



УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-3-339-351>

## Психологическая адаптация к обучению с использованием дистанционных образовательных технологий обучающихся, имеющих перерыв в получении образования

Е. В. Коробова<sup>1</sup>, С. В. Васильева<sup>✉2</sup>

<sup>1</sup> Педагогический колледж № 4 Санкт-Петербурга, 194214, Россия, г. Санкт-Петербург, Костромской пр., д. 46, лит. А

<sup>2</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

### Сведения об авторах

Екатерина Витальевна Коробова,  
SPIN-код: 2176-0193,  
e-mail: [korobova.pk4@gmail.com](mailto:korobova.pk4@gmail.com)

Светлана Викторовна Васильева,  
SPIN-код: 9387-8525,  
Scopus AuthorID: 57221043888,  
ResearcherID: N-3380-2019,  
ORCID: 0000-0002-6052-3431,  
e-mail: [vivatvsv@mail.ru](mailto:vivatvsv@mail.ru)

### Для цитирования:

Коробова, Е. В., Васильева, С. В. (2021) Психологическая адаптация к обучению с использованием дистанционных образовательных технологий обучающихся, имеющих перерыв в получении образования. *Психология человека в образовании*, т. 3, № 3, с. 339–351. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-3-339-351>

Получена 16 апреля 2021; прошла рецензирование 13 мая 2021; принята 19 мая 2021.

**Финансирование:** Исследование не имело финансовой поддержки.

**Права:** © Е. В. Коробова, С. В. Васильева (2021). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** Статья посвящена изучению особенностей психологической адаптации взрослых, имеющих значительный перерыв в получении образования, к обучению с использованием дистанционных образовательных технологий. Актуальность изучения данной проблематики определяется недостаточной представленностью подобных исследований, а также необходимостью разработки программ дистанционного обучения с учетом специфики данной категории обучающихся.

В исследовании приняли участие 60 студентов, обучающихся по направлению «Дошкольное образование» в государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении «Педагогический колледж № 4 Санкт-Петербурга», 30 студентов без перерыва в получении, 30 студентов — с перерывом в получении образования. В диагностический комплекс были включены методики, направленные на диагностику различных аспектов адаптации к обучению: мотивационный компонент (Шкала академической мотивации), аффективный компонент (Методика оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфорта; Индикатор копинг-стратегий); когнитивный компонент (Методика «Тип мышления»), деятельностный компонент (Методика «Диагностика стилей учебной деятельности») и анкета, направленная на выявление отношения к дистанционным образовательным технологиям у студентов.

Результаты исследования подтвердили наличие существенных различий в мотивации обучения (преобладание мотивации достижения и мотивации самоуважения у обучающихся с перерывом в получении образования), эмоциональном ответе на трудности в обучении (повышенный уровень напряжения, сниженный эмоциональный тонус), а также предпочтении копинг-стратегии избегания неудач у обучающихся с перерывом в получении образования. Кроме того, студентов с перерывом в получении образования характеризуют особенности в организации собственного обучения, проявляющиеся в ориентации на скрупулезную проверку данных, проверку убедительности заключений и достоверности выводов, а также в затруднениях при необходимости проявлять гибкость и разносторонность педагогических технологий в обучении.

С учетом выявленных особенностей данной категории обучающихся и их затруднений при обучении с использованием дистанционных образовательных технологий предлагаются практические рекомендации для педагогов, разрабатывающих и реализующих программы дистанционного обучения на основе модульного подхода и специфики обучения взрослых.

**Ключевые слова:** психологическая адаптация к обучению, субъективные и объективные факторы успешности адаптации к обучению, студенты, имеющие перерыв в получении образования, дистанционные образовательные технологии, особенности дистанционного обучения взрослых.

# Psychological adaptation of students continuing their education after a break to distance learning

E. V. Korobova<sup>1</sup>, S. V. Vasileva<sup>✉2</sup>

<sup>1</sup> Teachers' Training College No. 4 of Saint-Petersburg, 46A Kostromskoy Av., Saint Petersburg 194214, Russia

<sup>2</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

## Authors

Ekaterina V. Korobova,  
SPIN: 2176-0193,  
e-mail: korobova.pk4@gmail.com

Svetlana V. Vasileva,  
SPIN: 9387-8525,  
Scopus AuthorID: 57221043888,  
ResearcherID: N-3380-2019,  
ORCID: 0000-0002-6052-3431,  
e-mail: vivatvsv@mail.ru

## For citation:

Korobova, E. V., Vasileva, S. V. (2021) Psychological adaptation of students continuing their education after a break to distance learning. *Psychology in Education*, vol. 3, no. 3, pp. 339–351. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-3-339-351>

**Received** 16 April 2021;  
reviewed 13 May 2021;  
accepted 19 May 2021.

**Funding:** The study did not receive any external funding.

**Copyright:** © E. V. Korobova, S. V. Vasileva (2021). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

**Abstract.** This article focuses on psychological adaptation of adults who have had a significant break in their education to distance learning. This topic has not seen extensive research but is important to tailor distance learning programmes to such students.

The study involved 60 female students majoring in pre-school education at the St Petersburg Pedagogical College No. 4: 30 students continuing their education without any breaks and 30 students continuing their education after a break. The set of assessment tools included techniques aimed at evaluating various aspects of a student's learning adaptation: motivation (Scale of Academic Motivation), affective component (Methodology for Assessing Mental Activation, Interest, Emotional Tone, Tension and Comfort; Coping Strategy Indicator); cognitive component ("Type of Thinking"), activity component ("Assessment of Learning Styles") and a questionnaire aimed at identifying students' attitudes towards distance learning technologies.

The results of the study confirmed the existence of significant differences in motivation for learning (predominance of motivation for achievement and motivation for self-esteem), emotional response to learning difficulties (increased level of stress, decreased emotional tone) and preference for loss-aversion coping strategies in students continuing their education after a break. Additionally, students continuing their education after a break have a different learning style, tend to verify data more scrupulously, focus on checking persuasiveness and reliability of their conclusions and have difficulties showing flexibility and versatility in their learning.

