а сама ситуация психологического консультирования принципиально диалогична и способствует актуализации диалогических установок как психолога, так и клиента путем реализации их внутренней диалогичности. Поэтому к завершению образования у студента-психолога уже должны быть сформированы все качества и навыки, главным образом необходимые в будущей

профессиональной деятельности, в том числе и диалогические.

Кроме того, психологическое знание само по себе проблематизировано. Оно не может быть механически усвоено, требует развернутых дискуссий, прислушивания к обратной связи, в ходе которой выявляется смысл речевого сообщения, то есть происходит обогащение, развитие информации, применяются активные тренинговые методы, направленные на самопознание и познание другого, а также выработку и закрепление основных навыков психологического консультирования.

В нашем исследовании мы ставим вопрос о возможностях и характере развития качеств, способствующих актуализации диалогической позиции в процессе психологического образования.

Понятия диалогической позиции и вневходимости были сформулированы М.М. Бахтиным, в частности, в его работе «Проблемы поэтики Достоевского», где он описывает позицию автора к герою, которая «утверждает самостоятельность, внутреннюю свободу, незавершенность и нерешенность героя. Герой для автора не «он» и не «я», а полноценное «ты», т.е. другое, чужое, полноправное «я» («ты еси»)» [1]. Суть диалогической позиции наиболее ярко выражена в принципах духовно-ориентированного психотерапевтического диалога Т.А. Флоренской. По ее мнению, в ходе реализации принципов диалога достигается оптимальное равновесие доминанты на собеседнике и вневходимости, т.е. эмпатической погруженности в собеседника и одновременно свободы, отстраненности от пристрастного, личного отношения к нему [19]. Эти идеи легли в основу понимания и раскрытия смыслов диалога в последующих исследованиях.

Под *диалогической позицией* мы подразумеваем универсальную духовную мировоззренческую позицию, универсальный взгляд на человека, который образует целый комплекс установок и внутренних принципов, таких как принцип внутренней диалогичности любого человека; признания «инаковости» другого и уважения его альтернативной цен-

ностной системы; равенства общения двух независимых субъектов; незавершенности и неопределенности субъектной природы человека; свободы и ответственности человека за свою жизнь и др. [1; 2; 6; 10; 19].

Но так как это понятие оказывается слишком обширным, сложным и полностью недоступным экспериментальному исследованию, то подойти к его изучению можно, лишь проследив изменение ряда конкретных качеств, которые доступны изучению на феноменальном уровне и которые способствуют развитию диалогической позиции.

Целый ряд исследований обращает внимание на взаимосвязь компетентности общения, выраженности эмпатии, степени рефлексии подлинного «Я», экзистенциальной наполненности и зрелости личности [7; 11; 14].

В связи с вышесказанным нами были выделены качества, отражающие внутреннюю динамику развития диалогической позиции:

*Направленность личности в общении* [4] — совокупность более или менее осознанных личностных смысловых установок и ценностных ориентаций в сфере межличностного общения, индивидуальная коммуникативная парадигма, включающая представления о смысле общения, его целях, средствах, желательных и допустимых способах поведения в общении и т.д.

*Диалогическая направленность личности в общении* — ориентация на равноправное общение, основанное на взаимном уважении и доверии, ориентация на взаимопонимание, взаимную открытость и коммуникативное сотрудничество, стремление к взаимному самовыражению, развитию, к сотворчеству [4].

*Эмпатия* — постижение эмоционального состояния путем проникновения-вчувствования в переживания другого человека; способность к параллельному переживанию тех чувств и эмоций, что возникают у другого человека в ходе общения [3].

*Рефлексивность* — свойство, предполагающее процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [8; 13; 16].

*Позиция вневходимости* преодолевает разрыв между чисто теоретическим «без-

участным сознанием», характеризующимся избытком рефлексии, фокусировкой на себе и погруженностью в переживания, когда человека захлестывает поток эмоций, по отношению к которым он крайне ассоциирован и вообще не может занять сколь угодно осмысленную позицию. Вневходимости дает возможность быть конгруентным, то есть обладать доступом к своим внутренним чувствам и чувствам другого человека, сочувствовать и одновременно легко балансировать между ассоциацией, вживанием в чувства, т.е. эмпатией и диссоциацией, осмыслением происходящих в диалоге событий, т.е. рефлексивностью [2; 6; 15; 19].

В фокусе внимания нашего исследования находится проблема характера ориентации образовательного процесса и изменений психологических характеристик личности в процессе обучения специальности. Соответственно, цель представленного здесь исследования — выявить взаимосвязь между ориентацией образовательного процесса и развитием диалогической позиции; верифицировать методики «Три поэтических мира», «Доверенное лицо».

Мы предположили, что существует взаимосвязь между ориентацией образовательного процесса и диалогической позицией; характер взаимосвязи между ориентацией образовательного процесса и диалогической позицией оказывается различным в образовании, направленном на подготовку специалистов в сферах «человек-человек» и «человек-техника». Образование в сфере «человек-человек» (психологическое) способствует изменению качеств, связанных с развитием диалогической позиции; образование в сфере «человек-техника» не способствует какому-либо изменению качеств, связанных с развитием диалогической позиции.

### **Характеристика выборки и методы исследования**

Реализация поставленных целей осуществлялась в рамках эмпирического исследования.

Выборка представлена одной экспериментальной и тремя контрольными группами. Экспериментальная группа, подвергшаяся воздействию, — это студенты 4 курса факультета клинической психологии (4-КП), 20 человек. Контрольная группа 1: студенты первого курса факультета клинической психологии (1-КП), 20 человек. Воздействие здесь еще не произошло, поскольку здесь применяются методы монологической парадигмы образования: передача и воспроизведение знаний с целью формирования категориального аппарата будущих психологов, а специальные методы применяются на более старших курсах. Контрольная группа 2 — студенты 1 курса биотехнологического факультета (1-БТ), 20 человек, введена для контроля одной из независимых переменных (учет различий в изначальном уровне диалогичности до включения в образовательный процесс). Контрольная группа 3 — студенты 4 курса биотехнологического факультета (4-БТ), 20 человек — наряду с контрольной группой 2 введена для контроля двух независимых переменных: влияния ближайшего окружения и влияния временного фактора.

Для регистрации зависимой переменной использовалась группа методов проективного и опросного характера.

Для диагностики диалогической позиции были разработаны методы проективного характера — «Доверенное лицо», основу которой составили модифицированные «три способа выражения переживаний» М.М. Бахтина [2] и «Три поэтических мира», в основу которой был положен анализ трех стихотворений, предложенных Э. Фроммом [20]. В методике «Доверенное лицо» лица символизируют состояния сознания (М.М. Бахтин): «я испытываю радость» — диссоциация; взгляд со стороны на все события, высокая способность к рефлексии без способности входить, чувствовать события, безучастное состояние сознания; «ура» — ассоциативность: идентификация с событием, его переживание, состояние сознания как намерение-действие; «я рад» — участвующее состояние сознания, оптимальное

для диалога. В методике «Три поэтических мира» стихи символизируют модели взаимодействия с миром, самим собой и другими людьми. Стихотворение А. Теннисона — субъект-объектная модель; стихотворения И. Гете — заботливое отношение к миру, субъект-субъектная модель отношений, стихотворение М. Басе — субъект-субъектная модель отношений, участливая позиция.

### **Доверенное лицо**

Инструкция: Перед Вами фигуры «символических человечков», которые сообщают о своем состоянии. Внимательно прочитайте утверждения, написанные под каждым: 1) «я испытываю радость!»; 2) «ура!»; 3) «я рад!». Кого из них Вы бы выбрали в качестве доверительного лица? Выберите ту фигуру, которая, по Вашему мнению, вызывает наибольшее доверие, затем выберите ту, которой Вы доверяете меньше, и, наконец, выберите лицо, которому Вы совсем не доверяете. Дорисуйте выражения лиц всех трех «человечков».

### **Три поэтических мира**

Инструкция: Прочитайте приведенные ниже стихотворения (табл. 1). Классифицируйте их по степени конструктивности общения и взаимоотношения с людьми. Выберите из них то, которое, с Вашей точки зрения, отражает самую конструктивную модель общения и взаимоотношения человека с миром, другими людьми.

Тесты, выявляющие свойства, способствующие развитию диалогической позиции: «Рефлексивность как психическое свойство» — тест разработан А.В. Карповым [8], оценивает уровень развития рефлексивности, что позволяет нам сделать вывод о степени развития этого качества как способности обратиться к своим переживаниям, внутреннему миру, отследить и оценить свои реакции на собеседника, и наоборот. Эмпатия замерялась нами при помощи теста «Диагностика уровня эмпатии», предложенного В.В. Бойко [3], при этом оценивалась как общая способность к эмпатии, так и отдельные ее составляющие (раци-

Таблица 1

**Стихотворения к методике «Три поэтических мира»**

1. Стихотворение А. Теннисон	2. Стихотворение И. Гете	3. Стихотворение М. Басе
<p>Возросший среди руин цветок, Тебя из трещин древних извлекаю, Ты предо мною весь — вот корень, стебелек, здесь, на моей ладони. Ты мал, цветок, но <i>если бы</i> я понял, Что есть твой корень, стебелек, и в чем вся суть твоя, цветок, Тогда я Бога суть и человека суть познал бы.</p>	<p>Бродил я лесом... В глуши его Найти не чаял Я ничего. Смотрю, цветочек В тени ветвей, Всех глаз прекрасней Всех звезд светлей. Простер я руку, Но молвил он «Ужель погибнуть Я осужден?» Я взял с корнями Питомца рос И в сад прохладный К себе отнес. В тиши местечко Ему отвел, Цветет он снова, Как прежде цвел.</p>	<p>Внимательно взглядишь! Цветы «пастушьей сумки» Увидишь под плетнем!</p>

ональный канал эмпатии; эмоциональный канал эмпатии; интуитивный канал эмпатии; установки, способствующие эмпатии; проникающая способность в эмпатии; идентификация в эмпатии).

Специализированным тестом для исследования особенностей коммуникации является методика «Направленность личности в общении» («НЛО»), разработанная С.Н. Братченко [4]. Теоретической основой методики «НЛО» является концепция диалога (М.М. Бахтин, М. Бубер, А.У. Хараш и др.), на базе которой автором в специальном исследовании были выделены шесть основных видов НЛО: диалогическая коммуникативная направленность (Д-НЛО), авторитарная (АВ-НЛО), манипулятивная (М-НЛО), альтероцентристская (АЛ-НЛО), конформная (К-НЛО) и индифферентная (И-НЛО).

Для статистической обработки результатов использовался критерий U-Манна-Уитни, факторный анализ с поворотом типа «varimax», Т-критерий для оценки различий по двум несвязанным переменным. Все расчеты проводились с использованием статистического пакета STATISTICA 8.0.

**Результаты исследования  
и их интерпретация**

В исследовании между собой сопоставлялись результаты в следующих выборках: 1КП-1БТ, 1КП-4КП, 1БТ-4БТ.

Сравнение результатов в группах студентов первых курсов факультетов клинической психологии и биотехнологического, а также студентов первого и четвертого курсов биотехнологического факультета не выявило значимых различий ни по одному из исследованных параметров.

Сравнивая данные, полученные в группах студентов первого и четвертого курсов факультета клинической психологии, мы выявили значимые различия по следующим качествам: эмпатия (эмоциональный компонент эмпатии (критерий U-Манна-Уитни,  $p=0,000009$ ) и проникающая способность в эмпатии (критерий U-Манна-Уитни,  $p=0,000654$ ) выше у студентов 4 курса, идентификация в эмпатии ниже у студентов 4 курса (критерий U-Манна-Уитни,  $p=0,0038$ ); общая эмпатия у студентов 4 курса выше по сравнению со студентами 1 курса (критерий U-Манна-Уитни,  $p=0,003336$ ), рефлексивность (выше у студентов 4 курса)

(критерий U-Манна-Уитни,  $p=0,000023$ ); диалогичность (выше у студентов 4 курса) (критерий U-Манна-Уитни,  $p=0,0038$ ); манипуляция (критерий U-Манна-Уитни,  $p=0,0077$ ), авторитарность (критерий U-Манна-Уитни,  $p=0,008$ ) (ниже у студентов 4 курса).

