



РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА
HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY of RUSSIA

ISSN 2686-9527

**ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА
В ОБРАЗОВАНИИ**

PSYCHOLOGY IN EDUCATION

T. 2 № 2 2020

Vol. 2 No. 2 2020



1797

Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Herzen State Pedagogical University of Russia

psychinedu.ru
ISSN 2686-9527 (online)
DOI 10.33910/2686-9527-2020-2-2
2020. Том 2, № 2
2020. Vol. 2, no. 2

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ

PSYCHOLOGY IN EDUCATION

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС 77 – 74247,
выдано Роскомнадзором 09.11.2018
Рецензируемое научное издание
Журнал открытого доступа
Учрежден в 2018 году
Выходит 4 раза в год
16+

Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77 – 74247,
issued by Roskomnadzor on 9 November 2018
Peer-reviewed journal
Open Access
Published since 2018
4 issues per year
16+

Редакционная коллегия

Главный редактор
Л. А. Цветкова (Санкт-Петербург, Россия)
Заместитель главного редактора
Е. Н. Волкова (Санкт-Петербург, Россия)
Ответственный редактор
А. В. Микляева (Санкт-Петербург, Россия)
Ответственный секретарь
С. В. Васильева (Санкт-Петербург, Россия)
П. Дзюкколотти (Рим, Италия)
С. Н. Ениколопов (Москва, Россия)
Ю. П. Зинченко (Москва, Россия)
А. Квятковска (Варшава, Польша)
А. А. Реан (Москва, Россия)
Шихуэй Хан (Пекин, Китай)
В. А. Янчук (Минск, Республика Беларусь)

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Телефон: +7 (812) 312-17-41

Объем 2,69 Мб
Подписано к использованию 28.09.2020

При использовании любых фрагментов ссылка
на журнал «Психология человека в образовании»
и на авторов материала обязательна.

Editorial Board

Editor-in-chief
Larisa A. Tsvetkova (St Petersburg, Russia)
Deputy Editor-in-chief
Elena N. Volkova (St Petersburg, Russia)
Executive Editor
Anastasia V. Miklyaeva (St Petersburg, Russia)
Assistant Editor
Svetlana V. Vasilieva (St Petersburg, Russia)
Pierluigi Zoccolotti (Rome, Italy)
Sergey N. Enikolopov (Moscow, Russia)
Yuri P. Zinchenko (Moscow, Russia)
Anna Kwiatkowska (Warsaw, Poland)
Arthur A. Rean (Moscow, Russia)
Shihui Han (Beijing, China)
Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)

Publishing house of Herzen State Pedagogical
University of Russia
48 Moyka Emb., St Petersburg, Russia, 191186
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Phone: +7 (812) 312-17-41

Published at 28.09.2020

The contents of this journal may not be used in any
way without a reference to the journal “Psychology
in Education” and the author(s) of the material in question.

Редактор Г. А. Седова
Редактор английского текста А. С. Самарский
Оформление обложки О. В. Рудневой
Верстка Д. В. Лаптухиной

Санкт-Петербург, 2020
© Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья главного редактора	126
Особенности познавательной деятельности и личности современных детей, подростков и молодежи	127
<i>Николаев А. Н.</i> Соотношение учебной и личностной познавательной активности студентов-дефектологов	127
Цифровая эволюция современного образования: теория и практика	134
<i>Войскунский А. Е., Солодов М. Ю.</i> Влияние свойств электронного текста на эффективность и результативность чтения. Литературный обзор	134
<i>Рубцова Н. Е., Ленков С. А.</i> Психологическое благополучие в проекции цифровой социализации	143
<i>Иконникова Г. Ю., Лисовская Н. Б., Тужикова Е. С.</i> Проблема цифровизации в современном образовании (на примере РГПУ им. А. И. Герцена)	150
<i>Мукова Л. А.</i> Из практики дистанционного обучения бакалавров в вузе (социально-психологические аспекты)	157
<i>Самаль Е. В., Стволыгин К. В.</i> Особенности переживания одиночества лицами подросткового возраста в конце прошлого столетия и в настоящее время	166
Личность как субъект образования на различных этапах жизненного пути	174
<i>Дворецкая М. Я., Турина А. О.</i> Живое мировоззрение в современных условиях воспитания духовно-нравственной личности	174
Клинические и образовательные аспекты психологии здоровья	182
<i>Кемстач В. В., Беляева С. И., Саковский И. В.</i> Возможности исследования коннектома человека в связи с нарушением речевых функций	182
Психология современного педагога	188
<i>Загашев И. О.</i> Эффективность труда педагогических работников с разным типом психологической готовности к инновациям	188
Психологические технологии в образовании	199
<i>Стефанова А. Д., Забунов Г. Ш.</i> Возможности использования системной структурной теории деятельности в обучении английскому языку для особых целей	199