Taking into account the challenges these students face in distance learning, we have drafted practical recommendations for teachers developing and implementing distance learning programmes based on a modular approach and the unique nature of adult learning.

**Keywords:** psychological adaptation to learning, subjective and objective factors of successful adaptation to learning, students taking a break in their education, distance learning technologies, distance learning for adults.

## Введение

В настоящее время стремительно растет количество людей, возобновляющих получение образования после перерыва разной длительности. Необходимость обучения в учреждениях профессионального образования связана, в первую очередь, с повышающимся уровнем требований к соответствию работников профессиональным стандартам и, соответственно, уровню квалификации.

Зачастую именно обучающиеся, имеющие перерыв в образовании, сталкиваются с рядом проблем в адаптации к обучению: затруднения в планировании самостоятельной учебной деятельности, неэффективность приемов и способов организации собственной учебной деятельности, трудности в поиске информации, сниженная скорость приобретения знаний, сложности в организации знаний в систему,

повышенная тревожность, связанная с возможным неуспехом в учебной деятельности, и др. Особенно явно эти сложности проявляются в случае использования дистанционных образовательных технологий (далее — ДОТ), так как современные образовательные программы не всегда адаптированы под потребности взрослых, имеющих перерыв в получении образования, в планировании образовательного процесса не учитываются трудности таких обучающихся при интеграции в современную информационно-образовательную среду. Часто у педагогов отсутствует опыт разработки программ дистанционного и смешанного обучения, поэтому ДОТ применяются ими интуитивно, без учета особенностей студентов. Методистами и педагогами при разработке учебных материалов, предназначенных для дистанционного обучения, как правило, не учитываются особенности мотивации, познавательных стратегий и стилей учебной

деятельности, а также уровня адаптации к работе с ДОТ различных групп студентов.

Сегодня вопрос влияния перерыва в получении образования на психологическую адаптацию взрослых к обучению остается малоизученным. Тем не менее в новых образовательных условиях все студенты вынуждены работать с элементами ДОТ. Таким образом, изучение особенностей психологической адаптации взрослых, имеющих перерыв в получении образования, к обучению с использованием ДОТ является актуальным и имеет большое практическое значение.

### Теоретический обзор современного состояния проблемы

В нашем исследовании психологическую адаптацию студентов к обучению мы рассматриваем как процесс вхождения личности в совокупность ролей и форм деятельности в образовательном учреждении, процесс содержательного и творческого приспособления к особенностям избранной профессии и специальности, как приспособление к новым формам, методам и технологиям учебно-воспитательной деятельности, к новым формам контроля за качеством обучения студента (Авдиенко, Головешкин 2009).

Традиционно выделяют следующие виды психологической адаптации к процессу обучения: организационная адаптация — изучение принятых норм и требований в образовательной организации, внутреннее принятие и построение своего поведения сообразно ситуации; деятельностная адаптация — определение собственных прав и обязанностей в роли студента, а также требований деятельности в процессе обучения; профессиональная адаптация — готовность и стремление овладеть профессией, понимание ее сути; социально-психологическая адаптация — самоутверждение в группе, налаживание рабочих и личных доброжелательных отношений с однокурсниками и преподавателями. В общем процессе адаптации студентов выделяют и отдельные «критические точки», соответствующие различным этапам обучения, которые требуют максимального внимания к личности студента, так как нагрузка на адаптивные ресурсы человека в эти периоды наиболее высока. Одной из таких критических точек является начало обучения, то есть первый семестр первого года обучения (Васильева 2000).

Студент-первокурсник неизбежно сталкивается с новыми для него образовательными условиями: в современном образовании это, пре-

жде всего, непрерывно развивающаяся информационно-образовательная среда, взаимодействие с которой предъявляет высокие требования к навыкам самостоятельной работы и самоорганизации (Стариков 2011). Так, в образовательных организациях создаются и используются различные информационные образовательные ресурсы, разрабатываются учебно-методические комплексы, которые обеспечивают эффективную самостоятельную работу студентов (включая обучение и контроль знаний), методическое и дидактическое сопровождение подготовки, а также информационную поддержку обучения. Такие ресурсы зачастую представлены на различных типах носителей, размещаются в цифровом виде (электронные тексты, мультимедиа, аудио- и видеоматериалы и др.) и часто аккумулированы в электронных библиотечных системах. Это означает, что студенты должны не только уметь использовать необходимые для обучения ресурсы, но и успешно ориентироваться в современной информационно-образовательной среде. Важно отметить, что отсутствие необходимых умений, знаний и навыков работы с этим видом ресурсов может приводить к психоэмоциональному перенапряжению, что влечет за собой риск развития хронического стресса, болезней адаптации (Васильева 2000; Смирнов, Живаев 2009).

Успешность процесса адаптации определяется целым рядом субъективных и объективных факторов: среди субъективных факторов особое внимание уделяют мотивационным, темпераментным, когнитивным особенностям личности, усвоенным способам эмоционального реагирования на новые жизненные обстоятельства и стилевым особенностям учебной деятельности; среди объективных факторов отмечается роль пола, возраста, особенностей образовательной среды и методов обучения (Микляева, Безгодова, Васильева и др. 2017; Смирнов, Живаев 2009; Степанова, Ламонина 2016).

В педагогической практике очень часто понятия «дистанционные образовательные технологии» и «электронное обучение» употребляются как синонимы, хотя синонимичными не являются. История возникновения электронного обучения тесно связана с дистанционным обучением. Дистанционное обучение получило распространение в начале XIX века, когда образование можно было получить заочно, по переписке, т. е. дистанционно, без непосредственного взаимодействия с преподавателем. Понятие «дистанционное обучение» стало широко использоваться в России с 90-х годов XX века и с тех пор трактуется как «целенаправленный,

организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе» (Андреев, Солдаткин 1999, 33).