### **Верификация проективных методик «Три поэтических мира» и «Доверенное лицо»**

Описание основных сочетаний по первым выборам в методиках «Три поэтических мира» и «Доверенное лицо»:

- «диссоциация» (выбор «Я испытываю радость») + стихотворение Теннисона (Д-1) — это субъект-объектная модель отношений, диссоциация от событий — манипуляция. По М.М. Бахтину — безучастное состояние сознания;

- «диссоциация» (выбор «Я испытываю радость») + стихотворение Гете (Д-2) — это субъект-субъектная модель отношений, формальная забота при диссоциации от событий. По М.М. Бахтину — безучастное состояние сознания;

- «диссоциация» (выбор «Я испытываю радость») + стихотворение Басе (Д-3) — это субъект-субъектная модель отношений; установка на созерцательность при диссоциации от событий. По М.М. Бахтину — безучастное состояние сознания;

- «ассоциация» (выбор «Ура!») + стихотворение Теннисона (А-1) — это субъект-объектная модель отношений, ассоциация-манипуляция; агрессивность; ригидность. По М.М. Бахтину — намерение-действие;

- «ассоциация» (выбор «Ура!») + стихотворение Гете (А-2) — это субъект-субъектная модель отношений, ассоциация-забота. По М.М. Бахтину — намерение-действие;

- «ассоциация» (выбор «Ура!») + стихотворение Басе (А-3) — это субъект-субъектная модель отношений; ассоциация-внимание; возможно, слабая рефлексивность, хорошая эмпатия. По М.М. Бахтину — намерение-действие;

- «конгруэнтность» (выбор «Я рад») + стихотворение Теннисона (К-1) — это субъект-объектная модель отношений, конгруэнт-

ность-манипулятивность, лицемер, который все осознает и этим пользуется. По М.М. Бахтину — частное состояние сознания;

- «конгруэнтность» (выбор «Я рад») + стихотворение Гете (К-2) — это субъект-субъектная модель отношений; конгруэнтность-забота. По М.М. Бахтину — частное состояние сознания;

- «конгруэнтность» (выбор «Я рад») + стихотворение Басе (К-3) — это субъект-субъектная модель отношений; конгруэнтность-диалогичность — внимание. По М.М. Бахтину — частное состояние сознания.

Для проведения факторного анализа мы объединили всех исследованных испытуемых в одну группу, из которой далее сформировали девять групп на основании вышеописанных сочетаний первых выборов по методикам «Доверенное лицо» и «Три поэтических мира».

В объединенной группе был проведен анализ факторной структуры результатов по методикам Бойко В.В., Братченко С.Н. и Карпова А.В.

Были выявлены следующие факторы:

Фактор 1. Положительно коррелирует с результатами по эмпатии и отрицательно — с индифферентной НЛО.

Фактор 2. Положительно коррелирует с результатами по диалогической и альтруистической НЛО и отрицательно — с результатами по авторитарной и манипулятивной НЛО.

Фактор 3. Положительно коррелирует с результатами по рефлексивности, диалогической НЛО и отрицательно — с результатами по конформной НЛО. В табл. 2 представлены результаты факторного анализа.

Выявленные факторы говорят о связи между качествами, способствующими или препятствующими развитию диалогической позиции, что статистически доказывает их совместное проявление в различных сочетаниях. На основании этого мы построили дальнейший качественный анализ связи выбора определенных сочетаний по методикам «Три поэтических мира» и «Доверенное лицо» с особенностями трех факторов у испытуемых с тем или иным выбором. Для этого был применен Т-критерий для оценки различий по двум несвязанным переменным.

Таблица 2

**Результаты факторного анализа с поворотом типа «varimax»**

Переменная	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Эмпатия	0,569119*	0,267079	0,305242
Рефлексивность	0,154720	0,278160	0,686948*
Диалогическая направленность личности в общении	0,351957	0,550464*	0,565372*
Авторитарная направленность личности в общении	-0,076930	-0,767573*	0,149477
Манипулятивная направленность личности в общении	0,364414	-0,652044*	-0,360628
Альтероцентрическая направленность личности в общении	0,316563	0,645184*	0,102745
Конформная направленность личности в общении	-0,094205	0,279713	-0,795565*
Индифферентная направленность личности в общении	-0,885640*	0,0019445	-0,085213
Expl.Var	1,503870	1,960550	1,687853
Prp.Totl	0,187984	0,245069	0,210982

Следующие сочетания имеют специфичность по выделенным факторам:

**Сочетание Д-1.** Фактор 1. Эмпатия достоверно ниже общегрупповой ( $t=2,22$ ,  $p=0,03$ ). Так как для представителей этого типа характерно отношению к другому человеку как к объекту и средству удовлетворения своих собственных потребностей, их сознание безучастно к другому, они не хотят и не умеют искренне сопереживать и проникать в душевный мир партнера по общению, следовательно, эмпатия как глубокая личностная направленность эмпатирующего на сущность другого человека — его состояние, проблемы, поведение — оказывается недостаточно развитой в силу этих причин.

**Сочетание Д-3.** Фактор 2 представлен значимо высокими результатами по альтероцентрической НЛО ( $t=-2,12$ ,  $p=0,04$ ). Несмотря на то, что лица данного типа диссоциированы и обладают взглядом на все события как бы со стороны, однако выбор стихотворения Басе все же говорит о внимательности, бережном отношении к другому человеку. Пусть и при некоторой созерцательности и избытке рефлексии, но эти люди способны к добровольной концентрации на собеседнике, ориентации на его цели и потребности даже в ущерб собственному развитию и благополучию.

**Сочетание А-2.** Фактор 3 представлен достоверно меньшими результатами по рефлексивности ( $t=2,20$ ,  $p=0,03$ ). Низкая выраженность рефлексивности в рамках данного типа вполне закономерна. Ассоциация, захва-

ченность своими чувствами препятствуют абстрагированию от ситуации и полноценному ее осмыслению.

**Сочетание К-1.** Факторы 2 и 3 представлены достоверно низкими показателями по диалогичности ( $t=2,15$ ,  $p=0,03$ ). Представители этого типа достаточно конгруэнтны и способны осознавать свои внутренние состояния, их сознание также можно охарактеризовать как участное. Однако в личностном аспекте они направляют все свои преимущества лишь во благо себе и ориентированы на использование собеседника и всего общения в своих целях, для получения разного рода выгоды. Отношение к собеседнику здесь как к средству, объекту своих манипуляций.

**Сочетание К-3.**

Фактор 1 представлен высокими результатами по эмпатии ( $t=-2,62$ ,  $p=0,01$ ).

Фактор 2 представлен высокими результатами по диалогической НЛО ( $t=-3,82$ ,  $p=0,00$ ).

Фактор 3 представлен высокими результатами по диалогической НЛО ( $t=-3,82$ ,  $p=0,00$ ), рефлексивности ( $t=-3,03$ ,  $p=0,00$ ) и низкими результатами по конформной НЛО ( $t=2,11$ ,  $p=0,04$ ). Это самое значимое и оптимальное для нашего исследования сочетание получило свое подтверждение по всем трем выявленным факторам.

### Выводы

1. Существует взаимосвязь между ориентацией образовательного процесса и развитием диалогической позиции: образо-



вание в сфере «человек-человек» (психологическое) способствует изменению качеств эмпатии, рефлексивности, направленности общения, связанных с развитием диалогической позиции; образование в сфере «человек-техника» не способствует какому-либо изменению качеств, связанных с диалогической позицией.

2. В ходе эмпирического исследования были выявлены типы отношений к другому человеку, которые отражают степень развитости диалогической позиции как основной детерминанты реализации диалога. Продол-

жение исследований в этой области позволит создать систему диагностики и развития диалогической позиции.

3. Процедура верификации разработанных нами проективных методик («Доверенное лицо», «Три поэтических мира») подтвердила возможности теста выявлять развитие диалогической позиции студентов.

4. Разработанные тесты и результаты исследования могут быть положены в основу программ, направленных на подготовку специалистов в области духовно-ориентированного психотерапевтического диалога.

### Литература

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 6. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Русские словари: Языки славянской культуры, 2002. С. 74.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций. СПб., 2004. 480 с.
4. Братченко С.Л. Диагностика коммуникативной направленности // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1999. № 3. С. 52—69.
5. Василюк Ф.Е. Я и ты: истина неравенства (комментарий к диалогу М. Бубера и К. Роджерса) // Московский психотерапевтический журнал. 1994. № 4. С. 20—22.
6. Диалог в философии: традиции и современность. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1995. 192 с.
7. Ермолаева М.В., Исаев Е.И., Лубовский Д.В. Развитие личностных качеств студентов в ходе обучения в магистратуре // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 33—43. DOI:10.17759/pse.2020250203
8. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. № 5. С. 45—57.
9. Карягина Т.Д. Некоторые проблемы изучения эмпатии в контексте психологического консультирования и психотерапии // Культурно-историческая психология. 2009. № 4. С. 115—124.
10. Копьев А.Ф. Диалогический подход в консультировании и вопросы психологической клиники // Психологическое консультирование и психотерапия. Т. 1: Теория и методология. М., 1998. 288 с.
11. Клементьева М.В. «Подлинное Я» как предиктор формирующейся зрелости студентов // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 64—74. DOI:10.17759/pse.2020250306
12. Мартин Бубер — Карл Роджерс: диалог // Московский психотерапевтический журнал. 1994. № 4. С. 1—19.
13. Прохоров А.О. Взаимодействие психических состояний и когнитивных процессов субъекта (на примере учебной деятельности студентов) // Экспериментальная психология. 2010. Т. 3. № 2. С. 33—44.
14. Расходчикова М.Н., Сачкова М.Е. Взаимосвязь психологических особенностей студентов и их готовности к волонтерской деятельности // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 85—95. DOI:10.17759/pse.2019240608
15. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 258 с.
16. Тихомирова Т.С., Кочетков Н.В. Мотивация к обучению и личностная рефлексия: особенности и взаимосвязь у студентов вузов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 53—62. DOI:10.17759/pse.2017220306
17. Топольская Т.А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике // Консультативная психология и психотерапия. 2012. № 1. С. 34—63.
18. Ухтомский А.А. Письма // Пути в неизвестное. Под ред. Б.Н. Агапова. М.: Советский писатель, 1973. 478 с.
19. Флоренская Т.А. Мир дома твоего. Человек в решении жизненных проблем. М.: Русский Хронограф, 2006. С. 388—414.
20. Фромм Э. Иметь или быть? М.: АСТ, 2019. 320 с.

### References

1. Bakhtin M.M. Sbranie sochinenii: v 7 t. T. 6. Problemy poetiki Dostoyevskogo [Collected Works: in 7 vol. Vol. 6. Problems of poetics of Dostoyevsky]. Moscow: Russkie slovri: Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2002, p. 74. (In Russ.).

2. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva [Esthetics of verbal creativity]. Moscow: Iskusstvo, 1979. 423 p. (In Russ.).
3. Boiko V.V. Energiya emotsii [Energy of emotions]. Saint-Petersburg, 2004. 480 p. (In Russ.).
4. Bratchenko S.L. Diagnostika kommunikativnoi napravlenosti [Diagnostics of communicative orientation]. *Vestnik psikhosotsial'noi i korrektsionno-reabilitatsionnoi raboty = Journal of Psychosocial and Remedial Rehabilitation Work*, 1999, no. 3, pp. 52—69. (In Russ.).
5. Vasilyuk F.E. Ya i ty: istina neravenstva (kommentarii k dialogu M. Buber i K. Rodzhersa) [I and you: inequality truth (anti-corruption activity comment on M. Buber and K. Rogers's dialogue)]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal = Moscow psychotherapeutic magazine*, 1994, no. 4, pp. 20—22. (In Russ.).
6. Dialog v filosofii: traditsii i sovremennost' [Dialogue in philosophy: traditions and modernity]. Saint-Petersburg: Publ. Sankt-Peterburgskogo universitetata, 1995. 192 p. (In Russ.).
7. Ermolaeva M.V., Isaev E.I., Lubovskii D.V. Razvitie lichnostnykh kachestv studentov v khode obucheniya v magistrature [The development of personal qualities of students during their studies in the magistracy]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 33—43. DOI:10.17759/pse.2020250203 (In Russ.).
8. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki [Reflexivity as a mental property and method of its diagnosis]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological magazine*, 2003, no. 5, pp. 45—57. (In Russ.).
9. Karyagina T.D. Nekotorye problemy izucheniya empatii v kontekste psikhologicheskogo konsul'tirovaniya i psikhoterapii [Some problems studying empathy in the context of psychological counseling and psychotherapy]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2009, no. 4, pp. 115—124. (In Russ.).
10. Kop'ev A.F. Dialogicheskii podkhod v konsul'tirovanii i voprosy psikhologicheskoi kliniki [Dialogue approach in counselling and psychological clinic issues]. Psikhologicheskoe konsul'tirovanie i psikhoterapiya. T. 1: Teoriya i metodologiya [Psychological counseling and psychotherapy. Vol.1 Theory and methodology]. Moscow, 1998. 288 p. (In Russ.).
11. Klement'eva M.V. «Podlinnoe Ya» kak prediktor formiruyushcheyisa vzroslosti studentov [«Authentic I» as a predictor of the emerging adulthood of students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 64—74. DOI:10.17759/pse.2020250306 (In Russ.).
12. Martin Buber — Karl Rodzhers: dialog [Martin Buber — Carl Rogers: Dialogue]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal = Moscow Psychotherapeutic Journal*, 1994, no. 4, pp. 1—19. (In Russ.).
13. Prokhorov A.O. Vzaimodeistvie psikhicheskikh sostoyanii i kognitivnykh protsessov sub'ekta (na primere uchebnoi deyatel'nosti studentov) [Interaction of mental states and cognitive processes of the subject (on the example of educational activities of students)]. *Eksperimental'naya psikhologiya = Experimental psychology*, 2010. Vol. 3, no. 2, pp. 33—44. (In Russ.).
14. Rashkodchikova M.N., Sachkova M.E. Vzaimosvyaz' psikhologicheskikh osobennosti studentov i ikh gotovnosti k volonterskoi deyatel'nosti [The relationship of psychological characteristics of students and their readiness for volunteer activities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 85—95. DOI:10.17759/pse.2019240608 (In Russ.).
15. Rodzhers K.R. Stanovlenie lichnosti. Vzglyad na psikhoterapiyu [Personality formation. A look at psychotherapy]. Moscow: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2016. 258 p. (In Russ.).
16. Tikhomirova T.S., Kochetkov N.V. Motivatsiya k obucheniyu i lichnostnaya refleksiya: osobennosti i vzaimosvyaz' u studentov vuzov [Motivation for learning and personal reflection: features and relationships in university students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2017. Vol. 22, no. 3, pp. 53—62. DOI:10.17759/pse.2017220306 (In Russ.).
17. Topol'skaya T.A. O ponyatii «dialog» v psikhologicheskikh issledovaniyakh obshcheniya i konsul'tativnoi praktike [On the concept of «dialogue» in psychological communication research and advisory practice]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Advisory psychology and psychotherapy*, 2012, no. 1, pp. 34—63. (In Russ.).
18. Ukhtomskii A.A. Pis'ma [Letters]. In Agapov B.N. (ed.) Puti v neznaemoe [Paths to the unknown]. Moscow: Sovetskij pisatel', 1973. 478 p. (In Russ.).
19. Florenskaya T.A. Mir doma tvoego. Chelovek v reshenii zhiznennykh problem [The world is your home. Man in solving life problems]. Moscow: Russkij Hronograf, 2006, pp. 388—414.
20. Fromm E. Imet' ili byt'? [To have or to be?]. Moscow: AST, 2019. 320 p. (In Russ.).