CONTENTS

Introductory article by the Editor-in-chief	126
Special aspects of cognitive activity in modern children, teenagers and young adults in the context of educational issues	127
<i>Nikolaev A. N.</i> The relationship between educational and personal cognitive activities in Therapeutic Pedagogical students	127
Digital evolution of modern education: psychological theory and practice	134
<i>Voiskounsky A. E., Solodov M. Yu.</i> How features of digital text affect reading efficiency and comprehension. Literature review	134
<i>Rubtsova N. E., Lenkov S. L.</i> The impact of digital socialization on psychological well-being ...	143
<i>Ikonnikova G. Yu., Lisovskaya N. B., Tuzhikova E. S.</i> Digitalization in modern education (case study of Herzen State Pedagogical University of Russia)	150
<i>Mukova L. A.</i> Social and psychological aspects of distance learning (case study of bachelor students)	157
<i>Samal E. V., Stvolynin K. V.</i> Experience of loneliness by teenagers at the end of the 20 th century and at present	166
An individual as an active element of education and the issues of education psychology	174
<i>Dvoretzkaya M. Ya., Turina A. O.</i> The concept of living worldview in modern spiritual and moral education	174
Clinical and educational aspects of health psychology	182
<i>Kemstach V. V., Belyaeva S. I., Sakowsky I. V.</i> Human connectome research and speech disorders	182
A modern educator's psychology	188
<i>Zagashev I. O.</i> Educators' effectiveness depending on their types of psychological innovative readiness	188
Psychological technologies in education	199
<i>Stefanova A. D., Zabunov G. Sh.</i> Potential for using a systemic structural activity theory in teaching English for specific purposes (ESP)	199

Вступительная статья главного редактора

Здравствуйтесь, уважаемые читатели!

Мы рады представить вашему вниманию шестой выпуск журнала «Психология человека в образовании»! Подготовка этого номера велась в непростое время, когда все вузы как в России, так и в других странах мира столкнулись с принципиально новыми условиями реализации образовательных программ, обусловленными угрозой распространения коронавирусной инфекции COVID-19. В таких же условиях в этот период работали другие образовательные организации: детские сады, школы, ссузы, учреждения дополнительного образования и т.д. Пандемия COVID-19 поставила перед системой образования множество вопросов, актуализировавшихся в ходе реальной практики педагогического взаимодействия в цифровой среде, и эти вопросы требуют скорейшего решения, которое было бы основано на результатах научных исследований.

В связи с этим основное содержание данного выпуска составляют статьи, в которых обсуждаются психологические аспекты проблемы цифровизации образования. Некоторые из этих статей раскрывают вопросы, связанные с осмыслением влияния цифровых технологий на решение задач обучения и воспитания в условиях, когда образовательный процесс реализуется в непосредственном контакте педагогов и обучающихся. В одних статьях рассматриваются различные психолого-педагогические эффекты использования дистанционных образовательных технологий в качестве дополнительных инструментов педагогического взаимодействия, применяемых наряду с традиционными «аудиторными» подходами к обучению и воспитанию. В других статьях представлено обобщение опыта применения цифровых технологий в образовании, полученного в ситуации полного перехода к реализации образовательных программ в дистанционном формате в условиях угрозы распространения коронавирусной инфекции. В данных статьях «по горячим следам» описываются психолого-педагогические особенности организации дистанционного обучения в период пандемии, обсуждается проблема эффективности образовательной активности в цифровой среде, описываются конкретные образовательные технологии, хорошо зарекомендовавшие себя для использования в цифровом формате.

Помимо статей, посвященных психолого-педагогическим аспектам цифровизации образования, в данном выпуске представлены материалы, в которых раскрываются факторы, определяющие эффективность учебной и профессиональной деятельности, воспитательных и коррекционно-воспитательных воздействий. Все эти материалы, хотя и косвенно, также отражают закономерности функционирования психики и становления личности в цифровой среде, которая сегодня является одним из неотъемлемых контекстов повседневной жизни любого человека. Результаты психолого-педагогических исследований, полученные в последние годы, свидетельствуют о разительных отличиях психического функционирования и личностного развития детей, подростков и молодых людей от тех закономерностей, которые были обнаружены в «доцифровую» эпоху. Таким образом, каждая из статей, представленных в этом выпуске журнала, вносит свой вклад в осмысление психолого-педагогических эффектов цифровизации образования, и шире — цифровизации жизни в целом. Надеемся, что каждый читатель найдет для себя статью, которая связана со сферой его научных или практических интересов!