С началом повсеместной компьютеризации и появлением сети Интернет дистанционное обучение получило новый виток развития. Стало возможным передавать большое количество информации на расстояние, размещать учебные материалы в сети Интернет, что сделало образование общедоступным.

В нашей работе под дистанционными образовательными технологиями понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» (Отекина 2017, 127). Современное дистанционное обучение — это форма организации учебного процесса, соединяющая в себе традиционные и новые информационные технологии обучения, основывающаяся на принципе самостоятельного получения знаний, предполагающая в основном телекоммуникационный принцип доставки обучаемому учебного материала и интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей как непосредственно в процессе обучения, так и при оценке полученных ими в процессе обучения знаний и навыков (Зубов, Зубова 2004).

Педагогическая наука акцентирует внимание на следующих особенностях дистанционного обучения: наличие согласия студента на применение образовательной организацией ДОТ при реализации образовательной программы; техническое и программное обеспечение бесперебойного образовательного процесса; пространственное разделение преподавателя и обучаемого; пространственное разделение студента и образовательной организации; взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса; подбор материалов, предназначенных специально для дистанционной работы.

Дистанционное образование имеет свои преимущества и недостатки. С. С. Демцура и В. Р. Якупов на основе анализа ситуации в российских вузах в качестве положительных сторон дистанционного образования отмечают возможность самостоятельно выбирать время и место для учебы, гибкие сроки обучения, снижение расходов на обучение за счет отсутствия

затрат на проезд к месту учебы и обратно, возможность организовать обучение большого количества студентов. Доступ к учебным материалам через интернет осуществляется практически из любой точки мира, дистанционные технологии позволяют заниматься помимо обучения еще и другими видами деятельности. К недостаткам дистанционного образования авторы относят «аспекты, которые негативно влияют в целом на получение знаний. Во-первых, рядом нет человека, который мог бы “эмоционально окрашивать” процесс обучения. Во-вторых, существует обязательные технические и программные требования (должен быть персональный компьютер, программное обеспечение и бесперебойный доступ к интернету). В-третьих, одной из проблем обучения остается проблема идентификации пользователя во время проверки знаний (невозможно установить, кто именно выполнил эту работу). В-четвертых, дистанционное образование требует самодисциплины от студентов. В-пятых, высокая сложность разработки дистанционных учебных курсов» (Демцура, Якупов 2020, 33).

В последнее время в связи с массовым переходом в 2020 году образовательных организаций в России к онлайн-обучению с применением ДОТ появилось большое количество исследований, направленных на изучение затруднений, возникающих у студентов во время дистанционного обучения, результаты которых указывают на то, что студенты отдают предпочтение очному формату обучения, живому непосредственному общению с преподавателями, испытывают страх не сдать сессию, тревожатся по поводу возможного невыполнения заданий в установленные сроки и др. Исследования показывают, что студенты больше удовлетворены собой и своей самореализацией в роли студента в условиях очного обучения; кроме того, активно исследуются личностные качества, которые усложняют онлайн-обучение (Олейник, Муталова, Безенкова, Мананникова 2020; Углова, Королева, Богдановская и др. 2020 и др.). И эти затруднения характерны для молодых людей, несмотря на то, что поколение «цифровых аборигенов» демонстрирует большую готовность к изменениям, чем лица в возрасте старше 24 лет (Сиврикова, Харланова 2020).

Обучение студентов, получающих среднее или высшее профессиональное образование спустя много лет после окончания школы, должно строиться с учетом достижений андрогогики — науки, разрабатывающей теорию и методику обучения взрослых. Важно понимать, что взрослый человек, возвращающийся к учебной

деятельности после длительного перерыва, встречается со множеством трудностей, связанных как со страхом и неуверенностью в себе (возможно, обусловленных предыдущим негативным опытом, боязнью выглядеть некомпетентным), осознанностью мотивов обучения, ориентацией на конкретные, актуальные для профессиональной деятельности цели и задачи, так и с объективным снижением функционирования познавательных процессов. Кроме того, полученный ранее опыт обучения в рамках старой педагогической парадигмы не позволяет студенту сразу переключиться на обучение с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (далее — ИКТ) (Степанова, Ламонина 2016).

Поэтому в работе со взрослыми обучающимися преподавателю важно учитывать особенности дистанционного обучения взрослых для создания так называемой адаптивной системы обучения, а именно: доступность (важно обеспечить возможность изучения учебных материалов в удобное для студента время); модульность (построение учебного процесса направлено на получение необходимых знаний, материал структурирован по модулям, сформулированы достижимые цели и задачи каждого модуля); гибкость (студент свободен самостоятельно выбирать форму получения знаний (чтение лекций, изучение методической или учебной литературы, прослушивание подкастов, просмотр видеоматериалов)); обратная связь (взрослый обучающийся нуждается в комментариях преподавателя и своевременной оценке своей работы) (Лебедева, Павлова 2012; Ромашко 2016).

Таким образом, недостаточная представленность исследований психологической адаптации к обучению с использованием ДОТ обучающихся, имеющих перерыв в получении образования, и необходимость включения данной формы работы со студентами в их профессиональную подготовку явились причинами, побудившими провести исследование по данной проблематике и на его основе разработать практические рекомендации для педагогов, осуществляющих обучение данной категории студентов.

## Организация и методы исследования

Целью данного исследования было изучение особенностей психологической адаптации к обучению с использованием дистанционных образовательных технологий обучающихся с перерывом в получении образования.

Гипотеза исследования заключалась в том, что существует взаимосвязь между перерывом в получении образования и спецификой психологической адаптации обучающихся (а именно, с такими ее аспектами, как: доминирующая мотивация, используемые копинг-стратегии, особенности познавательных стратегий и способов организации учебной деятельности).

Предметом исследования выступила психологическая адаптация к обучению с использованием дистанционных образовательных технологий.