**Информация об авторах**

*Сурьянинова Татьяна Ильинична*, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет» (ФГБОУ ВО КГМУ), г. Курск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0484-5997>, e-mail: [kypck046@bk.ru](mailto:kypck046@bk.ru)

*Фетисова Александра Сергеевна*, ассистент кафедры педиатрии, ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет» (ФГБОУ ВО КГМУ), г. Курск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3972-7835>, e-mail: [kypck046@bk.ru](mailto:kypck046@bk.ru)

**Information about the authors**

*Tatyana I. Suryaninova*, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Psychology, Kursk State Medical University, Kursk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0484-5997>, e-mail: [kypck046@bk.ru](mailto:kypck046@bk.ru)

*Alexandra S. Fetisova*, Assistant, Chair of Pediatrics, Kursk State Medical University, Kursk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3972-7835>, e-mail: [kypck046@bk.ru](mailto:kypck046@bk.ru)

Получена 06.08.2021

Received 06.08.2021

Принята в печать 11.08.2021

Accepted 11.08.2021

# Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация

**Панов В.И.**

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»  
(ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, e-mail: [ecovip@mail.ru](mailto:ecovip@mail.ru)

**Капцов А.В.**

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,  
Самарский филиал (СФ ГАОУ ВО МГПУ),  
г. Самара, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>, e-mail: [avkaptsov@mail.ru](mailto:avkaptsov@mail.ru)

В статье предложена параллельно-последовательная формализованная схема описания экпсихологической модели становления субъектности в учебных действиях обучающихся, включающая семь стадий. Это позволило разработать математически обоснованные коэффициенты связности и целостности стадий субъектности в соответствии с указанной моделью. На выборках обучающихся — студентов вузов ( $N_1=79$ ;  $M_1=19,6$ ;  $SD_1=2,4$ , все девушки); студентов среднего профессионального образования ( $N_2=47$ ;  $M_2=16,6$ ;  $SD_2=0,68$ , все юноши); школьников 9-х классов ( $N_3=45$ ;  $M_3=15,2$ ;  $SD_3=0,42$ , юноши — 43%); школьников 11-х классов ( $N_4=52$ ;  $M_4=16,9$ ;  $SD_4=0,38$ , юноши — 38%) — эмпирически показано, что модель стадий субъектности описывается двухфакторной структурой в зависимости от мотивов и целей учебной деятельности. Состав факторов стадий становления субъектности обусловлен направленностью на перспективные цели учебной деятельности, состоящие из стадий «критик», «мастер» и «творец», а также на актуальные цели настоящего времени, включающие стадии «наблюдатель», «подмастерье», «ученик».

**Ключевые слова:** становление субъектности, экпсихологическая модель, обучающиеся, структура стадий, формализованное описание, параллельно-последовательная схема, связность, целостность, коэффициент, формула расчета.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-13-00238А.

**Для цитаты:** Панов В.И., Капцов А.В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 91—103. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260408>

# Structure of Agency Formation Stages in Students: Consistency, Integrity, Formalization

**Victor I. Panov**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, e-mail: [ecovip@mail.ru](mailto:ecovip@mail.ru)

**Alexander V. Kaptsov**

Moscow City Pedagogical University, Samara Branch, Samara, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>, e-mail: [avkaptsov@mail.ru](mailto:avkaptsov@mail.ru)

The article proposes a parallel-sequential formalized scheme for describing an ecopsychological model of agency formation through learning actions of students that includes seven stages. We were able to formulate mathematically based coefficients of consistency and integrity of the stages of agency formation in accordance with this model. It is empirically shown that in the samples of students (of universities:  $N_1=79$ ;  $M_1=19.6$ ;  $SD_1=2.4$ , all females; of secondary vocational schools:  $N_2=47$ ;  $M_2=16.6$ ;  $SD_2=0.68$ ; all males; of schools, 9th grade:  $N_3=45$ ;  $M_3=15.2$ ;  $SD_3=0.42$ , males — 43%; 11th grade:  $N_4=52$ ;  $M_4=16.9$ ;  $SD_4=0.38$ , males — 38%) the model of the agency formation stages is described by a two-factor structure, depending on the motives and the objectives of learning activity. The composition of the factors of the agency formation stages is determined by the orientation on the perspective goals of learning activity which consist of the stages 'Critic', 'Master' and 'Creator', as well as on the current actual goals that include the stages 'Observer', 'Apprentice' and 'Student'.

**Keywords:** agency formation, ecopsychological model, students, stage structure, formalized description, parallel-sequential scheme, consistency, integrity, coefficient, calculation formula.

**Funding.** The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-13-00238A.

**For citation:** Panov V.I., Kaptsov A.V. Structure of Agency Formation Stages in Students: Consistency, Integrity, Formalization. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 4, pp. 91—103. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260408> (In Russ.).

## Введение

Переход высшей школы на новые ФГОСЗ++ еще больше актуализировал проблему развития субъектности обучающихся в контексте становления универсальных компетенций [10], то есть компетенций, имеющих надпредметный характер, а также дополнительных компетенций, преимущественно предпринимательской направленности [30].

Проведенный ранее анализ различных определений субъекта и субъектности в от-

ечественной психологии (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, В.В. Давыдов, В.А. Петровский, Э.В. Сайко и мн. др.) показывает, что в общем виде под субъектностью понимается свойство человека (индивида, группы) быть субъектом активности, которая проявляется в тенденции к воспроизводству природно и социально обусловленных форм жизнедеятельности человека [29]. Зарубежные исследователи делают особый акцент на таких

субъектных качествах, как свобода воли, способность к выбору, ответственность и тому подобным проявлениях личностной активности, связанной с действием и условиями его осуществления [28; 32-34; 36].

При этом развитие субъектности обучающихся рассматривается обычно в виде спонтанного процесса, осуществляющегося в условиях предметных учебных действий, либо с позиции выявления факторов, повышающих эффективность обучения таким действиям, либо реконструируя этот процесс исходя из предметного содержания этих действий [25, с. 17]. В отличие от таких подходов экопсихологическая модель становления субъектности позволяет рассматривать развитие субъектности как онтологический процесс, стадии которого характерны для освоения любого предметного действия [25]. В этом смысле данную модель целесообразно использовать в качестве психологической основы для формирования и анализа универсальных и метапредметных компетенций в высшем образовании и универсальных учебных действий в общем образовании [29].

Проведенная ранее эмпирическая верификация экопсихологической модели становления субъектности показала, что в условиях реального обучения немаловажную роль играют такие структурные характеристики, как целостность и связность стадий становления субъектности [2; 6; 12; 19; 23; 27]. Значимость этих характеристик обусловлена тем, что они позволяют, с одной стороны, дать интегральную оценку стадиям становления субъектности как психологической системы, а с другой стороны, выявить индивидуальные особенности становления субъектности у разных обучающихся и в разных учебных ситуациях.

Исходя из этого, возникла необходимость такого формального описания экопсихологической модели становления субъектности, которое позволило бы использовать математически обоснованные коэффициенты связности и целостности стадий субъектности для качественного и количественного анализа общей структуры становления субъектности.

### **Экопсихологическая модель становления субъектности**

Согласно уточненной экопсихологической модели становления субъектности [24], процесс развития способности быть субъектом конкретного действия в онтологическом плане представляет собой процесс поэтапного развития способности обучающегося быть [25; 29]:

— субъектом потребности (мотивированный индивид), когда индивид испытывает потребность в овладении каким-то конкретным действием (деятельностью), при этом результатом стадии является «мечта решить поставленную задачу»;

— субъектом восприятия действия-образца, т.е. развитие способности увидеть, рассмотреть и запомнить действие-образец (сформировать образ, перцептивную модель), демонстрируемый другим человеком — позиция «наблюдателя», при этом результатом стадии является «образ действия-образца»;

— субъектом репродуктивного выполнения требуемого действия-образца посредством подражания, когда происходит экстериоризация «образа» (перцептивной модели) действия-образца в виде подражания, но без достаточного понимания сути воспроизводимого действия и без умения самостоятельно контролировать правильность его выполнения. На этом этапе перцептивная модель действия-образца, сформировавшаяся и интериоризованная на предшествующем этапе, субъективируется, т.е. превращается в субъективное внутреннее средство подражательного выполнения действия-образца — позиция «подмастерья», при этом результатом стадии является «выполнение действия-образца репродуктивным методом»;

— субъектом произвольного выполнения действия-образца при внешнем контроле за правильностью его выполнения (например, со стороны педагога), когда индивид уже умеет произвольно выполнять действие-образец, но еще не умеет самостоятельно осуществлять контроль и коррекцию правильности его выполнения. Вследствие чего регуляторную составляющую действия-образца (функцию контроля и коррекции пра-

вильности его выполнения) осуществляет преподаватель извне. На этом этапе происходит экстерииоризация исполнительской части действия-образца, сформировавшаяся на двух предшествующих этапах, с одновременной интериоризацией регуляторной составляющей выполнения движения-образца. В этом смысле субъектность индивида на этом этапе ее становления предстает как способность быть со-субъектом совместно-распределенного действия между ним и преподавателем. Тем самым в дополнение к способности самостоятельно воспроизводить действие-образец развивается способность к произвольной регуляции его выполнения — позиция «ученика», при этом результатом стадии является «ученический вариант выполнения действия-образца»;

— субъектом внешнего контроля за правильностью выполнения действия-образца другими, когда обучающийся испытывает потребность и уже способен давать оценку того, правильно ли выполняют действие-образец другие индивиды. На этом этапе происходит экстерииоризация функции контроля за правильностью выполнения действия-образца — позиция «критика», при этом результатом стадии является «критическая оценка выполнения действия-образца другими обучающимися»;

— субъектом произвольного выполнения действия, качество которого обусловлено качеством способностей быть субъектом восприятия, подражания и самостоятельного контроля (регуляции) за правильностью выполнения действия-образца, сформированным на предшествующих стадиях. Это уровень «отличника» или «чемпиона в своем деле», когда ученик достиг, а может, и превзошел уровень умений своего преподавателя, а потому необходимость в преподавателе фактически уже отпадает — позиция «мастера», при этом результатом стадии является «лучший на сегодняшний день вариант выполнения действия-образца»;

— субъектом продуктивного развития, когда освоенное действие превращается из объекта усвоения в субъективное средство овладения другими, новыми действиями,

в том числе для творческого самовыражения — это позиция «творца» самого себя и окружающего мира, при этом результатом стадии является «творческое использование освоенного действия-образца для освоения или выполнения других действий».