*Лариса Александровна Цветкова,
академик РАО,
проректор по научной работе РГПУ им. А. И. Герцена*

Соотношение учебной и личностной познавательной активности студентов-дефектологов

А. Н. Николаев^{✉1}

¹ Псковский государственный университет, 180000, Россия, г. Псков, пл. Ленина, д. 2

Аннотация. В статье показаны результаты исследования выраженности, вариативности и взаимосвязей компонентов познавательной активности как характеристик учебной деятельности студентов — будущих дефектологов и как компонентов познавательной активности их личности. Кроме того, определялся характер взаимосвязей показателей учебно-познавательной активности и познавательной активности, проявляемой широко, в жизни в целом.

Оценка учебно-познавательной активности студенток данной выборки осуществлялась с помощью комплексного метода, включающего в себя экспертный опрос и стандартизированное наблюдение (по карте наблюдения за проявлениями признаков познавательной активности на учебных занятиях). Исследование познавательной активности как свойства личности учащихся производилось с применением методики «Нерешаемая задача». Результаты эмпирического исследования показывают, что для студенток, обучающихся по профилю «дефектологическое образование», характерны интерес к учебе и высокая исполнительность. Это сочетается с низкими показателями надситуативной активности: выполнения учебных заданий; посещения мероприятий, находящихся за пределами организованных учебных занятий. Высокий интерес к учебе и высокая исполнительность сочетаются с низким показателем интегрирования учебного материала: с малой возможностью применения полученных знаний как в учебе, так и в жизни. Студентки данной специализации обладают навыками самоорганизации учебной деятельности, высоким уровнем самостоятельности и возможностями для актуализации потенциала волевой регуляции учебной активности. Показатели надситуативной активности и интегрирования учебного материала отличаются высокой вариативностью. На основе результатов корреляционного анализа выделено два симптомокомплекса компонентов учебно-познавательной активности студенток. Симптомокомплекс 1 объединяет такие показатели, как «интерес к учебе», «комфортность учебы», «надситуативная активность» и «интегрирование учебного материала» и назван симптомокомплексом проявления учебно-познавательной активности «по интересу». Симптомокомплекс 2 включает в себя: «проявление волевых усилий», «организация учебы» и «самостоятельность учебы», иллюстрирует проявления в учебной деятельности принципа «так надо». Оба симптомокомплекса положительно взаимосвязаны с показателем личностной познавательной активности как свойством личности студенток: симптомокомплекс 1 — через показатели «интерес к учебе» и «интегрирование материала», а симптомокомплекс 2 — через показатели «волевые усилия» и «организация учебы». Полученные результаты дают основание для разработки технологии развития познавательной активности студентов профиля «дефектологическое образование».

Ключевые слова: учебная познавательная активность, личностная познавательная активность, волевые усилия, интерес к учебной деятельности, самостоятельность учебы, учебная организация, надситуативная активность, удовлетворенность учебной деятельностью.

Сведения об авторе

Алексей Николаевич Николаев,
SPIN-код: 5952-1515,
ORCID: 0000-0001-8187-6546,
e-mail: nialo@mail.ru

Для цитирования:

Николаев, А. Н. (2020)
Соотношение учебной
и личностной познавательной
активности студентов-
дефектологов. *Психология человека
в образовании*, т. 2, № 2, с. 127–133.
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-2-
127-133

Получена 24 мая 2020; прошла
рецензирование 14 июня 2020;
принята 14 июня 2020.

Права: © Автор (2020).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

The relationship between educational and personal cognitive activities in Therapeutic Pedagogy students

A. N. Nikolaev✉¹

¹ Pskov State University, 2 Lenin Sq., Pskov 180000, Russia

Abstract. This article presents the results of a study into the intensity, variability and interrelation of various components of Therapeutic Pedagogy students' education-related cognitive activities. Based on the same data set, students' cognitive activities were also used to assess their personality traits and investigate the relationship between the cognitive activities they demonstrated in their education and in life in general.

Students' educational and cognitive activities were assessed following an integrated method, which includes an expert survey and observation according to the standard education-related cognitive activity observation framework. The study of cognitive activity was carried out using the "unsolvable task" method.

The results of an empirical study indicate that Therapeutic Pedagogy students are characterized by high learning motivation and diligence. This is combined with low supra-situational activities, such as completing training tasks or attending extracurricular events. High learning motivation and diligence are combined with low rate of integration of educational material, i. e. poor ability to apply the acquired knowledge in school or in life. Students of this specialization possess skills required to manage their educational activities, a high level of independence and are able to employ their willpower to manage their educational activities. Indicators of supra-situational activity and of integration of educational material vary greatly. Based on the results of correlation analysis, two sets of student learning motivations were identified. The first set combines such indicators as "interest in learning", "comfort of learning", "supra-situational activity" and "integration of educational material", identified as the "interested" set. The second set includes: "volitional effort", "study management" and "study independence" and represents the "obligatory" motivation of educational activities. Both sets demonstrate a positive correlation with indicators of students' personal cognitive activity: "interest in learning" and "integration of material" for set 1, "volitional effort" and "study management" for set 2.