В выборочную совокупность вошли 60 респондентов — студенты 1 курса специальности «Дошкольное образование» (женщины). Из них: 30 человек имеют перерыв в получении образования (средняя продолжительность перерыва в получении образования — 22 года) и 30 человек не имеют перерыва в получении образования (в качестве группы сравнения). Средний возраст студентов, имеющих перерыв в получении образования, — 41 год, средний возраст студентов, не имеющих перерыва в получении образования, — 21 год. Базой для проведения исследования послужило государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Педагогический колледж № 4 Санкт-Петербурга».

Для проведения исследования были отобраны методики, с помощью которых можно диагностировать мотивационный, аффективный, когнитивный и деятельностный компоненты психологической адаптации к обучению: «Шкала академической мотивации» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин); «Методика оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» (Т. А. Немчин, Л. А. Курганский); «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан); «Тип мышления» (Г. В. Резапкина); «Диагностика стилей учебной деятельности» (Н. Энтвистл, перевод и адаптация Л. Г. Васильева, В. В. Бурлакова) и анкета, направленная на выявление отношения к ДОТ у студентов.

Сбор данных включал в себя очную групповую диагностику по выбранным методикам, анкетирование на выявление отношения студентов к ДОТ проводилось дистанционно с помощью Google Forms.

Для статистической обработки результатов исследования использовались сравнительный анализ (t-критерий Стьюдента) и корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена).

## Результаты и их обсуждение

В ходе анализа особенностей мотивации учебной деятельности были выявлены значимые различия между группой «с перерывом в образовании» и группой «без перерыва в образовании» по показателям мотивации достижения и мотивации самоуважения (табл. 1).

Таким образом, студенты, имеющие перерыв в получении образования, в большей степени нацелены на достижение успехов в учебной деятельности и рассматривают успешное продолжение обучения в качестве одной из важных составляющих позитивной самооценки. Кроме того, мотивация самоуважения положительно коррелирует с длительностью перерыва в образовании ( $r = 0,596$ ,  $p < 0,001$ ), указывая на то, что для студентов, имеющих перерыв в получении образования, приоритетом в обучении является избегание социального отторжения, и их действия направлены на то, чтобы как можно полнее оправдать ожидания окружающих.

При анализе особенностей состояния студентов были выявлены значимые различия между группой «с перерывом в образовании» и группой «без перерыва в образовании» по показателям психической активации, эмоционального тонуса, напряжения и комфорта в процессе обучения (табл. 2).

Результаты показали, что сниженная психическая активация у студентов из группы, имеющих перерыв в получении образования, может проявляться в неясности сознания, некоторой замедленности действий, движений и психомоторных реакций, в нежелании изменять ситуацию, по сравнению с группой студентов, не имеющих перерыва в получении образования. Напряжение как стержневая характеристика психического состояния проявляется в форме ощущения нарушения равновесия, внутреннего дискомфорта, а также готовности изменить поведение при встрече с каким-либо угрожающим фактором, которые характерны в большей степени для студентов, имеющих перерыв в получении образования.

Различия в используемых студентами для разрешения проблем и снятия напряжения копинг-стратегиях оказались связаны со стратегией избегания проблем, которая в большей степени характеризует студентов с перерывом в получении образования и может проявляться в недостаточной подготовке к экзаменам и урокам, пропускам занятий; такой формат работы провоцирует экстренную подготовку к экзаменам, семинарским и иным занятиям, что влечет за собой трудности в усвоении информации, быстрое (поверхностное) запоминание и быструю утрату приобретенных знаний.

Табл. 1. Результаты сравнительного анализа видов академической мотивации в группах студентов с перерывом / без перерыва в образовании

Шкала	X ± Б в группе «с перерывом»	X ± Б в группе «без перерыва»	Уровень значимости различий
Мотивация достижения	17,933 ± 1,818	13,5 ± 3,224	0***
Мотивация самоуважения	16,7 ± 2,184	14,933 ± 3,194	0,016*

Условные обозначения (здесь и далее): \* —  $p < 0,05$ ; \*\* —  $p < 0,01$ ; \*\*\* —  $p < 0,001$ , X — среднее значение по группе, Б — среднее квадратичное отклонение.

Table 1. Results of the comparative analysis of academic motivation in groups of students with/without a gap in study

Scales	X ± B in the group that took a gap	X ± B in the group that did not take a gap	Significance level of difference
Motivation of achievement	17.933 ± 1.818	13.5 ± 3.224	0***
Motivation of self-respect	16.7 ± 2.184	14.933 ± 3.194	0.016*

Legend (in here and what follows): \* —  $p < 0.05$ ; \*\* —  $p < 0.01$ ; \*\*\* —  $p < 0.001$ , X — group mean value, B — root-mean-square deviation.

Табл. 2. Результаты сравнительного анализа показателей психического состояния и используемых копинг-стратегий в группах студентов с перерывом / без перерыва в образовании

Шкалы	X ± Б в группе «с перерывом»	X ± Б в группе «без перерыва»	Уровень значимости
Психическая активация	10,3 ± 3,271	13,133 ± 3,857	0,004**
Эмоциональный тонус	8,233 ± 3,081	10,433 ± 2,725	0,016*
Напряжение	14,6 ± 3,147	12,967 ± 1,829	0,03*
Комфортность	9,7 ± 3,098	11 ± 2,865	0,048*
Копинг-стратегия избегания проблем	19,633 ± 4,047	16,533 ± 3,071	0,002**

Table 2. Results of the comparative analysis of psychic state and copying strategies in groups of students with/without a gap in study

Scales	X ± Б in the group that took a gap	X ± Б in the group that did not take a gap	Level of significance
Psychic activation	10.3 ± 3.271	13.133 ± 3.857	0.004**
Emotional state	8.233 ± 3.081	10.433 ± 2.725	0.016*
Tension	14.6 ± 3.147	12.967 ± 1.829	0.03*
Comfort	9.7 ± 3.098	11 ± 2.865	0.048*
Coping strategy to avoid problems	19.633 ± 4.047	16.533 ± 3.071	0.002**

Степень выраженности ориентации на избегание проблем положительно коррелирует с длительностью перерыва в получении образования ( $r = 0,565, p < 0,01$ ), а предпочтение в использовании стратегии, связанной с поиском социальной поддержки, отрицательно взаимосвязано с длительностью перерыва в получении образования ( $r = -0,418, p < 0,05$ ), что указывает на неумение студентов из этой группы решать проблемы за счет привлечения внешних ресурсов, отсутствие навыков эффективного взаимодействия с другими людьми в стрессогенных ситуациях, нежелание получать советы, сочувствие или конкретную действенную помощь.