Понятно, что приведенная модель становления субъектности абстрагирована от процесса развития конкретного индивида в условиях реального обучения. В реальном же процессе обучения указанные стадии становления субъектности могут накладываться друг на друга и даже формироваться с опережением. Так, например, первая стадия «субъект мотивации» может вносить существенные изменения в структуру модели. Из деятельностного подхода известно, что сложные виды деятельности, к которым относится учение, характеризуются полимотивированностью. При этом следует вспомнить А.Н. Леонтьева, который различал мотивы-стимулы и смыслобразующие мотивы [20]. Последние осуществляют в деятельности функции побуждения, направления и смыслообразования, играя роль, по нашему мнению, стратегического целеполагания, а первым отводится роль функции побуждения и направления деятельности, выполняя, как мы считаем, роль тактического целеполагания. Поскольку на длительном временном отрезке обучающиеся имеют обе составляющие функции побуждения, то модель стадий становления субъектности должна распадаться на отдельные компоненты (факторы), обеспечивающие исполнение каждой из функций. Наличие у каждого из обучающихся своей индивидуальной системы мотивов учебной деятельности должно приводить к своеобразной структуре взаимодействующих стадий становления субъектности, что открывает перспективы в использовании системного подхода в изучении стадий становления субъектности.

#### **Формализованная схема описания экопсихологической модели становления субъектности**

Для анализа структурных взаимосвязей между стадиями становления субъектности

перейдем от феноменологического описания к формализованному. Поскольку мы предполагаем, что стадии становления субъектности представляют собой целостную психологическую систему, то возникает один из главных вопросов: как стадии становления в рамках системы связаны между собой и как оценить ее целостность?

В психологии неоднократно поднимается проблема методологического принципа целостности системы как при рассмотрении человека в целом [18; 21], так и отдельных его систем, например, ценностной сферы личности [8]. Однако рассмотренные подходы не доведены до практического использования их в практике психологов, за исключением возможности оценки организованности психологических систем [17], которая не лишена недостатков [11]. В то же время анализ проблем целостности живых (биологических) систем (П.К. Анохин, А.А. Поздняков, М.И. Сертров, К.В. Судаков и др.) показал, что, с одной стороны, для систем, рассматривающих процессы, а не объекты, более адекватно использование понятия «целесообразность», а для объектов — «целостность» [26], поскольку итогом функционирования системы является результат, согласующийся с целью деятельности [3, с. 205]. Согласно экпсихологической модели, целостность процесса становления субъектности как психологической системы обусловлена целевой установкой обучающегося. Поэтому в нашем случае вместо термина «целесообразность» более корректно использовать термин «целесоубовленность».

С другой стороны, А.А. Поздняков выделяет четыре аспекта целостности систем. Первый из них можно обозначить как организационный аспект целостности, в котором внимание фокусируется на организации целостных объектов. Второй — как динамический, или процессуальный аспект целостности, в котором акцент делается на развитии целостных объектов, то есть на характерных чертах самого процесса и его закономерностях. Третье ядро — это телеономический аспект целостности, в котором процесс описывается в причинной терминологии.

В.В. Знаков отмечает, что «предвосхищение и прогнозирование являются способами и инструментами достижения возможного, однако их содержания различны» [9, с. 34]. Четвертое ядро — это функциональный (экологический) аспект, в котором внимание фокусируется на взаимодействии целостных объектов или на особенностях их «вписанности» во внешнее окружение (среду) [26, с. 64].

Продолжая развитие теории функциональных систем П.К. Анохина, в которой элементы системы соединены последовательно, А.В. Болдачев считает, что «на временной оси функциональная система представлена уже не линейной последовательностью точек процесса (отрезком), а параллельными процессами, объединенными в некую совокупность — действие» [3, с. 205]. Наши экспериментальные исследования [1; 4; 35] на различных выборках обучающихся (студенты вузов, студенты среднего профессионального образования, школьники) показали, что стадии становления субъектности адекватно описываются смешанной (параллельно-последовательной) схемой модели (см. рисунок). На рисунке показана схема модели, состоящая из семи стадий субъектности в виде прямоугольников, соединенных между собой связями, обозначающими взаимовлияние становящихся стадий между собой. «В качестве количественной характеристики, отражающей связность частей, можно использовать степень их интегрированности, которую можно оценить с помощью корреляционного анализа» [26, с. 65].

Из рисунка следует, что каждый субъект учебной деятельности, решая учебную или профессиональную задачу, имеет различные результаты ее решения, которые являются итогом каждой из стадий в зависимости от внешних и внутренних условий. По временной оси результат решения задачи может прерываться на отдельной стадии, а затем может быть продолжен дальше, согласно рисунку, либо возможен возврат на предыдущую стадию [31] и лишь потом переход на новую стадию.

Для интегральной оценки стадий становления субъектности как психологической



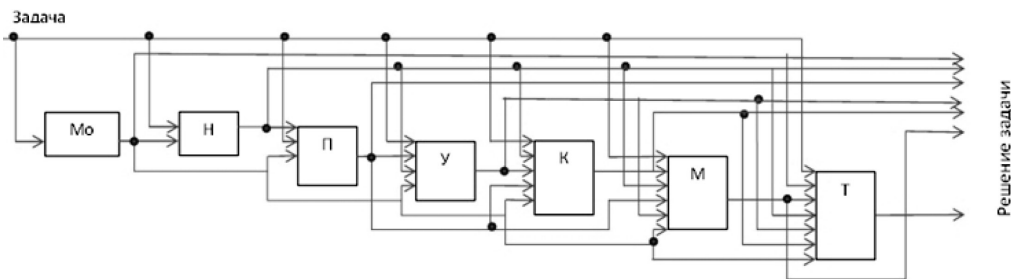


Рис. Структурная модель стадий становления субъектности обучающихся: Мо — стадия субъекта мотивации; Н — стадия «наблюдатель»; П — стадия «подмастерье»; У — стадия «ученик»; К — стадия «критик»; М — стадия «мастер»; Т — стадия «творец»

системы были предложены коэффициенты связности, определяемые по формуле [12]:

$$Sv_j = \sum_{\substack{i=1 \\ j \neq i}}^{n-1} D_{ij}/6 \quad (1)$$

$D_{ij}$  — значимые значения коэффициента детерминации между  $i$ -ым и  $j$ -ым элементами системы;

$n$  — количество элементов в системе (в случае стадий становления субъектности  $n=7$ ).

Значение коэффициента связности  $Sv_j$  показывает роль  $j$ -ой стадии в системе стадий становления субъектности в относительных единицах.

Из формулы (1) можно определить коэффициент целеобусловленности системы стадий становления субъектности по формуле:

$$C = \frac{\sum_{j=1}^n Sv_j}{7} \quad (2)$$

Коэффициент целеобусловленности системы стадий становления субъектности характеризует степень монолитности или разобщенности стадий выполнения учебных действий внутри системы. Теоретически коэффициент целеобусловленности системы может принимать значения от 0 до 1. Наличие затруднений в применении тех или иных стадий либо низкий уровень мотивации снижают коэффициент целеобусловленности системы. Эмпирические исследования взаи-

мосвязи успешности обучения и коэффициента целеобусловленности показали, что у последних имеется некоторое оптимальное значение в диапазоне от 0,3 до 0,6.

Эмпирические исследования модели стадий становления субъектности с применением идеографического метода исследования [14] позволяют оценить коэффициенты связности и целеобусловленности стадий для отдельного обучающегося. Эти результаты обосновывают и показывают возможность практического применения данной модели в практике работы психологов и педагогов.

### Методика эмпирического исследования

Для верификации предлагаемой параллельно-последовательной модели стадий становления субъектности обучающихся были проведены исследования на трех выборках: студентов вузов  $N_1=79$  ( $M_1=19,6$ ,  $SD_1=2,4$ , все девушки), студентов среднего профессионального образования  $N_2=47$  ( $M_2=16,6$ ,  $SD_2=0,68$ , все юноши) и школьников 9-х и 11-х классов (9 классы:  $N_3=45$ ,  $M_3=15,2$ ,  $SD_3=0,42$ , юноши — 43%; 11 классы:  $N_4=52$ ,  $M_4=16,9$ ,  $SD_4=0,38$ , юноши — 38%). В качестве диагностических методик использовались: опросник стадий становления субъектности (для студентов и для школьников) [4; 16], шкала академической мотивации (Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, О.А. Сычев) [7], тест аксиологической направленности личности АНЛ4.5 [13]. Факторная структура стадий становления субъектности определялась методом главных

компонент с варимакс нормализованным вращением факторов в среде STATISTICA 10.0. Взаимосвязи между стадиями становления субъектности определялись с помощью коэффициентов корреляции тау-Кендалла и Пирсона.

### Результаты исследования

Верификацию модели стадий становления субъектности начнем с проверки однофакторности стадий на выборке студентов вуза (табл. 1).

Из табл. 1 следует, что факторная структура стадий становления субъектности студентов на всех трех курсах состоит из двух ортогональных факторов. Причем на втором курсе первый фактор содержит стадии субъектности текущего времени, т.е. «наблюдатель», «подмастерье» и «ученик» (корреляция с мотивацией познания и саморазвития 0,29 при  $p < 0,05$  [7]), тогда как второй фактор вместе со стадией мотивации направлен на будущее: это стадии «мастер» и «творец» (корреляция с мотивацией достижения 0,35 при  $p < 0,05$ ). На третьем курсе опять наблюдается двухфакторная структура, хотя с несколько худшей ортогональностью, о чем говорит распределение значений факторных весов стадий «субъект мотивации» и «критик» почти поровну в двух факторах (корреляция со шкалой амотивации -0,37 при  $p < 0,05$ ). На четвертом курсе структура опять

двухфакторная, но с другим составом стадий становления субъектности. Во-первых, главным является фактор, включающий стадии «субъект мотивации», «мастер» и «творец», а во-вторых, менее значимым является фактор «наблюдатель», «подмастерье» с обратным знаком. Стадия «критик» присутствует в двух факторах, а при проведении трехфакторного решения выделяется в самостоятельный фактор.

Рассмотрим структуру стадий становления субъектности студентов СПО [1] (табл. 2).

Как видно из табл. 2, стадии становления субъектности распадаются на три фактора у студентов направления «автослесари» и на два фактора у студентов направления «сварщики». Причем первый фактор состоит из стадий, актуальных в настоящее время и характеризующих репродуктивные методы обучения (корреляция с мотивацией саморазвития 0,34 при  $p < 0,05$ ), а стадия субъекта мотивации находится во втором факторе, там же, где находятся «мастер» и «творец» (корреляция с мотивацией достижения 0,36 при  $p < 0,05$ ), и в третьем факторе вместе со стадией «наблюдатель».

Студенты направления «сварщики» коренным образом отличаются по структуре стадий становления субъектности от студентов направления «автослесари». Во-первых, стадия «подмастерье» присутствует в двух факторах, т.к. копирование ручного изготовления

Таблица 1

### Факторная структура стадий становления субъектности студентов дефектологического направления обучения

	2 курс (N=19)		3 курс (N=21)		4 курс (N=19)	
	Фак. 1	Фак. 2	Фак. 1	Фак. 2	Фак. 1	Фак. 2
Мотив	0,358	0,688	0,545	0,612	-0,664	0,274
Наблюдатель	0,717	0,417	0,153	0,829	0,253	0,839
Подмастерье	0,898	-0,07	0,822	0,134	0,412	-0,724
Ученик	0,871	0,097	0,833	-0,09	0,687	0,150
Критик	0,012	0,453	0,558	0,555	0,472	0,661
Мастер	0,182	0,920	-0,211	0,702	-0,801	0,031
Творец	0,169	0,878	0,103	0,444	-0,749	-0,111
Вес фактора	2,141	2,006	1,759	1,712	2,132	1,701
Доля общ. дисп.	0,357	0,334	0,293	0,285	0,355	0,283

Таблица 2

**Факторная структура стадий становления субъектности студентов среднего профессионального образования (2 курс)**

	Автослесари (N=22)			Сварщики (N=25)	
	Фак. 1	Фак. 2	Фак. 3	Фак. 1	Фак. 2
Мотив	0,140	0,584	0,585	0,252	0,616
Наблюдатель	0,098	-0,064	0,924	0,772	0,285
Подмастерье	0,833	0,098	0,380	0,558	0,502
Ученик	0,824	0,268	-0,010	-0,050	0,899
Критик	0,861	-0,035	0,025	0,773	0,223
Мастер	-0,022	0,916	-0,221	0,214	0,791
Творец	0,257	0,864	0,237	0,845	-0,072
Вес фактора	2,210	2,012	1,445	2,332	2,201
Доля общ. дисп.	0,316	0,287	0,206	0,333	0,314

сварного шва важно как в настоящем, так и в будущем. Во-вторых, настоящее связано с усвоением образа осваиваемого материала и творческого его использования. И только, в-третьих, они уделяют внимание самостоятельному выполнению учебных заданий и доведению их до совершенства.

На выборке школьников [4] получены в 11-х и 9-х классах двухфакторная структура стадий с направленностью на будущие цели (стадии мотивации, «критик», «мастер» и «творец», корреляция с мотивацией достижения 0,38 при  $p < 0,05$ ) и на сегодняшние задачи (стадии «наблюдатель», «подмастерье» и «ученик», корреляция с мотивацией познания 0,39 при  $p < 0,05$ ) и аналогичная факторная структура стадий становления субъектности в 9-х классах, в которой фактором тактической направленности учебных действий «сегодняшнего дня» являлся фактор, состоящий из субъекта мотивации, «наблюдателя», «подмастерья» и «ученика».