Keywords: educational cognitive activity, personal cognitive activity, volitional effort, interest in educational activities, independence of study, educational organization, supra-situational activity, satisfaction with educational activities.

Author

Alexey N. Nikolaev, SPIN: 5952-1515, ORCID: 0000-0001-8187-6546, e-mail: nialo@mail.ru

For citation: Nikolaev, A. N. (2020) The relationship between educational and personal cognitive activities in Therapeutic Pedagogy students. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 2, pp. 127–133. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-2-127-133

Received 24 May 2020; reviewed 14 June 2020; accepted 14 June 2020.

Copyright: © The Author (2020). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Введение

Как известно, активность человека может проявляться и проявляется разнообразно в различных видах деятельности, то есть парциально. Она находится в зависимости от ряда факторов и, прежде всего, от мотивировки той или иной деятельности. В учебной деятельности явление парциальности познавательной активности наблюдается часто (Матюшкин 1982; Сергеева 2003). Это не исключает проявление тех или иных признаков активности в различных и даже практически во всех видах деятельности, то есть личностной познавательной активности (ЛПА). Можно предположить, что профессиональная активность, в том числе и учебная, то есть проявляемая парциально,

тесно взаимосвязана с интегральным ее проявлением, то есть с ЛПА.

Вопрос о связи компонентов учебной познавательной активности (УПА) и активности в целом требует эмпирического подтверждения, поскольку первая имеет высокую педагогическую ценность.

Активность субъекта деятельности, являясь свойством его темперамента, входит в число основных его свойств. Как считают В. М. Русалов (Русалов 1990) и его ученики, каждое свойство темперамента, имея природное происхождение, может существенно модифицироваться. Однако такого рода изменения прослеживаются лишь в области социального взаимодействия, но не в предметной деятельности.

Если активность, в том числе и познавательная активность, имеет двойственное происхождение, то она может формироваться, точнее — развиваться. Если окажется, что многие из компонентов учебной познавательной активности и познавательной активности в целом взаимосвязаны и, что вероятнее всего, являются факторами друг друга, то появляется возможность при целенаправленном развитии одного вида познавательной активности влиять на другой. Подтвердить или опровергнуть эмпирическим путем, в процессе формирующего эксперимента, данное положение весьма сложно. В таком случае нужно выявить особенности взаимосвязей между показателями познавательной активности в учебной деятельности и познавательной активности в целом как характеристикой личности.

Актуальность такого исследования имеет особое значение для студентов-дефектологов. Она (актуальность) заключается в том, что познавательная активность студентов — будущих логопедов имеет одну важную, но, на первый взгляд, незаметную особенность: у студентов этой специализации ярко выраженная направленность на практическую деятельность. Их профессия чрезвычайно востребована. Кроме того, в учебных программах для этих студентов очень большой удельный вес узкоспециальных дисциплин, по сравнению с программами других специальностей.

Такого рода исследование было проведено Ю. Ю. Жуковым, но на примере другой специализации студентов — будущих учителей физической культуры и тренеров (Жуков 2013b). Можно, однако, полагать, что для широкого практического применения полученных в этом исследовании результатов нет основания, поскольку у этих студентов учебная деятельность тоже имеет ярко выраженную особенность: многие из их числа являются действующими спортсменами, для которых учебная деятельность по ее значимости находится на втором плане (приоритетом для них является спортивная деятельность).

Возвращаясь к вопросу активности студентов — будущих логопедов, важно отметить, что их профессиональная деятельность заключается во взаимодействии с другими людьми. И что чрезвычайно важно, их учебную активность, в том числе и познавательную, можно и нужно развивать.

Кроме сказанного, существует и другой аргумент в пользу актуальности исследования взаимосвязей УПА и ЛПА: оно даст ответ о возможности исследования чего-либо одного —

учебной познавательной активности или личностной — в зависимости от задач исследования.

Актуальность исследования связи компонентов учебной и личностной познавательной активности заключается в практической его значимости. Это так, поскольку полученные результаты такого исследования дадут ответ на вопрос о приоритетах в процессе разработки средств развития познавательной активности студентов, то есть о том, на что нужно в первую очередь при этом ориентироваться: на формирование позитивного отношения к познавательной деятельности в целом или на развитие УПА.

В связи с часто изменяющимися условиями процесса вузовского образования, введением в него множества инноваций практическая значимость исследования возрастает. Другими аргументами развития познавательной активности студентов, соответственно, и проведения научных исследований средств ее развития, являются:

- увеличение удельного веса самостоятельной работы студентов;
- наличие вариативной части в программах учебных дисциплин;
- наличие заданий по выбору, когда студент сам определяет число выполняемых им заданий (Жуков 2013b).

Методика

Выборку испытуемых составили студенты Института образования и социальных наук Псковского государственного университета, специализирующиеся на дефектологическом образовании, в количестве 79 человек. Все испытуемые студенты женского пола.