Для изучения особенностей познавательных процессов была использована методика «Тип мышления» Г. В. Резапкиной. Анализ полученных результатов с помощью t-критерия Стьюдента не показал значимых различий между группами

студентов: студенты с перерывом в получении образования и без него не различаются по степени сформированности предметно-действенного, абстрактно-символического, словесно-логического, наглядно-образного мышления и креативности. Однако результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что креативность отрицательно взаимосвязана с длительностью перерыва в получении образования ( $r = -0,374, p < 0,05$ ), и трудности, возникающие у студентов с перерывом в образовании, могут объясняться в том числе отсутствием внутренней готовности выйти за рамки общепринятых правил и использованием хорошо усвоенных и привычных алгоритмов мышления.

Для определения ведущих стилей учебной деятельности нами была использована методика «Диагностика стилей учебной деятельности»

Н. Энствилла. Были выявлены значимые различия между предпочитаемыми стилями учебной деятельности для студентов с перерывом и без перерыва в получении образования (табл. 3).

Результаты исследования показывают, что для студентов с перерывом в получении образования характерен более глубокий подход к учению, стремление установить и понять логические связи между изучаемыми явлениями, они ориентированы на скрупулезную проверку данных, проверку убедительности заключений и достоверности выводов. Но у студентов этой группы слабо выражена концентрация на отдельных деталях, есть затруднения как при углублении в детали, так и в построении общей картины изучаемого материала, обнаруживаются затруднения и при необходимости проявлять гибкость и разносторонность в обучении.

Для выявления отношения студентов к обучению с использованием дистанционных

образовательных технологий была использована авторская анкета. На момент проведения анкетирования только 13% студентов с перерывом в получении образования положительно относились к обучению с использованием ДОТ. Из числа опрошенных 90% студентов, имеющих перерыв в получении образования, главным плюсом такого обучения считают возможность его совмещения с работой. Важным для студентов этой группы является также возможность развития ИКТ-компетенций. Для студентов, имеющих перерыв в получении образования, главным недостатком ДОТ является отсутствие живого общения с педагогами (90%) студенты также отмечают, что отсутствие четких инструкций при работе с ДОТ может являться одним из факторов, провоцирующих возникновение трудностей в усвоении материала. 70% студентов испытывают внутреннее сопротивление при работе с ДОТ, а 67% фиксируют у себя наличие негативных переживаний, 60% студентов

Табл. 3. Результаты сравнительного анализа стилей учебной деятельности в группах студентов с перерывом / без перерыва в образовании

Стили учебной деятельности	X ± σ в группе «с перерывом»	X ± σ в группе «без перерыва»	Уровень значимости
С (глубокий подход к учению)	10,467 ± 1,042	7,2 ± 1,424	0***
Е (понимающий подход)	8,767 ± 1,547	5,933 ± 2,273	0***
F (концентрация на отдельных деталях)	4,967 ± 2,008	8,1 ± 1,583	0***
G (схватывание общего плана)	5 ± 1,838	7,533 ± 1,592	0***
E3 (многосторонний гибкий подход к учению)	27,5 ± 5,171	34,533 ± 2,886	0***

Table 3. Results of the comparative analysis of learning styles in groups of students with/without a gap in study

Learning styles	X ± σ in the group that took a gap	X ± σ in the group that did not take a gap	Level of significance
C (a deep approach to learning)	10.467 ± 1.042	7.2 ± 1.424	0***
E (learning through understanding)	8.767 ± 1.547	5.933 ± 2.273	0***
F (focus on specific details)	4.967 ± 2.008	8.1 ± 1.583	0***
G (catching a general idea)	5 ± 1.838	7.533 ± 1.592	0***
E3 (multi-faceted flexible approach to learning)	27.5 ± 5.171	34.533 ± 2.886	0***

связывают свое нежелание работать с ДОТ с тем, что «плохо разбираются» в таких технологиях и показывают низкую результативность при их использовании. В качестве приоритетных способов представления материала студенты с перерывом в получении образования чаще выбирают схемы, рисунки и инфографику (43%), видеуроки выбирают 33% студентов, тексты лекций, книги, дополнительные текстовые материалы хотели бы видеть в электронном учебном курсе 20% студентов.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась, и программы с использованием ДОТ для обучающихся, имеющих перерыв в получении образования, должны строиться с учетом особенностей их мотивации, эмоционального реагирования на обучение с применением ДОТ, особенностей познавательных процессов и стилевых характеристик адаптации к требованиям учебной деятельности.

Поэтому приоритетными в деятельности преподавателя становятся цели, связанные с обучением студентов работать в дистанционном формате, находить разнообразные решения учебных и профессиональных задач, ставить собственные цели, а также поддерживать и развивать у себя позитивную учебную мотивацию. Так, например, студентам, имеющим перерыв в получении образования, свойственна мотивация самоуважения, поэтому возможно использование внешнего подкрепления в виде графического учета достижений (баллы, награды за выполнение работы), публичную похвалу и положительную оценку деятельности студента, но также важно стимулировать и внутреннюю мотивацию: студенты должны получать удовлетворение от процесса учебы.