**Обсуждение результатов**

Как показали эмпирические исследования на выборке студентов (табл. 1), изменения в мотивации учебной деятельности студентов происходят в зависимости от курса обучения. Одновременно изменяется и структура стадий становления субъектности, так, на первом и втором курсах преобладает мотивация текущих задач студентов, а перспективные цели

учебной деятельности присущи лишь некоторой части студентов. На третьем курсе в связи с переживанием студентами ценностного кризиса структура стадий становления субъектности упрощается, и преобладают цели текущего учебного процесса. К четвертому курсу возрастает значимость стадий «мастер» и «творец», что свидетельствует о переоценке становления стадий субъектности.

Исследования структуры стадий становления студентов СПО (табл. 2) показали, что она отличается от структуры студентов высшего образования, мотивация учебной деятельности направлена скорее на будущую профессиональную деятельность, в которой создание образа изучаемого учебного материала несет отдельное самостоятельное значение. Важную роль в структуре стадий становления играет профиль получаемой специальности, что подтверждает положения А.Н. Леонтьева о связи целей и структуры деятельности.

Сравнительный анализ структуры стадий становления субъектности обучающихся 9-х и 11-х классов показал, что старшие школьники в освоении предметных действий направлены скорее на перспективные цели, а обучающиеся 9-х классов, несмотря на предстоящие экзамены ГИА, сосредоточены на текущих задачах учебной деятельности.

Таким образом, эмпирические исследования подтвердили, что система стадий становления субъектности описывается параллель-

но-последовательной моделью функциональных систем. При этом нашло свое подтверждение еще одно свойство функциональных систем. А.В. Болдачев пишет, что на временной оси функциональные системы имеют как минимум две точки синхронизации: начало и завершение действия [3, с. 205]. При этом изменение действия в настоящий момент времени влечет за собой изменение состава компонентов, поэтому последовательность и состав стадий становления субъектности при достижении различных результатов могут быть неповторяющимися, что было нами подтверждено в исследовании [15].

### Выводы

1. Психологическая система стадий становления субъектности обучающихся адекватно описывается параллельно-последовательной моделью стадий, которая в зависимости от целей и мотивов учебной деятельности состоит из нескольких ортогональных факторов, в качестве которых выступают, в частности, тактически и стратегически ориентированные учебные действия.

2. С использованием ранее введенных параметров становления субъектности «целостность» и «связность» была проведена формализация соотношений стадий становления субъектности в виде параллельно-последо-

вательной модели. Это позволило перейти к качественному и количественному математическому моделированию стадий становления субъектности в учебной деятельности, что делает возможным применение модели в практике работы психологов и педагогов.

3. Применение указанной математической модели для анализа эмпирических данных позволило показать, что:

- состав факторов стадий становления субъектности обусловлен направленностью на перспективные цели учебной деятельности, состоящие из стадий «критик», «мастер» и «творец», а также на актуальные цели настоящего времени, включающие стадии «наблюдатель», «подмастерье», «ученик»;
- различия в мотивации обучающихся обуславливают различия в структуре стадий становления субъектности в их учебной деятельности, что подтверждается эмпирическими данными, полученными на примере школьников, студентов разного профессионального профиля (студенты-«сварщики» и студенты-«автослесари»).

4. В целом полученные результаты служат обоснованием для применения формализованной схемы становления субъектности и разработанной на ее основе математической модели в практической работе педагогов и психологов.

### Литература

1. Акимов И.Б. Взаимосвязь стадий становления субъектности и способов выполнения учебных действий обучающихся среднего профессионального образования // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2020. № 2(28). С. 39—47.
2. Афанасьев П.Н. Антропология процессуально-ориентированной психологической практики // Филология и культура. 2014. № 3(37). С. 301—307.
3. Болдачев А.В. Новации. Суждения в русле эволюционной парадигмы. СПб., 2007.
4. Волкова Е.С., Капцов А.В. Особенности факторов становления субъектности и способов выполнения учебных действий учащихся старших классов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2021. № 1(29). С. 11—25.
5. Воронцов А.Б., Львовский В.А. Новые проекты развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 83—94. DOI:10.17759/pse.2020250507

6. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Л., 1984.
7. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сычев О.А. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 98—109.
8. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В., Юревич А.В. Перспективы психологии в решении задач российского общества. Часть II. Концептуальные основания // Психологический журнал. 2013. Том 34. № 2. С. 70—86.
9. Знаков В.В. Психология возможного: Новое направление исследований понимания. 2-е изд., испр. и доп. М., 2021.
10. Капичникова О.Б., Романова О.В., Дидусенко Е.Н., Капичников А.И. Перспективы деятельностного подхода к формированию универсальных компетенций студентов // Высшее образование сегодня. 2019. № 5. С. 21—24. DOI:10.25586/RMU.HET.19.05.P.21
11. Капцов А.В. Организованность аксиосферы личности: сущность и методика исследования //

- Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2013. № 1(13). С. 145—159.
12. Капцов А.В. Оценка целостности психологической системы // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2018. № 2(24). С. 3—15.
13. Капцов А.В. Психологическая аксиометрия личности и группы: Методическое пособие. Самара, 2015.
14. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Идеографический метод оценки стадий становления субъектности обучающихся // Экопсихологические исследования — 6: экология детства и психология устойчивого развития: сб. научных статей / Отв. ред. В.И. Панов. М., 2020. С. 526—530.
15. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Избирательность взаимосвязи рефлексивности и стадий становления субъектности // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2018. Выпуск 1(2). С. 560—575.
16. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Модифицированная методика диагностики стадий становления субъектности студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2018. № 2(24). С. 107—117.
17. Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов // Психологический журнал. 2006. Том 27. № 6. С. 18—28.
18. Козлов В.В., Новиков В.В. Интегративный подход в психологической практике // Ярославский педагогический вестник. 2012. Том II (Психолого-педагогические науки). № 1. С. 226—231.
19. Криулина А.А. Принцип целостности как методологический вектор интеграции социально-психологической информации // Социальная и экономическая психология. Ч. 1. Состояния и перспективы исследования / Отв. ред. Т.А. Нестик, Ю.В. Ковалева. М., 2018. С. 58—65.
20. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
21. Мазилев В.А. Проблема парадигмального статуса психологии // Методология психологической науки: История и современность. Ярославль: ЯрГПУ, 2017. С. 176—202.
22. Марголис А.А. Зона ближайшего развития и организация учебной деятельности учащихся // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 6—27.
23. Миславский Ю.А. Саморегуляция и творческая активность // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 71—78.
24. Панов В.И. Экопсихологические предпосылки изучения психической активности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2014. Том 3. Вып. 3(11). С. 214—224.
25. Панов В.И. Этапы овладения профессиональными действиями: экпсихологическая модель становления субъектности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2016. № 4. С. 16—25.
26. Поздняков А.А. Значение концепции целостности организмов для эволюционной теории // *Lethaea rossica*. Российский палеоботанический журнал. 2020. Том 2. С. 54—78.
27. Рильская Е.А. Жизнеспособность как потенциал целостности человека и его бытия: интегративный подход // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / Отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. М., 2016. С. 111—126.
28. Селезнева М.В. Сравнительный анализ понятий «субъект» и «субъектность» в зарубежной психологии // Вестник РУДН, серия Педагогика и психология. 2015. № 2. С. 49—55.
29. Становление субъектности учащегося и педагога: экпсихологическая модель / Под ред. В.И. Панова. М.; СПб., 2018.
30. Стромков В.Ю., Сысов П.В., Завьялов А.В. «Школа компетенций» — технология формирования дополнительных компетенций студентов классического вуза // Высшее образование в России. 2018. № 5. С. 20—29.
31. Эльконин Б.Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 28—39. DOI:10.17759/pse.2020250403
32. Di Paolo E.A. Process and Individuation: The Development of Sensorimotor Agency // *Human Development*. 2019. № 63. P. 202—226.
33. Downes P. Reconstructing Agency in Developmental and Educational Psychology. Inclusive Systems as Concentric Space. New York, NY: Routledge, 2020. 252 p.
34. Martin J., Sugarman J.H., Hickinbottom S. Persons: Understanding psychological selfhood and agency. Springer Science + Business Media, 2010. DOI:10.1007/978-1-4419-1065-3.
35. Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Diagnosis Of Stages Of Agency Formation // International Conference on Psychology and Education. ICPE 2018. P. 515—523. DOI:10.15405/epsbs.2018.11.02.57
36. Roessler J., Eilan N. (eds.) Agency and Self-Awareness: Issues in Philosophy and Psychology. Oxford, 2003. 400 p.

## References

1. Akimov I.B. Vzaimosvyaz' stadii stanovleniya sub"ektnosti i sposobov vypolneniya uchebnykh deistvii

obuchayushchikhsya srednego professional'nogo obrazovaniya [Interrelation of the stages of formation of agency and the possibilities of performing educational

- actions of students of secondary vocational education]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya Psikhologiya = Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Psychology series*. 2020, no. 2(28), pp. 39—47. (In Russ.).
2. Afanas'ev P.N. Antropologiya protsessual'no-orientirovannoi psikhologicheskoi praktiki [Anthropology of process-oriented psychological practice]. *Filologiya i kultura = Philology and Culture*, 2014, no. 3(37), pp. 301—307. (In Russ.).
3. Boldachev A.V. Novatsii. Suzhdeniya v rusle evolyutsionnoi paradigmi [Novatit. Judgments in line with the evolutionary paradigm]. Saint-Petersburg, 2007. (In Russ.).
4. Volkova E.S., Kaptsov A.V. Osobennosti faktorov stanovleniya sub'ektnosti i sposobov vypolneniya uchebnykh deistvii uchashchikhsya starshikh klassov [Features of the factors of the formation of agency and the possibilities of performing educational actions of high school students]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya Psikhologiya = Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Psychology series*, 2021, no. 1(29), pp. 11—25. (In Russ.).
5. Vorontsov A.B., L'vovskii V.A. Novye proekty razvivayushchego obucheniya [New projects of developing training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and Education*. 2020. Vol. 25, no. 5, pp. 83—94. DOI:10.17759/pse.2020250507 (In Russ.).
6. Ganzen V.A. Sistemye opisaniya v psikhologii [System descriptions in psychology]. L., 1984. (In Russ.).
7. Gordeeva T.O., Osin E.N., Sychev O.A. Oprosnik «Shkaly akademicheskoi motivatsii» [Oprosnik «Scales of academic motivation»]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2014. Vol. 35, no. 4, pp. 98—109. (In Russ.).
8. ZHuravlev A.L., Ushakov D.V., YUrevich A.V. Perspektivy psikhologii v reshenii zadach rossijskogo obshchestva. CHast' II. Konceptual'nye osnovaniya [Prospects of psychology in solving the problems of Russian society. Part II. Conceptual foundations]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2013. Vol. 34, no. 2, pp. 70—86. (In Russ.).
9. Znakov V.V. Psikhologiya vozmozhnogo: Novoe napravlenie issledovaniya ponimaniya [Psychology of the possible: A new direction of understanding research]. 2-e izd., ispr. i dop. Moscow, 2021. (In Russ.).
10. Kapichnikova O.B., Romanova O.V., Didusenko E.N., Kapichnikov A.I. Perspektivy deyatel'nostnogo podkhoda k formirovaniyu universal'nykh kompetentsii studentov [Prospects of the activity approach to the formation of universal competencies of students]. *Vyshee obrazovanie segodnya = Higher education today*, 2019, no. 5, pp. 21—24. DOI:10.25586/RMU.HET.19.05.P.21 (In Russ.).
11. Kaptsov A.V. Organizovannost' aksiosfery lichnosti: sushchnost' i metodika issledovaniya [Organization of the axiosphere of personality: the essence and methodology of research]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya Psikhologiya = Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Psychology series*, 2013, no. 1(13), pp. 145—159. (In Russ.).
12. Kaptsov A.V. Otsenka tselostnosti psikhologicheskoi sistemy [Assessment of the integrity of the psychological system]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya Psikhologiya = Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Psychology series*, 2018, no. 2(24), pp. 3—15. (In Russ.).
13. Kaptsov A.V. Psikhologicheskaya aksiometriya lichnosti i gruppy: Metodicheskoe posobie [Psychological axometry of the individual and the group: A methodological guide]. Samara, 2015. (In Russ.).
14. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Ideograficheskii metod otsenki stadii stanovleniya sub'ektnosti obuchayushchikhsya [Ideographic method for the evaluation stages of the formation of agency of students]. *Jekopsihologicheskie issledovaniya — 6: jekologija detstva i psikhologija ustojchivogo razvitiya: sb. nauchnykh statej. Otv. red. V.I. Panov [Psychological study — 6: psychology of childhood and the psychology of sustainable development: collection of scientific articles. Ed. by V.I. Panov]*. Moscow, 2020, pp. 526—530. (In Russ.).
15. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Izbiratel'nost' vzaimosvyazi refleksivnosti i stadii stanovleniya sub'ektnosti [Selectivity of interaction of reflexivity and stages of the formation of agency]. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teorija i praktika = Social and Humanitarian sciences: theory and practice*, 2018. Issue 1(2), pp. 560—575. (In Russ.).
16. Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Modifitsirovannaya metodika diagnostiki stadii stanovleniya sub'ektnosti studentov [Modified methodology for diagnosing the stages of students agency formation]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya: Psikhologiya = Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Psychology series*, 2018, no. 2(24), pp. 107—117. (In Russ.).
17. Karpov A.V. Zakonomernosti strukturnoj organizacii refleksivnykh processov [Regularities of the structural organization of reflexive processes]. *Psikhologicheskij zhurnal = Psikhologicheskij zhurnal*, 2006. Vol. 27, no. 6, pp. 18—28. (In Russ.).
18. Kozlov V.V., Novikov V.V. Integrativnyj podhod v psikhologicheskoi praktike [Integrative approach in psychological practice]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2012. Vol. II (Psychological and pedagogical sciences), no. 1, pp. 226—231. (In Russ.).
19. Kriulina A.A. Printsip tselostnosti kak metodologicheskii vektor integratsii sotsial'no-psikhologicheskoi informatsii [The Principle of integrity as a methodological vector of integration