В данном исследовании применялись две методики.

Для оценки УПА учащихся (студентов-дефектологов) применялся комплексный метод, включающий в себя экспертный опрос и стандартизированное наблюдение. С этой целью использовалась карта наблюдения за проявлениями признаков познавательной активности учащихся на учебных занятиях, она же — карта эксперта (Жуков 2013a). Карта построена по форме «репертуарных решеток», в которой каждый столбец отражает данные студентов (их № из пронумерованного списка, размещенного рядом с картой), строки — это наблюдаемые признаки. Проявление каждого признака отмечалось знаком «+» в соответствующей клетке карты. В карте фиксировалось проявление признаков того или иного компонента познавательной активности в процессе их учебной

деятельности в течение ряда занятий (Жуков 2013б).

Ю. Ю. Жуков на основе анализа результатов исследований Л. В. Суховой (Сухова 2000) составил список признаков ЛПА (Жуков 2013с). Использовались следующие признаки: «регуляторный признак (волевые усилия), осознанный интерес, самостоятельность в решении учебных задач, эффективность организации процесса решения учебных задач, интеграция учебного материала в жизненный опыт, надситуативная активность (число выполненных необязательных заданий), комфортность учебной деятельности» (Жуков 2013б, 64). Карта эксперта включала в себя проявления перечисленных Ю. Ю. Жуковым признаков.

Другая методика представляет собой лабораторный эксперимент и называется «Нерешаемая задача». С ее помощью измеряется познавательная активность как свойство личности учащихся (Александрова, Шульга 1987), в данном случае — студентов-дефектологов. Проведение исследования по данной методике состоит в следующем. Испытуемому последовательно предъявляются три задачи, уровень сложности второй выше по сравнению с первой, а последняя задача вообще не имеет решения. Использовались несколько измененные задания субтеста Д. Векслера «Лабиринты». При этом последний лабиринт вообще не имеет выхода. Показателем оценки познавательной активности является продолжительность времени от момента предъявления испытуемому задачи, не имеющей решения, до отказа студента продолжать решение этой задачи.

Все первичные данные исследования были преобразованы в стандартные баллы (в стэны). Использование этих данных позволило получить результаты, которые размещены ниже.

Результаты и их обсуждение

В целом показатель УПА имеет числовое значение выше среднего формального значения (превышая 5 стэнов) — 5,35 стэна. Однако мера выраженности у отдельных компонентов познавательной активности студентов значительно различается, и эти различия достигают 3,47 стэнов (табл. 1).

Студенты проявляют высокую познавательную активность не только по признаку среднего формального значения (5 стэнов), но и потому, что пять из семи ее показателей превышают это среднее значение. Студенты данной специализации отличаются от студентов других специализаций своей исполнительностью. На учебных занятиях они активно выполняют все задания, но не более того. Однажды на лекции я спросил студентов: «У кого есть вопросы?» Вопросов не было. Тогда я сказал: «За каждый вопрос ставлю 1 балл, по системе балльного рейтинга. У кого есть вопросы?» Почти все подняли руку.

Как видно из таблицы, очень низко выражены два показателя УПА: надситуативная активность (число выполненных необязательных заданий; самостоятельное изучение дополнительной литературы; частота посещений добровольных занятий — вне расписания, в том числе в других институтах) и интегрирование учебного материала (число идей возможного применения знаний в жизни; число интерпретации событий жизни на основе полученных знаний). У студентов проявляется принцип активной учебы, но строго в рамках того, что задано (Самойлова 2015).

В таком случае вызывает удивление относительно высокое числовое значение показателя интереса к учебе. Вероятно, это объясняется

Табл. 1. Компоненты учебной познавательной активности студентов-дефектологов (n = 79)

Компоненты учебной познавательной активности	\bar{x}	ν
Организация процесса учебы	7,02	13,1
Волевые усилия	6,34	21,8
Самостоятельность в учебе	6,29	28,7
Интерес к учебе	5,14	31,5
Комфортность учебной деятельности	5,06	29,3
Надситуативная активность	3,83	33,0
Интегрирование учебного материала	3,65	32,8
УПА в целом	5,35	27,2