Основная функция преподавателя трансформируется из воспитательной и информационной — в сопровождающую и поддерживающую. Обучающиеся, имеющие перерыв в получении образования, нуждаются в том, чтобы преподаватель давал им четкие и определенные задания или поручения. Используя систему дистанционного обучения, можно выстраивать материалы учебного курса таким образом, чтобы студенты могли самостоятельно выбирать для себя разные задачи или виды активности. Электронный курс должен быть максимально полным и содержать всю необходимую информацию для достижения учебной цели, чтобы студентам было легче контролировать цифровое потребление и они могли снизить уровень утомления при обучении с использованием ДОТ.

Одной из главных проблем обучения с использованием ДОТ является опосредованная

коммуникация и отсутствие невербальных сообщений при общении субъектов образовательного процесса. Благодаря использованию цифровых решений можно обеспечить принцип гарантированной обратной связи. Это реализуемо с помощью видеоконференций, а также изображений и эмоджи, голосовых комментариев, видеоответов в индивидуальном общении со студентами. Так как при использовании ДОТ студенты с перерывом в образовании испытывают повышенное психоэмоциональное напряжение, важно проинформировать студента, что каждое выполненное им задание точно будет проверено. Когда по каждому учебному заданию обучающийся получает обратную связь, он понимает, верно ли решена поставленная задача, правильный ли алгоритм решения он использовал, что можно улучшить, какое альтернативное решение задачи можно использовать. Такая организация обучения позволит студенту не только работать с учебными материалами, но и научит ставить перед собой собственные образовательные цели, сформировать осознанный алгоритм их достижения (Коробова 2020).

В связи с этим особый интерес представляет персонализированная модель обучения. При использовании этой модели структурной единицей образовательного процесса является учебный модуль — относительно самостоятельный объект, в котором реализуется одна или несколько учебных целей. Модульное планирование обеспечивает возможность для маневра по времени, поскольку большинство учебных целей невозможно достичь за один урок. Нами было установлено, что для студентов, имеющих перерыв в получении образования, крайне важно иметь свободное от обучения время (это связано с большим количеством социальных ролей), а значит, необходимо предоставлять таким студентам образовательный контент, который будет доступен для изучения в любое удобное время, но при этом позволит пройти все этапы для достижения учебной цели.

Так как студенты с перерывом в образовании испытывают трудности при углублении в детали, целесообразно разрабатывать обучающий курс на основе крупных блоков, что позволяет студентам увидеть ключевые идеи дисциплины. Также важно учитывать повышенное психоэмоциональное напряжение и трудности, которые испытывают такие студенты при выборе способов обучения, которые гарантировали бы им успех в данной конкретной ситуации. Модульный подход к построению курса для организации дистанционного обучения позволяет студентам легче включаться в учебную деятель-

ность, так как она представляется целостной: понятны ее основные задачи, общий объем работ, образ результата. Благодаря модульному подходу студентам легче выявить и понять связи между отдельными элементами курса, преподаватель же может дополнять учебный модуль материалами по необходимости, не нарушая при этом общую структуру (Коробова 2020; Христова 2020).

В структуру учебного модуля целесообразно включать такие элементы, как:

- 1) *Справочный блок* — содержит инструкции по работе с курсом, критерии оценивания, а также дополнительные материалы. Это позволяет студентам не испытывать лишнего напряжения при самостоятельном поиске и анализе учебно-методических материалов по дисциплине, так как зачастую им сложно ориентироваться в больших потоках информации.
- 2) *Ориентировочный блок* — включает в себя мотивационный элемент; основную идею (цель) модуля; описание необходимых умений и навыков; пример работы, которую смогут выполнять студенты после освоения модуля. Блок направлен на повышение мотивации, осознанности обучения.
- 3) *Блок заданий* включает поурочное планирование с поддерживающими материалами.

Основываясь на результатах анкетирования, мы считаем, что необходимо предоставлять информацию в различных видах: текстовые файлы, видеолекции, аудиозаписи. Различные форматы заданий позволяют студенту самостоятельно выбирать наиболее эффективные и удобные варианты работы (посмотреть обучающее видео, изучить лекции, прослушать подкаст, провести эксперимент и пр.). По результатам анкетирования приоритетными видами учебных материалов в группе студентов, имеющих перерыв в образовании, стали видеолекции и схемы, рисунки, графики.

Так как студенты, имеющие перерыв в получении образования, как правило, используют стратегию избегания проблем, необходимо установить четкие временные критерии выполнения работ. Напоминания, автоматически рассылаемые системой дистанционного обучения о необходимости предоставить работу на проверку, дополнительно стимулируют способности обучающихся к самоорганизации.

*Вариативные задания.* Оптимально сочетать задания с автоматической проверкой, в качестве заданий предлагать как индивидуальные

практические работы, так и групповые проекты, а также творческие задания, способствующие отклонению от традиционных схем мышления, что благоприятно сказывается на развитии креативности студентов.

Важно соблюдать *практическую направленность* в обучении: теоретические знания необходимо подкреплять практикой, при этом практические задания должны быть смоделированы на основе профессиональных реалий.

*Обратная связь.* Взрослый обучающийся особенно нуждается в своевременной и подробной оценке его работы. В ходе анкетирования мы выяснили, что студенты с перерывом в получении образования часто считают свою работу с ДОТ нерезультативной: по мнению студентов, у них мало что получается, поэтому важно поддерживать студента, отмечать даже незначительные его успехи.

*Инструменты рефлексии и самооценки.* Важно проводить опросы по итогам курса, анкетирование по результатам работы, самооценку достигнутых результатов.

При использовании модульного подхода работа с каждым студентом индивидуализируется: с помощью видео, аудио и текстовых материалов урок легко повторить, благодаря описанию конкретных целей и задач курса, а также визуальной демонстрации ожидаемого результата студенты более ориентированы на работу. Важно делать образовательный контент максимально доступным и понятным, так как больше половины студентов с перерывом в получении образования испытывают трудности в усвоении учебного материала. Оценки каждого студента автоматически вносятся в электронный журнал, к которому студенты имеют персонализированный доступ, а преподаватель видит актуальную картину успеваемости студентов в любое время. Так как при работе с ДОТ студенты с перерывом в образовании часто переживают негативные эмоции, важно создать возможность для переключения внимания с обязательных, оцениваемых заданий на интересные дополнительные материалы, касающиеся их профессиональной деятельности. Также студент, получающий максимальную пользу от курса, будет успешнее справляться с внутренним сопротивлением обучению с использованием ДОТ.