- of socio-psychological information]. *Social'naja i jekonomicheskaja psihologija*. Ch. 1. Sostojanija i perspektivy issledovanija. Otv. red. T.A. Nestik, Ju.V. Kovaleva [Social and economic psychology. Part 1. Status and prospects of research. Ed. by T.A. Nestik, Y.V. Kovalev]. Moscow: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2018, pp. 58—65. (In Russ.).
20. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of development of the psyche]. Moscow, 1972. (In Russ.).
21. Mazilov V.A. Problema paradigmal'nogo statusa psihologii [The problem of the paradigm status of psychology]. *Metodologiya psihologicheskoi nauki: Istorija i sovremennost' = Methodology of psychological science: History and modernity*. Yaroslavl': YARGPU, 2017, pp. 176—202. (In Russ.).
22. Margolis A.A. Zona blizhaishego razvitiya i organizatsiya uchebnoi deyatel'nosti uchashchikhsya [The zone of the nearest development and organization of educational activity of students]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 6—27. (In Russ.).
23. Mislavskii Yu.A. Samoregulyatsiya i tvorcheskaya aktivnost' [Self-regulation and creative activity]. *Voprosy psihologii = Questions of psychology*, 1988, no. 3, pp. 71—78. (In Russ.).
24. Panov V.I. Ekopsikhologicheskie predposylki izucheniya psikhicheskoi aktivnosti [Psychological prerequisites for studying psychological activity]. *Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija = Izvestiya Saratovskogo universiteta. New series. Acmeology of Education series. Developmental psychology*, 2014. Vol. 3. Iss. 3(11), pp. 214—224. (In Russ.).
25. Panov V.I. Etapy ovladeniya professional'nymi deistviyami: ekopsikhologicheskaya model' stanovleniya sub"ektnosti [Jstaps of mastering professional actions: an ecopsychological model of agency formation]. *Vestnik MGU. Serija 14. Psihologija = Bulletin of the Moscow State University. Series 14. Psychology*, 2016, no. 4, pp. 16—25. (In Russ.).
26. Pozdnyakov A.A. Znachenie kontseptsii tselostnosti organizmov dlya evolyutsionnoi teorii [The significance of the concept of the integrity of organizations for the evolutionary theory]. *Lethaea rossica. Rossijskij paleobotanicheskij zhurnal = Lethaea rossica. Russian Paleobotanical Journal*, 2020. Vol. 2, pp. 54—78. (In Russ.).
27. Ryl'skaya E.A. Zhiznesposobnost' kak potentsial tselostnosti cheloveka i ego bytiya: integrativnyi podkhod [Inespo-ability as the potential of the individual and its existence: an integrative approach]. *Zhiznesposobnost' cheloveka: individual'nye, professional'nye i social'nye aspekty*. Otv. red. A.V. Mahnach, L.G. Dikaja [Inespo-ability person: individual, professional and social aspects. Ed. by A.V. Makhnach]. Moscow, 2016, pp. 111—126. (In Russ.).
28. Selezneva M.V. Sravnitel'nyj analiz ponyatij «sub"ekt» i «sub"ektnost'» v zarubezhnoj psihologii [Comparative analysis of the concepts of “subject” and “subjectivity” in foreign psychology]. *Vestnik RUDN, seriya Pedagogika i psihologiya = Bulletin of the RUDN, Pedagogy and Psychology series*, 2015, no. 2, pp. 49—55. (In Russ.).
29. Stanovlenie sub"ektnosti uchashchegosya i pedagoga: ekopsikhologicheskaya model'. Pod red. V.I. Panova [The formation of the subjectivity of teaching and learning: ecopsychological model. Edited by V.I. Panov]. Moscow; Saint-Petersburg, 2018. (In Russ.).
30. Stromkov V.Yu., Sysoev P.V., Zav'yalov A.V. «Shkola kompetentsii» — tekhnologiya formirovaniya dopolnitel'nykh kompetentsii studentov klassicheskogo vuza [«School of competencies» — technology of formation of additional competencies of students of a classical university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher education in Russia*, 2018, no. 5, pp. 20—29. (In Russ.).
31. El'konin B.D. Sovremennost' teorii i praktiki Uchebnoi Deyatel'nosti: klyuchevye voprosy i perspektivy [Modern theory and practice of educational activity: key issues and prospects]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 28—39. DOI:10.17759/pse.2020250403 (In Russ.).
32. Di Paolo E.A. Process and Individuation: The Development of Sensorimotor Agency. *Human Development*, 2019, no. 63, pp. 202—226.
33. Downes P. Reconstructing Agency in Developmental and Educational Psychology. Inclusive Systems as Concentric Space. New York, NY: Routledge, 2020. 252 p.
34. Martin J., Sugarman J.H., Hickinbottom S. Persons: Understanding psychological selfhood and agency. Springer Science + Business Media, 2010. DOI:10.1007/978-1-4419-1065-3.
35. Panov V.I., Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Diagnosis Of Stages Of Agency Formation. International Conference on Psychology and Education. ICPE 2018, pp. 515—523. DOI:10.15405/epsbs.2018.11.02.57.
36. Roessler J., Eilan N. (eds.) Agency and Self-Awareness: Issues in Philosophy and Psychology. Oxford, 2003. 400 p.

**Информация об авторах**

*Панов Виктор Иванович*, доктор психологических наук, профессор, чл.-корр. РАО, заведующий лабораторией, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, e-mail: [ecovip@mail.ru](mailto:ecovip@mail.ru)

*Капцов Александр Васильевич*, доктор психологических наук, руководитель научно-исследовательского центра, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал (СФ ГАОУ ВО МГПУ), г. Самара, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>, e-mail: [avkaptsov@mail.ru](mailto:avkaptsov@mail.ru)

**Information about the authors**

*Viktor I. Panov*, Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, e-mail: [ecovip@mail.ru](mailto:ecovip@mail.ru)

*Alexander V. Kaptsov*, Doctor of Psychology, Head of the Research Center, Moscow City Pedagogical University, Samara Branch, Samara, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7999-6546>, e-mail: [avkaptsov@mail.ru](mailto:avkaptsov@mail.ru)

Получена 27.05.2021

Received 27.05.2021

Принята в печать 11.08.2021

Accepted 11.08.2021



# Понимание метафоры как способ внешней репрезентации смыслов ценностных ориентаций личности

**Сорокоумова Е.А.**

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»  
(ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2060-7657>, e-mail: [ea.sorokoumova@mpgu.su](mailto:ea.sorokoumova@mpgu.su)

**Фадеев Д.С.**

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»  
(ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2782-8556>, e-mail: [dmsfadееv@yandex.ru](mailto:dmsfadееv@yandex.ru)

**Киященко С.Л.**

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»  
(ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7607-0799>, e-mail: [skiyashchenko.mgimo@gmail.com](mailto:skiyashchenko.mgimo@gmail.com)

Работа направлена на изучение использования метафоры как психологического инструмента для репрезентации понимания субъективных личностных смыслов ценностных ориентаций. Представлены материалы двух эмпирических исследований, полученные на выборке студентов заочной формы обучения кафедры психологии труда и психологического консультирования МПГУ (N=50 человек) как мужского (40%), так и женского пола (60%) в возрасте от 19 до 32 лет, средний возраст — 25 лет, среднее отклонение по выборке — 3,2. Исследование 1 включило замеры показателей ценностных ориентаций личности. Использовалась методика О.И. Моткова и Т.А. Огневой «Ценностные ориентации личности» (вариант 2). Исследование 2 включило индивидуальные беседы с реципиентами, в ходе которых было предложено написать метафоры для каждой из проранжированных ранее внутренних и внешних личностных ценностей. Полученные результаты исследования позволяют утверждать, что между эмоциональным отношением к метафоре личностных ценностей и оценкой значимости ценностных ориентаций личности существует прямо пропорциональная зависимость высокого уровня связи. Обобщенные в исследовании данные и сформулированные на их основе рекомендации могут быть успешно применены в образовательном процессе, а также при работе с ценностными ориентациями личности в психологическом консультировании и психотерапии. Материалы проведенного исследования могут найти применение при подготовке и повышении квалификации психологических и психолого-педагогических кадров.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации, понимание метафоры, внешняя репрезентация, интерпретация личностных смыслов, личностные смыслы, эмоциональное отношение.

**Для цитаты:** Сорокоумова Е.А., Фадеев Д.С., Киященко С.Л. Понимание метафоры как способ внешней репрезентации смыслов ценностных ориентаций личности // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 4. С. 104—114. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260409>

# Understanding of a Metaphor as a Way of External Representation of the Meanings of Individual's Value Orientations

**Elena A. Sorokoumova**

Moscow Pedagogical State University (MPGU), Moscow, Russia

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

**Dmitry S. Fadeev**

Moscow Pedagogical State University (MPGU), Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2782-8556>, e-mail: [dmsfadeev@yandex.ru](mailto:dmsfadeev@yandex.ru)

**Sofiya L. Kiyashchenko**

Moscow Pedagogical State University (MPGU), Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7607-0799>, e-mail: [skiyashchenko.mgimo@gmail.com](mailto:skiyashchenko.mgimo@gmail.com)

The work is aimed at studying the use of metaphor as a psychological tool for representing the understanding of subjective personal meanings of value orientation. The materials of two empirical studies are obtained through a sample of part-time students of the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Moscow Pedagogical State University (N=50), 40% males and 60% females, aged 19 to 32 years, the average age is 25 years, the average deviation in the sample is 3.2. Study 1 included measurements of indicators of personal value orientations. We used the techniques by O. I. Motkov and T.A. Ogneva "Value orientations of the individual (Version 2)". Study 2 included individual conversations with participants during which they were asked to write metaphors for each of the previously ranked internal and external personal values. The results of the study suggest that there is a strong positive relationship between the individual's emotional attitude to the metaphor of personal values and his/her assessment of the significance of value orientations. The data summarized in the study and the recommendations provided on their basis can be successfully applied in the educational process, as well as when dealing with value orientations of the individual in psychological counseling and psychotherapy. The materials of the study can also be used in the training/advanced training of psychologists and educators.

**Keywords:** value orientations, understanding of metaphors, external representation, interpretation of personal meanings.

---

**For citation:** Sorokoumova E.A., Fadeev D.S., Kiyashchenko S.L. Understanding of a Metaphor as a Way of External Representation of the Meanings of Individual's Value Orientations. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 4, pp. 104—114. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260409> (In Russ.).

## Введение

Понимание личностью окружающего мира и других людей невозможно без глубокого понимания себя самого. Понимание себя как процесс и результат нахождения, порождения и интерпретации личностных смыслов — это процесс и когнитивный, и личностно-смысловой. Стоит отметить, что понимание нравственных ценностей также подразумевает нахождение собственного смысла этих ценностей, то есть самопознание [13]. Нравственные ценности образуют базовый, системообразующий компонент в психологической структуре личности, составляя основу мотивации и деятельности человека [3].

Заметим, что личностные ценности и ценностные ориентации личности здесь являются синонимичными понятиями, поскольку как сама личностная ценность, так и ценностная ориентация отражают направленность деятельности по реализации или избеганию реализации ценности в зависимости от положительного или отрицательного субъективного отношения к последним.

Без понимания личностью субъективных смыслов собственных ценностных ориентаций последние становятся лишенными личностного смысла и обладают неосознанной, своего рода присвоенной значимостью. Эта неосознанная присвоенная значимость интериоризируется личностью в процессе воспитания и социализации, по сути, являясь отражением смыслового поля ценностей локальной культуры, в которой проходил процесс взросления личности [13]. Этот факт подтверждается исследованиями, в которых показано расхождение в установленных связях между карьерными ориентациями и ценностями на нормативном и личностном уровнях подростков, что говорит о противоречии между декларируемым и поведенческим уровнями ценностей [8], а также выявленными статистически значимыми различиями между степенью выраженности терминальных ценностей в сравнении групп волонтеров и людей, не занимающихся волонтерской деятельностью [9].