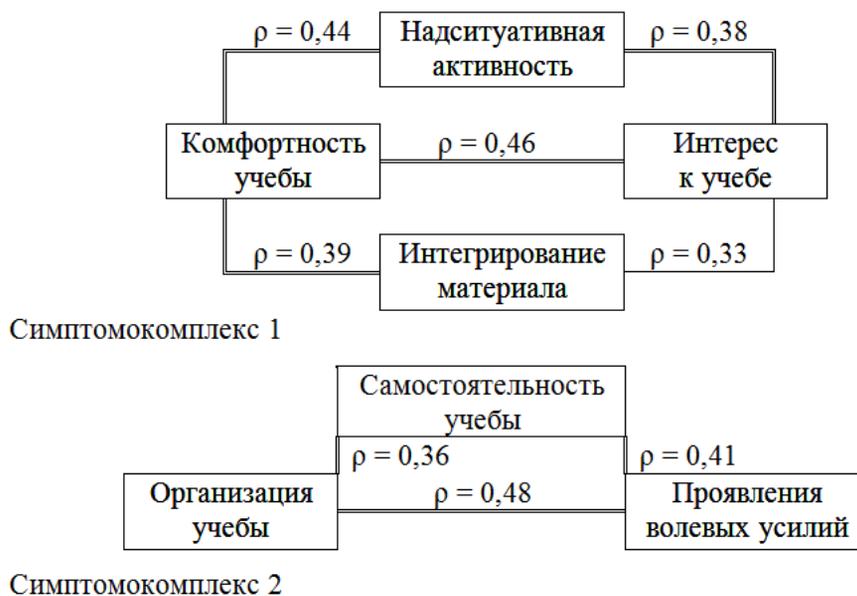


Рис. 1. Взаимосвязи показателей УПА
($n = 79$; при $\rho = 0,22$ $p \leq 0,05$; $\rho = 0,29$ $p \leq 0,001$; $\rho = 0,36$ $p \leq 0,001$)

тем, что студенты данной специализации направлены на получение специальности для практической деятельности, в условиях преобладания учебных дисциплин практического характера.

Эффективность самоорганизации собственной учебы, достигающая 7 стэнов, проявляется в способности эффективно организовать свои учебные действия, в частоте посещения занятий, в ведении ежедневника, в заблаговременности подготовки к текущему контролю.

Волевые усилия (6,34 стэна) проявляются в значительной затрате времени на учебу, на подготовку к занятиям, в небольшом числе отвлечений от учебной деятельности.

Самостоятельность в учебной деятельности (6,29 стэна) проявляется в числе обращений за помощью к преподавателю в процессе решения учебных задач, в числе обращений за помощью к другим студентам, в доле самостоятельного решения учебных задач (от их общего объема) и в количестве индивидуальных нововведений в учебной работе (например, самостоятельное построение таблицы или схемы).

Получены такие коэффициенты вариации компонентов познавательной активности, которые, с одной стороны, не нарушают нормальное распределение во всех показателях, а с другой стороны, они относительно высокие. Исключение составляет лишь такой ее компонент, как организация собственно учебы — 13%. Наиболее высокие числовые значения коэффициентов вариации получены по показателям надситуа-

тивной активности (33%) и интегрирования учебного материала (32,8%). Это означает, что среди студентов — будущих дефектологов есть студенты, проявляющие по признакам УПА как относительно весьма высокую активность, так и весьма низкую.

Высокие коэффициенты вариации при низких значениях этих двух показателей УПА указывают на то, что необходимо организовать работу по повышению выраженности показателей надситуативной активности и интегрирования учебного материала. Особое внимание при этом следует обращать на студентов, у которых эти два показателя УПА низко выражены. Кроме того, требуется определенный пересмотр и программ преподавания, которые в фондах оценочных средства учитывали бы данное обстоятельство и способствовали бы развитию признаков надситуативной активности и интегрированию учебного материала.

Определение коэффициентов корреляции показателей УПА позволило выявить факты, отражающие их интеграцию. Эти показатели образуют две плеяды (см. рис. 1).

Полученные корреляционные плеяды можно рассматривать как симптомокомплексы (правда, условно). В пользу такого утверждения говорят два аргумента: получены сильные взаимосвязи, которые достигают достоверности в 99,9% (за исключением одной связи — интерес к учебе и интегрирование учебного материала — $p = 0,01$); они почти все взаимосвязаны друг с другом в пределах одной плеяды (кроме связи

Табл. 2. Взаимосвязи компонентов учебной познавательной активности с личностной познавательной активностью студентов-дефектологов (n = 79; при $\rho = 0,22$ $p \leq 0,05$; $\rho = 0,29$ $p \leq 0,001$; $\rho = 0,36$ $p \leq 0,001$)

Компоненты УПА	ρ	p	Компоненты УПА	ρ	p
Интерес к учебе	0,33	0,01	Организация учебы	0,31	0,05
Комфортность учебы	0,19	–	Волевые усилия	0,34	0,01
Надситуативная активность	0,20	–	Самостоятельность в учебе	0,21	–
Интегрирование материала	0,26	0,05	УПА в целом	0,26	0,05

показателей надситуативной активности и интегрирования учебного материала).