## Выводы

Обобщая результаты эмпирического исследования, можно сформулировать следующие выводы:

1. У студентов, имеющих перерыв в получении образования, преобладают мотивация

самоуважения и мотивация достижения. Существует положительная корреляция между перерывом в образовании и мотивацией самоуважения.

2. Студенты, имеющие перерыв в получении образования, характеризуются повышенным уровнем напряжения (общее ощущение нарушения равновесия, внутренний психологический дискомфорт, вынужденность поведения).
3. Студентам, имеющим перерыв в получении образования, более свойственна копинг-стратегия «избегание проблем». Также у студентов этой группы могут наблюдаться инфантильные формы поведения в стрессовых ситуациях.
4. Наиболее характерная черта стиля учебной деятельности студентов, имеющих перерыв в получении образования, — стремление выявить и понять связи, необходимость скрупулезной проверки данных и убедительности выводов. У студентов этой группы слабо выражена ориентация на выбор способов учения, приносящих успех в данной конкретной ситуации, есть затруднения при углублении в детали.
5. У студентов, имеющих перерыв в образовании, чаще возникают трудности во время использования ДОТ, их эмоции и переживания часто имеют негативную окраску. Большинство студентов этой

группы отмечают, что использование ДОТ увеличивает временные затраты на обучение. Студенты с перерывом в образовании чаще испытывают внутреннее сопротивление при работе с ДОТ, у них проявляется негативная оценка особенностей своего мышления и поведения во время использования ДОТ.

### Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

### Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

### Соответствие принципам этики

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

### Ethics approval

The authors report that the research was carried out in accordance with the ethical principles stipulated by for research involving humans and animals.

## Литература

- Авдиенко, Г. Ю., Головешкин, И. Д. (2009) Особенности адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Серия: Психология*, № 2, с. 35–47.
- Андреев, А. А., Солдаткин, В. И. (1999) *Дистанционное обучение: сущность, технология, организация*. М.: Изд-во МЭСИ, 196 с.
- Васильева, С. В. (2020) *Структурные и динамические особенности студенческого адаптационного синдрома. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук*. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 185 с.
- Демцура, С. С., Якупов, В. Р. (2020) Информационные технологии в образовании (на примере дистанционных образовательных технологий в российских вузах). *Наукофера*, № 7, с. 31–36.
- Зубов, А. В., Зубова, И. И. (2004) *Информационные технологии в лингвистике*. М.: Академия, 208 с.
- Коробова, Е. В. (2020) Использование СДО Google Classroom в работе со взрослыми обучающимися педагогического колледжа на уроках информатики. *Экстернат.РФ*. [Электронный ресурс]. URL: <http://ext.spb.ru/index.php/16700> (дата обращения 12.04.2020).
- Лебедева, И. С., Павлова, Е. Б. (2012) Медиа контент как средство повышения психологической адаптации студентов и эффективности усвоения материала при дистанционном обучении. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*, № 660, с. 116–124.
- Микляева, А. В., Безгодова, С. А., Васильева, С. В. и др. (2017) Характеристики познавательной сферы и стиль учебной деятельности как факторы успешности адаптации к образовательной среде вуза у студентов различной профильной направленности. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, т. 22, с. 42–54.
- Олейник, Е. В., Муталова, Д. А., Безенкова, Т. А., Мананникова, А. В. (2020) Изучение проблемы адаптации студентов вуза в условиях самоизоляции к on-line обучению с применением дистанционных образовательных технологий. *Современное педагогическое образование*, № 5, с. 69–72.

- Отекина, Н. Е. (2017) Электронное обучение, дистанционные образовательные технологии. *Инновационная наука*, № 4–2, с. 127–128.
- Ромашко, О. В. (2016) Особенности обучения взрослых посредством дистанционного обучения. *Современный мир: опыт, проблемы и перспективы развития*, т. 2, № 1, с. 16–19.
- Сиврикова, Н. В., Харланова, Е. М. (2020) Стратегии поведения цифровых аборигенов в период пандемии COVID-19. В кн.: *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Материалы III Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 1–2 октября 2020 г. Вып. 3*. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, с. 648–655. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-59>
- Смирнов, А. А., Живаев, Н. Г. (2009) *Психология вузовской адаптации*. Ярославль: Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 115 с.
- Стариков, Д. А. (2011) О понятии мультимедиа технологии и их использовании в образовательном процессе. *Научные исследования в образовании*, № 2, с. 53–55.
- Степанова, Т. Ю., Ламонина, Л. В. (2016) Андрагогические подходы к обучению взрослого населения в процессе реализации программы «Обучение компьютерной грамотности». *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ*, № 1 (4), статья 22. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-journal.omgau.ru/index.php/vyp-rus/2106-rus/1-4-rus/25-statya-2016-1/258-00085> (дата обращения 30.06.2021).
- Углова, А. Б., Королева, Н. Н., Богдановская, И. М. и др. (2020) Личностные факторы отношения студентов к дистанционной форме обучения. *Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал*, № 10, ART 2883. [Электронный ресурс]. URL: <http://emissia.org/offline/2020/2883.htm> (дата обращения 12.04.2020).
- Христова, Ю. А. (2020) Опыт применения дистанционных образовательных технологий при реализации курса «Информационные технологии». *Вопросы педагогики*, № 5-1, с. 405–407.