Таким образом, встает вопрос как о внутренней, так и о внешней репрезентации

субъективной значимости ценностных ориентаций для личности, а также о способах отражения неосознаваемых личностных смыслов, поскольку без ясного понимания, ради чего осуществляется деятельность, личность ожидает экзистенциальный кризис, обозначенный В. Франклом как «вакуум смысла». Следовательно, во избежание экзистенциальных кризисов личности как в процессе воспитания, так и в процессе практической работы психолога необходимым становится изучение ценностных ориентаций личности. Эта приоритетность направила исследования в рамках концепции Е.А. Сорокоумовой в сторону поиска емких синкретических форм самопознания. Значимость личностных смыслов в самопознании личности высока. Психологический критерий смыслового развития личности и смысловая сфера, предполагающая наличие социальных норм и определенных моральных ценностей, рассматриваются Б.С. Братусем в разработанной им классификации смысловых уровней [1].

Изучение научной литературы позволяет констатировать отсутствие исследований, посвященных проблеме понимания метафоры как способа внешней репрезентации смыслов ценностных ориентаций личности. Однако в психологической науке созданы предпосылки для изучения данной проблемы. Сущность понятия «ценности» изучали В.Г. Асеев, Л.П. Буева, А.И. Донцов, Д.А. Леонтьев, Д.В. Пивоваров, Р.Х. Шакуров, В.А. Ядов и многие другие. При этом достаточно изученными являются вопросы возникновения и формирования ценностных ориентаций в структуре личности.

Примечательно, что ценностные ориентации личности имеют смысловую природу. Как считают А.В. Серый и М.С. Яницкий, осознание ценностей порождает ценностные представления, а на основе ценностных представлений создаются ценностные ориентации, которые, в свою очередь, и представляют собой осознаваемую часть системы личностных смыслов [15].

Известно, что личностный смысл образует понимание и эмоциональное отношение. Понимание является отражением осознания субъективного смысла, а эмоциональное от-

ношение — одна из форм субъективной выраженности личностного смысла в сознании человека тех объектов и явлений, которые значимы. Личностный смысл может иметь разное выражение в неэмоциональных формах, феноменах сгущения образа (в сновидениях), метафорах (в языке), монтаже (в кино), поскольку имеет единую природу.

Д.А. Леонтьев, исследуя личностные смыслы, отмечает, что эмоции выполняют вспомогательную функцию презентации личностного смысла на осознаваемом уровне, не столько содержательно отображая его (это невозможно, поскольку смысл гораздо сложнее и глубже эмоции), сколько привлекая к нему внимание и ставя задачу на его содержательное раскрытие [4]. Эмоциональное отношение указывает на то, что личностный смысл ценностной ориентации всегда субъективно значим, то есть личность вкладывает в значимые для себя ценности свой личностный смысл, отличный от личностного смысла другой личности. Эмоциональное переживание в значительной мере влияет и на само формирование ценностных ориентаций, например, у подростков, как это было показано в исследовании формирования ценностных ориентаций подростков музыкой народов мира [16].

Личностный смысл, заложенный в ценностных ориентациях, может быть как положительный, то есть вызывать направленность к реализации ценности, так и отрицательный, и, следовательно, вызывать направленность к избеганию неудачного результата в достижении ценности.

Учитывая необходимость в совокупной оценке осознаваемой смысловой части ценности, выраженной в обозначении ее субъективной значимости и понимании скрытых мотивов-стимулов, выраженных в эмоциональной окраске, для исследования и работы с ценностными ориентациями личности необходимо средство, включающее в себя как субъективный смысловой компонент, так и компонент эмоционального отношения. В данном исследовании средством, способным одновременно выразить смысловой и эмоциональный компоненты ценностных ориентаций личности, является метафора [11].

Метафора представляет собой некий образ, основанный на употреблении слов в переносном значении. Смысл метафоры в том, чтобы усилить эмоциональную выразительность речи. Метафора представляет собой перенесение свойств одного предмета на другой по принципу их сходства [12].

Известно, что метафора как психологический феномен — это нечто большее, чем яркий образ, переносящий традиционное наименование в иную предметную плоскость. Метафора — используемая в работе психологов форма, обладающая рядом уникальных функций, основной из которых является понимание во взаимосвязи его когнитивного и личностно-смыслового компонентов [13].

Согласно Л.И. Шрагиной, психологический феномен метафоры заключается в способности активизировать эмоциональную и интеллектуальную сферы. Тем самым личность становится способна изучать не только собственные ведущие мотивы, но и оценить соподчиненные мотивы-стимулы, проявляющиеся в сознании в виде эмоций [18].

С.Л. Рубинштейн отмечает, что весь смысл метафоры заключается в новых выразительных оттенках, привносимых метафорическим образом. Ценность метафоры именно в том, что она содержит в себе больше, чем сама формулировка мысли, и через признаки, извлекаемые из предмета, превращает мир предметов в мир смыслов [10].

Понимание и толкование метафор позволяют личности открывать не только разные стороны жизни и себя самого, но и глубже их осмысливать. Глубина осмысления, нестандартность трактовок метафор свидетельствуют не только об уровне интеллектуального развития личности, но и многогранности ее внутреннего мира, ее ценностно-смысловом отношении к действительности и к себе. Пусть не всегда имеющееся в мысли находит полноценное отражение в речи (имплицитно, по С.Л. Рубинштейну), однако часто именно в таком интуитивном, образном, эмоциональном выражении и проступает подлинная экзистенциальность личности [2].

Понимание личностью метафор связано с использованием в них обыденных терминов и

житейских понятий. Метафора, являясь одновременно культурным и психологическим феноменом, может применяться в качестве естественного инструмента познания, посредством которого человек создает свой индивидуальный образ мира и себя в этом мире. Посредством метафоры успешно осуществляется как внутренняя, так и внешняя репрезентация личностных смыслов, следовательно, репрезентация ценностей также возможна.

### Программа исследования

Гипотеза исследования состояла в том, что формой и способом репрезентации ценностных ориентаций личности является метафора, понимание которой отражается в сознании как субъективный смысл ценности личности.

В исследовании приняли участие студенты заочной формы обучения кафедры психологии труда и психологического консультирования МПГУ в количестве 50 человек как мужского (40%), так и женского пола (60%) в возрасте от 19 до 32 лет, средний возраст — 25 лет, среднее отклонение по выборке — 3,2.

Для исследования ценностных ориентаций личности была выбрана методика О.И. Моткова и Т.А. Огневой «Ценностные ориентации личности» (вариант 2) [7]. Данная методика позволяет оценить субъективную значимость внешних и внутренних ценностей личности. Исследование проходило в три этапа. На первом этапе исследования респондентам в группе было предложено проранжировать ценности сообразно их субъективной личностной значимости. На втором этапе исследования каждому респонденту индивидуально было предложено написать метафоры для каждой из проранжированных ранее внутренних и внешних личностных ценностей. Для того, чтобы процесс проходил максимально комфортно, участникам было предложено расслабиться и дать волю своему воображению, чтобы метафора сама появилась в виде зрительного образа, а не была продуктом развернутой интеллектуальной беседы. На третьем этапе, после того как метафора каждой ценности была определена, участни-

кам было предложено охарактеризовать ее, высказав свое эмоциональное отношение к ней, проранжировав эмоциональное отношение по шкале от 0 до 5, где 0 — наиболее отрицательное эмоциональное отношение (метафора крайне неприятна), а 5 — наиболее положительное отношение (метафора крайне симпатична и приятна). После того как ранжирование эмоционального отношения к метафоре было завершено, каждому участнику в индивидуальном порядке было предложено порассуждать о том, почему метафора приятна или неприятна. Эмоциональное отношение к метафоре как форме репрезентации ее понимания и осмысления было выбрано как смыслообразующий компонент. Благодаря такому рассуждению респонденты приходили к пониманию собственных скрытых от сознания личностных смыслов. Таким образом, через понимание метафоры посредством рассуждения об эмоциональном отношении к ней выявлялся субъективный личностный смысл.

Далее согласно дизайну эмпирического исследования каждый респондент провел ранжирование внешних и внутренних ценностных ориентаций личности, заполнив бланк, представленный в табл. 1.

Давалась следующая инструкция: «Оцените по пятибалльной шкале:

- Значимость ценности;
- Степень осуществления ценности в жизни;
- Степень влияния внешних обстоятельств на осуществление личностных ценностей;
- Степень влияния природных данных на осуществление личностных ценностей;
- Степень влияния собственных усилий на осуществление личностных ценностей».

После диагностики и опроса участников исследования был проведен анализ полученных данных: сопоставления понимания респондентами смыслов метафор в репрезентации метафор ценностей с указанием эмоционального отношения к ним и значимости ценностных ориентаций личности на основе методики О.И. Моткова и Т.А. Огневой «Ценностные ориентации личности» (вариант 2).

Таблица 1

**Внутренние и внешние ценностные ориентации личности  
(по О.И. Моткову и Т.А. Огневой)**

№	Ценность	Шкала «Значимость»					Шкала «Осуществление»				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Хорошее материальное благополучие	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	Саморазвитие личности	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	Известность, популярность	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	Уважение и помощь людям, отзывчивость	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5	Физическая привлекательность, внешность	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	Теплые, заботливые отношения с людьми	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	Высокое социальное положение	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8	Творчество	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9	Роскошная жизнь	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10	Любовь к природе и бережное отношение к ней	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

№	Ценность	Причины реализации ценностей		
		Внешние обстоятельства	Мои природные данные	Собственные усилия
1	Хорошее материальное благополучие	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2	Саморазвитие личности	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3	Известность, популярность	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4	Уважение и помощь людям, отзывчивость	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5	Физическая привлекательность, внешность	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6	Теплые, заботливые отношения с людьми	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7	Высокое социальное положение	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8	Творчество	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9	Роскошная жизнь	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10	Любовь к природе и бережное отношение к ней	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

**Результаты исследования**

В ходе проведенной работы был собран материал, анализ которого позволяет подтвердить гипотезу о том, что метафора является формой и способом репрезентации ценностных ориентаций личности, а понимание субъективного смысла метафоры является отражением субъективного смысла ценностей личности.

В ходе статистической обработки полученных данных был произведен подсчет средних арифметических величин степени значимости ценностной ориентации в жизни респондентов, степени осуществления ценности в жизни респондентов, а также качества эмоционального отношения к метафорам соответствующих личностных ценностей ре-

спондентов, которое является отражением понимания субъективного смысла.

Количественные результаты проведенного исследования сведены в табл. 2 и 3.

В табл. 3 представлены баллы, отражающие отношение респондентов к полученным метафорам.

Оценка общего коэффициента линейной корреляции Пирсона между значимостью каждой ценности и ее метафорой составляет 0,96. Значение показателей хи-квадрата для статистического распределения усредненных значений между значимостью и метафорами ценностей составляет 0,99.

Оценка коэффициента линейной корреляции Пирсона между значимостью каждой ценности и ее метафорой, а также распреде-

Таблица 2

**Приоритет значимости ценностных ориентаций личности**

Приоритет	Внешние ценности личности	Баллы	Внутренние ценности личности	Баллы
1	Хорошее материальное благополучие	4,10	Саморазвитие личности	4,76
2	Известность, популярность	3,90	Уважение и помощь людям, отзывчивость	4,52
3	Физическая привлекательность, внешность	3,12	Теплые, заботливые отношения с людьми	4,48
4	Высокое социальное положение	2,74	Творчество	4,26
5	Роскошная жизнь	2,42	Любовь к природе и бережное отношение к ней	3,42

Таблица 3

**Баллы, выражающие отношение респондентов к метафорам**

Приоритет	Внешние ценности личности	Баллы	Внутренние ценности личности	Баллы
1	Хорошее материальное благополучие	4,04	Саморазвитие личности	4,54
2	Известность, популярность	4,12	Уважение и помощь людям, отзывчивость	4,46
3	Физическая привлекательность, внешность	3,30	Теплые, заботливые отношения с людьми	4,38
4	Высокое социальное положение	3,24	Творчество	4,12
5	Роскошная жизнь	2,92	Любовь к природе и бережное отношение к ней	3,64

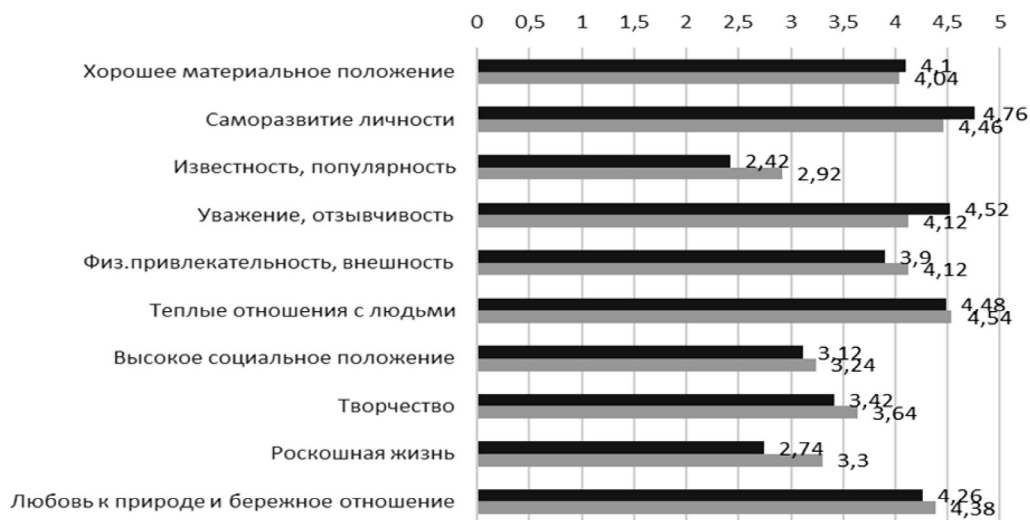


Рис. Совмещенная диаграмма отражает сопоставление степеней значимости ценностных ориентаций личности (обозначено черным) и репрезентаций понимания смысла метафоры личностных ценностей (обозначено серым)

ления хи-квадрат для статистического распределения значений между значимостью и метафорами ценностей представлены в табл. 4.