Полученные симптомокомплексы в определенной мере объяснимы. Симптомокомплекс 1 можно назвать симптомокомплексом проявления УПА «по интересу». Получается, что познавательная активность, проявляемая в поиске того, что студенту интересно, видна в таких признаках его учебной деятельности, как количество задаваемых вопросов, чтение нужной для учебы литературы, а также выполнение учебных заданий. Заслуживает внимания и то, что именно эти студенты более способны включать полученные знания в свой жизненный опыт и, как следствие, испытывать определенное удовлетворение от учебной деятельности (Жуков 2013b).

Учебная активность у другой части студентов обусловлена проявлением принципа «так надо» учиться. Они проявляют волевые усилия, контролируют выполнение заданий, активно готовятся к учебным испытаниям, не пропускают занятий, обращаются за помощью к другим студентам.

Среднее значение ЛПА студентов-дефектологов зафиксировано на отметке 23,6 секунд ($t = 23,6$ при $\nu = 28,5$ %). Полученное значение невозможно интерпретировать, поскольку нормативных значений не только не создано, но и невозможно создать. Коэффициент вариации относительно высок.

Компоненты УПА симптомокомплекса учебы «по интересу» взаимосвязаны с показателем ЛПА следующим образом (табл. 2).

Таблица 2 показывает, что с ЛПА связаны 4 компонента УПА, однако лишь две связи достигают 99 % достоверности. Эти два показателя являются «представителями» различных симптомокомплексов: интерес к учебной деятельности — от симптомокомплекса учебы «по интересу», показатель волевых усилий — от симптомокомплекса «так надо» учиться.

Выводы

УПА в целом связана с ЛПА. Это обстоятельство указывает на факт не только научного, но и практического характера — на то, что, определив ЛПА у каждого из студентов учебной группы, можно и, вероятно, целесообразно учитывать его при прогнозировании УПА у каждого студента или у абитуриента.

Есть основание полагать, что независимым показателем является ЛПА, поскольку эта познавательная активность формируется раньше. Такое утверждение не исключает и обратного влияния, когда, например, интерес к учебной деятельности может повысить активность в познании различной информации в жизни за пределами учебы.

Таким образом, при разработке средств коррекции и развития УПА студентов, специализирующихся на дефектологии, можно учитывать и ориентироваться на развитие познавательного интереса и далее — на познавательную активность в целом.

Литература

- Александрова, Н. И., Шульга, Т. И. (1987) Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «Нерешаемая задача». *Вопросы психологии*, № 6, с. 130–132.
- Жуков, Ю. Ю. (2013а) Методика исследования признаков познавательной активности студентов вузов физической культуры. *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*, № 5 (99), с. 51–58.
- Жуков, Ю. Ю. (2013б) Особенности взаимосвязей показателей личностной и учебной познавательной активности студентов вузов физической культуры. *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*, № 2 (96), с. 61–66.
- Жуков, Ю. Ю. (2013с) Признаки и факторы познавательной активности студентов вузов физической культуры в учебной деятельности. *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*, № 1 (95), с. 30–35.

- Матюшкин, А. М. (1982) Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности. *Вопросы психологии*, № 4, с. 5–17.
- Русалов, В. М. (1990) *Опросник структуры темперамента*. М.: Институт психологии АН СССР, 50 с.
- Самойлова, Г. В. (2015) Признаки познавательной активности студентов физкультурного вуза. *Научные труды Сибирского государственного университета физической культуры и спорта*, № 1, с. 66–70.
- Сергеева, Б. В. (2003) *Психолого-педагогические основы формирования познавательной активности младших школьников*. М.: Каро-Пресс, 230 с.
- Сухова, Л. В. (2000) *Развитие познавательной активности в профессиональной подготовке будущих специалистов (на примере негосударственного высшего образовательного учреждения)*. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук. Тольятти, Тольяттинский филиал Самарского государственного педагогического университета, 211 с.