## References

- Avdienko, G. Yu., Goloveshkin, I. D. (2009) Osobennosti adaptatsii studentov pervogo kursa k obrazovatel'noj srede vuza [Features of adaptation of first-year students to the educational environment of the university]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. Seriya: Psikhologiya*, no. 2, pp. 35–47. (In Russian)
- Andreev, A. A., Soldatkin, V. I. (1999) *Distsionnoe obuchenie: sushchnost', tekhnologiya, organizatsiya* [Distance learning: Essence, technology, organization]. Moscow: Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics Publ., 196 p. (In Russian)
- Demtsura, S. S., Yakupov, V. R. (2020) Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii (na primere distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologij v rossijskikh vuzakh) [Information technologies in education (on the example of distance learning technologies in Russian universities)]. *Naukosfera*, no. 7, pp. 31–36. (In Russian)
- Khristova, Yu. A. (2020) Opyt primeneniya distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologij pri realizatsii kursa "Informatsionnye tekhnologii" [Experience of using distance educational technologies in the implementation of the course "Information Technology"]. *Voprosy pedagogiki*, no. 5-1, pp. 405–407. (In Russian)
- Korobova, E. V. (2020) Ispol'zovanie SDO Google Classroom v rabote so vzroslymi obuchayushchimisya pedagogicheskogo kolledzha na urokakh informatiki [Use of LMS Google Classroom in work with adult students of the pedagogical college in computer science lessons]. *Eksternat.RF — Externat.RF*. [Online]. Available at: <http://ext.spb.ru/index.php/16700> (accessed 12.04.2020). (In Russian)
- Lebedeva, I. S., Pavlova, E. B. (2012) Mediakontent kak sredstvo povysheniya psikhologicheskoy adaptatsii studentov i effektivnosti usvoeniya materiala pri distantsionnom obuchenii [Media content as a means of creating a comfortable environment for more effective distance learning]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta — Vestnik of the Moscow State Linguistic University*, no. 660, pp. 116–124. (In Russian)
- Miklyaeva, A. V., Bezgodova, S. A., Vasil'eva, S. V. et al. (2017) Kharakteristiki poznavatel'noj sfery i stil' uchebnoj deyatel'nosti kak faktory uspeshnosti adaptatsii k obrazovatel'noj srede vuza u studentov razlichnoj profil'noj napravlenosti [Cognitive attributes and learning activity style as aspects of successful adaptation of students of various majors to educational environment]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya — The Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology*, vol. 22, pp. 42–54. (In Russian)
- Olejnijk, E. V., Mutalova, D. A., Bezenkova, T. A., Manannikova, A. V. (2020) Izuchenie problemy adaptatsii studentov vuza v usloviyakh samoizolyatsii k on-line obucheniyu s primeneniem distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologij [Studying the problem of adaptation university students in conditions of selfisolation to on-line training with the use of distance education technologies]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie — Modern Pedagogical Education*, no. 5, pp. 69–72. (In Russian)
- Otekina, N. E. (2017) Elektronnoe obuchenie, distantsionnye obrazovatel'nye tekhnologii [E-learning, distance learning technologies]. *Innovatsionnaya nauka*, no. 4–2, pp. 127–128. (In Russian)
- Romashko, O. V. (2016) Osobennosti obucheniya vzroslykh posredstvom distantsionnogo obucheniya [Features of adult learning through distance learning]. *Sovremennyy mir: opyt, problemy i perspektivy razvitiya*, vol. 2, no. 1, pp. 16–19. (In Russian)

- Sivrikova, N. V., Kharlanova, E. M. (2020) Strategii povedeniya tsifrovyykh aborigenov v period pandemii COVID-19 [Behaviour strategies of digital natives during the COVID-19 pandemic]. In: *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii. Materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. Sankt-Peterburg, 1–2 oktyabrya 2020 g. [The Herzen University Studies: Psychology in Education. Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference. Saint Petersburg, 1–2 October 2020]. Iss. 3.* Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 648–655. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-59> (In Russian)
- Smirnov, A. A., Zhivaev, N. G. (2009) *Psikhologiya vuzovskoy adaptatsii [Psychology of university adaptation]*. Yaroslavl: Yaroslavl State University Publ., 115 p. (In Russian)
- Starikov, D. A. (2011) O ponyatii mul'timedia tekhnologii i ikh ispol'zovanii v obrazovatel'nom protsesse [On the concept of multimedia technology and their use in the educational process]. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*, no. 2, pp. 53–55. (In Russian)
- Stepanova, T. Yu., Lamonina, L. V. (2016) Andragogicheskie podkhody k obucheniyu vzroslogo naseleniya v protsesse realizatsii programmy “Obuchenie komp'yuternoy gramotnosti” [Andragogical approaches to teaching the adult population in the process of implementing the program “Teaching computer literacy”]. *Elektronnyy nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU — Research and Scientific Electronic Journal of Omsk SAU*, no. 1 (4), article 22. [Online]. Available at: <http://e-journal.omgau.ru/index.php/vyp-rus/2106-rus/1-4-rus/25-statya-2016-1/258-00085> (accessed 30.06.2021). (In Russian)
- Uglova, A. B., Koroleva, N. N., Bogdanovskaya, I. M. et al. (2020) Lichnostnye faktory otnosheniya studentov k distantsionnoj forme obucheniya [Personal factors of students' attitude to distance learning]. *Pis'ma v Emissiya. Offlajn: elektronnyy nauchnyy zhurnal — The Emissia. Offline Letters*, no. 10, ART 2883. [Online]. Available at: <http://emissia.org/offline/2020/2883.htm> (accessed 12.04.2020). (In Russian)
- Vasil'eva, S. V. (2020) *Strukturnye i dinamicheskie osobennosti studencheskogo adaptatsionnogo sindroma [Structural and dynamic features of student adaptation syndrome]. PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 185 p. (In Russian)
- Zubov, A. V., Zubova, I. I. (2004) *Informatsionnye tekhnologii v lingvistike [Information technology in linguistics]*. Moscow: Publishing House Academia, 208 p. (In Russian)