### Обсуждение результатов

Анализируя полученные результаты, было установлено, что, как и в случае со степенью значимости ценностей, на последнем месте по приоритету оказались метафоры известности (0,58), популярности (0,58) и творчества (0,58). Сохранила лидирующую позицию по приоритетам и метафора внешней ценности личности — хорошего материального благополучия (0,76). А вот первое место в метафорах внешних ценностных ориентаций личности изменилось. Метафоры теплых, заботливых отношений с людьми оказались более привлекательными, чем метафоры саморазвития личности и т.д.

При анализе содержания метафор было установлено, что в метафорах, соответствующих ценностям известности и популярности, преобладали образы, связанные со звездами эстрады, телевидения, сцены. Ценность «высокое социальное положение» была метафорически представлена как банка с пауками. Крайне негативное отношение к метафоре было объяснено в ходе рассуждений тем, что участник исследования не любит прямых конфронтаций, которых, по его мнению, не из-

бежать в ходе достижения высокого социального положения.

Совместив результаты усредненной значимости ценностей и отношения к ним, мы получили следующие результаты: отношение к метафоре ценностей и оценка значимости самих ценностей совпадают. На рисунке видно, что разница между отношением к метафоре и оценке значимости ценности не превышает 0,56 балла.

Значения, представленные в табл. 2, позволяют говорить, что наиболее приоритетными ценностями для данной группы являются хорошее материальное благополучие и саморазвитие личности. Наименее приоритетными ценностями являются известность, популярность и творчество.

### Выводы

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- Между отношением к метафоре и оценкой значимости ценностных ориентаций личности существует прямо пропорциональная зависимость высокого уровня связи между значениями результатов диагностики;
- Впервые в научно-практической психологии России экспериментально обосновано применение метафор в качестве способа внешней репрезентации ценностных ориентаций личности;

Таблица 4

### Значения коэффициента линейной корреляции Пирсона и распределения хи-квадрат для средних значений показателя «Ценностные ориентации личности» в группе респондентов

№ п/п	Ценностные ориентации личности	Критерий Пирсона	Хи-квадрат
1	Хорошее материальное благополучие	0,76	1
2	Саморазвитие личности	0,34	1
3	Известность, популярность	0,58	0,998755
4	Уважение и помощь людям, отзывчивость	0,11	0,999916
5	Физическая привлекательность, внешность	0,33	1
6	Теплые, заботливые отношения с людьми	0,52	1
7	Высокое социальное положение	0,53	0,989638
8	Творчество	0,58	0836147
9	Роскошная жизнь	0,62	0,97355
10	Любовь к природе и бережное отношение к ней	0,34	0,996507



- Доказана возможность применения синкретических свойств метафоры в качестве способа внешней репрезентации ценностных ориентаций личности;
- Доказана эффективность использования анализа понимания метафор при исследовании скрытых от сознания человека смыслов ценностных ориентаций;
- Получены новые эмпирические данные о возможностях метафоры в процессе исследования субъективных смыслов личностных ценностей;
- Впервые в научно-практической психологии России на конкретном фактическом материале прослежен характер метафор, вы-

ражающих субъективный личностный смысл ценностных ориентаций относительно осознаваемой степени значимости последних.

Практическая значимость проведенной работы заключается в том, что обобщенные в ней данные и сформулированные на их основе рекомендации могут быть успешно применены в образовательном процессе, а также при работе с ценностными ориентациями личности в рамках психологического консультирования и психотерапии. Материалы проведенного исследования могут найти применение в системе подготовки и повышения квалификации психологических и психолого-педагогических кадров.

### Литература

1. Братусь Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева. М.: Смысл, 1999. 292 с.
2. Вачков И.В. Психология тренинговой работы. М.: Эксмо, 2007. 416 с.
3. Курносова М.Г. Духовно-нравственное воспитание личности подростка в условиях детского оздоровительного лагеря [Электронный ресурс] // Педагогика и психология образования. 2018. № 2. С. 24—31. URL: <http://pp-obr.ru/arhiv/pedagogika-i-psihologiya-obrazovaniya-2019-2> (дата обращения: 29.03.2020).
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 512 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
6. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2008. 256 с.
7. Мотков О.И., Огнева Т.А. Методика «Ценностные ориентации» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1128.html> (дата обращения: 29.03.2020).
8. Пучкова Е.Б., Темнова Л.В., Сорокоумова Е.А., Курносова М.Г. Взаимосвязь ценностей и карьерных ориентаций современных подростков // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 5. С. 27—36. DOI:10.17759/pse.2019240503
9. Палкин К.А. Ценностные детерминанты готовности человека к волонтерской деятельности // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 3. С. 52—62. DOI:10.17759/pse.2019240305
10. Рубинштейн С.А. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
11. Сорокоумова Е.А., Фадеев Д.С. Применение метафоры как психологического феномена в воспитательно-образовательном процессе // Фундаментальные и прикладные науки сегодня: сборник трудов IX международной научно-практической конференции. 2016. С. 94—99.
12. Сорокоумова Е.А., Фадеев Д.С. Метафора как культурный и психологический феномен // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 8—1. С. 113—115.
13. Сорокоумова Е.А., Фадеев Д.С. Изучение ценностных ориентаций посредством метафоры // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2015. Том 17. № 1—1. С. 106—109.
14. Сорокоумова Е.А. Психология самопознания в обучении. М.: Монография, 2010. 327 с.
15. Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. 92 с.
16. Фурсенко Т.Ф. Формирование ценностных ориентаций подростков музыкой народов мира // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 2. С. 29—36. DOI:10.17759/pse.2019240203
17. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991—2000). Екатеринбург: УрГПУ, 2001. 238 с.
18. Щрагина Л.И. Логика воображения. М.: Народное образование, 2001. 192 с.

## References

1. Bratus' B.S. Lichnostnye smysly po A.N. Leont'evu i problema vertikal'i soznaniya. Traditsii i perspektivy deyatel'nostnogo podkhoda v psikhologii: shkola A.N. Leont'eva [Personal meanings by A.N. Leontiev and the problem of the vertical of consciousness. Traditions and prospects of activity approach in psychology: A.N. Leontiev's school]. Moscow: Smysl, 1999. 292 p. (In Russ.).
2. Vachkov I.V. Psikhologiya treningovoi raboty [Psychology of training work]. Moscow: Eksmo, 2007. 416 p. (In Russ.).
3. Kurnosova M.G. Dukhovno-nravstvennoe vospitanie lichnosti podrostka v usloviyakh detskogo ozdorovitel'nogo lagerya [Spiritual and moral education of a teenager's personality in a children's health camp]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy and psychology of education*, 2018, no. 2, pp. 24—31. Available at: <http://pp-obr.ru/arhiv/pedagogika-i-psihologiya-obrazovaniya-2019-2> (Accessed 17.04.2020). (In Russ.).
4. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow: Smysl, 2003. 512 p. (In Russ.).
5. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1977. 304 p. (In Russ.).
6. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafory, kotorymi my zhivem [The metaphors we live with]. Moscow: Editorial URSS, 2008. 256 p. (In Russ.).
7. Motkov O.I., Ogneva T.A. Metodika «Tsennostnye orientatsii» [The technique "Value orientations"]. Available at: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1128.html> (Accessed 17.04.2020). (In Russ.).
8. Puchkova E.B., Temnova E.V., Sorokoumova E.A., Kurnosova M.G. Vzaimosvyaz' tsennostei i kar'ernykh orientatsii sovremennykh podrostkov [Relationship Between Values and Career Orientations in Modern Adolescents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 27—36. DOI:10.17759/pse.2019240503 (In Russ.).
9. Palkin K.A. Tsennostnye determinanty gotovnosti cheloveka k volonterskoi deyatel'nosti [Value Determinants of Readiness for Volunteer Activities in Individuals]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 52—62. DOI:10.17759/pse.2019240305 (In Russ.).
10. Rubinshtein S.A. Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of General psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 720 p. (In Russ.).
11. Sorokoumova E.A., Fadeev D.S. Primenenie metafory kak psikhologicheskogo fenomena v vospitatel'no-obrazovatel'nom protsesse [Application of metaphor as a psychological phenomenon in the educational process]. *Fundamental'nye i prikladnye nauki segodnya: Cbornik trudov Devyatoi Mezhdunarodnoi Nauchno-Prakticheskoi Konferentsii [Fundamental and applied sciences nowadays: Materials of the Ninth International Scientific and Practical Conference]*, 2016, pp. 94—99. (In Russ.).
12. Sorokoumova E.A., Fadeev D.S. Metafora kak kul'turnyi i psikhologicheskii fenomen [Metaphor as a cultural and psychological phenomenon]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy = International journal of applied and fundamental research*, 2014, no. 8—1, pp. 113—115. (In Russ.).
13. Sorokoumova E.A., Fadeev D.S. Izuchenie tsennostnykh orientatsii posredstvom metafory [Study of value orientations by means of metaphor]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki = Bulletin of Samara scientific center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological Sciences*, 2015. Vol. 17, no. 1—1, pp. 106—109. (In Russ.).
14. Sorokoumova E.A. Psikhologiya samopoznaniya v obuchenii. Moscow: Monografiya, 2010. 327 p.
15. Seryi A.V., Yanitskii M.S. Tsennostno-smyslovaya sfera lichnosti [Value-semantic sphere of the personality]. Kemerovo: Kemerovskii gosudarstvennyi universitet, 1999. 92 p. (In Russ.).
16. Fursenko T.F. Value Orientations Development in Adolescents by Means of Folk Music. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 29—36. DOI:10.17759/pse.2019240203 (In Russ.).
17. Chudinov A.P. Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoy metafory (1991—2000). Ekaterinburg: UrGPU, 2001. 238 p. (In Russ.).
18. Shragina L.I. Logika vooobrazheniya [The logic of the imagination]. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 2001. 192 p. (In Russ.).

### **Информация об авторах**

*Сорокоумова Елена Александровна*, доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии труда и психологического консультирования, факультет педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2060-7657>, e-mail: [ea.sorokoumova@mpgu.su](mailto:ea.sorokoumova@mpgu.su)

*Фадеев Дмитрий Сергеевич*, магистр, кафедра психологии труда и психологического консультирования, факультет педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2782-8556>, e-mail: [dmsfadeev@yandex.ru](mailto:dmsfadeev@yandex.ru)

*Киященко София Леонидовна*, магистр, кафедра психологии труда и психологического консультирования, факультет педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7607-0799>, e-mail: [skiyashchenko.mgimo@gmail.com](mailto:skiyashchenko.mgimo@gmail.com)

### **Information about the authors**

*Elena A. Sorokoumova*, PhD in Psychology, Full Professor, Moscow Pedagogical State University (MPGU), Department of Labor Psychology and Psychology Consulting, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2060-7657>, e-mail: [ea.sorokoumova@mpgu.su](mailto:ea.sorokoumova@mpgu.su)

*Dmitry S. Fadeev*, Master's Degree Student, Moscow State Pedagogical University (MPGU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2782-8556>, e-mail: [dmsfadeev@yandex.ru](mailto:dmsfadeev@yandex.ru)

*Sofiya L. Kiyashchenko*, Master's Degree Student, Moscow State Pedagogical University (MPGU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7607-0799>, e-mail: [skiyashchenko.mgimo@gmail.com](mailto:skiyashchenko.mgimo@gmail.com)

Получена 20.03.2020

Received 20.03.2020

Принята в печать 11.08.2021

Accepted 11.08.2021