References

- Aleksandrova, N. I., Shul'ga, T. I. (1987) Izuchenie volevykh kachestv shkol'nikov s pomoshch'yu metodiki "Nereshaemaya zadacha" [The study of the volitional qualities of students using the method "Unsolvable problem"]. *Voprosy psikhologii*, no. 6, pp. 130–132. (In Russian)
- Matyushkin, A. M. (1982) Psikhologicheskaya struktura, dinamika i razvitie poznavatel'noj aktivnosti [The psychological structure, dynamics and development of cognitive activity]. *Voprosy psikhologii*, no. 4, pp. 5–17. (In Russian)
- Rusalov, V. M. (1990) *Oprosnik struktury temperamenta [Questionnaire of temperament structure]*. Moscow: Institute of Psychology of Academy of Sciences of the Soviet Union Publ., 50 p. (In Russian)
- Samojlova, G. V. (2015) Priznaki poznavatel'noj aktivnosti studentov fizkul'turnogo vuza [Signs of cognitive activity of students of a gymnasium]. *Nauchnye trudy Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta fizicheskoy kul'tury i sporta*, no. 1, pp. 66–70. (In Russian)
- Sergeeva, B. V. (2003) *Psikhologo-didakticheskie osnovy formirovaniya poznavatel'noj aktivnosti mladshikh shkol'nikov [Psychological and didactic foundations of the formation of cognitive activity of younger students]*. Moscow: Karo-Press Publ., 230 p. (In Russian)
- Sukhova, L. V. (2000) *Razvitie poznavatel'noj aktivnosti v professional'noj podgotovke budushchikh spetsialistov (na primere negosudarstvennogo vysshego obrazovatel'nogo uchrezhdeniya) [The development of cognitive activity in the professional training of future specialists (on the example of a non-state higher educational institution)]*. PhD dissertation (Pedagogy). Tolyatti, Togliatti branch of Samara State Pedagogical University, 211 p. (In Russian)
- Zhukov, Yu. Yu. (2013a) Metodika issledovaniya priznakov poznavatel'noj aktivnosti studentov vuzov fizicheskoy kul'tury [Methods of researching the signs of cognitive activity of students of physical education universities]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, vol. 5, no. 99, pp. 51–58. (In Russian)
- Zhukov, Yu. Yu. (2013b) Osobennosti vzaimosvyazey pokazatelej lichnostnoj i uchebnoj poznavatel'noj aktivnosti studentov vuzov fizicheskoy kul'tury [Features of the relationship of indicators of personal and educational cognitive activity of students of physical education universities]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, vol. 2, no. 96, pp. 61–66. (In Russian)
- Zhukov, Yu. Yu. (2013c) Priznaki i faktory poznavatel'noj aktivnosti studentov vuzov fizicheskoy kul'tury v uchebnoj deyatel'nosti [Signs and factors of cognitive activity of students of physical education universities in educational activities]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, vol. 1, no. 95, pp. 30–35. (In Russian)

Влияние свойств электронного текста на эффективность и результативность чтения

Литературный обзор

А. Е. Войскунский¹, М. Ю. Солодов^{✉1}

¹ Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,
119991, Россия, ГСП-1, г. Москва, Ленинские горы, д. 1

Сведения об авторах

Александр Евгеньевич
Войскунский, SPIN-код: 5860-1826,
ORCID: 0000-0002-5213-1366,
Scopus AuthorID: 6602398134
e-mail: vae-msu@mail.ru

Максим Юрьевич Солодов,
SPIN-код: 6892-0730,
ORCID: 0000-0002-5447-5541,
e-mail: msolodov@icloud.com

Для цитирования:

Войскунский, А. Е., Солодов, М. Ю.
(2020) Влияние свойств
электронного текста
на эффективность
и результативность чтения:
литературный обзор. *Психология
человека в образовании*, т. 2, № 2,
с. 134–142. DOI: 10.33910/2686-
9527-2020-2-2-134-142

Получена 26 мая 2020; прошла
рецензирование 14 июня 2020;
принята 14 июня 2020.

Права: © Авторы (2020).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. С проникновением в нашу жизнь информационных технологий всё больше меняется наша деятельность: трудовая, учебная и т. д. В новых реалиях особое место занимают технологии работы с электронным текстом. Такой текст сильно меняет то, как мы читаем, ищем информацию, перелистываем страницы. Кроме этого, мы начинаем совместно работать с текстом — не только читать, но и писать. Поэтому необходимо изучать новые технологии в науке вообще и в психологии в частности.

Специфика чтения с электронных носителей исследуется с момента появления таковых. Чтению бумажного текста противопоставляются не только экраны как способы представления информации, но и гипертекст, имеющий особую структуру. Можно выделить две группы факторов, влияющих на процесс чтения: первая связана с теми или иными свойствами текста, а вторая — с индивидуальными психологическими особенностями и свойствами читателей. В данной работе мы осветим влияние первой группы факторов. С этой точки зрения на процесс чтения влияют такие особенности работы с экраном, как размер, стиль и цвет шрифта, яркость и размер экрана, способы навигации и их удобство для читателя. Считается, что чтение электронного и традиционного текста отличается по таким параметрам, как скорость, точность, внимание, особенности навигации и время, в течение которого читатель устает работать с текстом. Хотя по этим параметрам электронный текст обычно проигрывает бумажному, но обладает большей гибкостью и возможностью настройки под конкретные задачи. Например, там, где бумажный текст нужно читать целиком, в электронном можно воспользоваться автоматическим поиском. Значительную роль играет также структура электронного текста, а также наличие в нем нетекстовой информации и гиперссылок. Здесь результаты исследований оказываются неоднозначны: скорее всего, на более высоких уровнях когнитивных процессов значение свойств текста теряет свое непосредственное влияние на процесс чтения и опосредуется индивидуальными психологическими свойствами и особенностями.

Ключевые слова: гипертекст, чтение электронного текста, чтение с экрана, свойства текста.

How features of digital text affect reading efficiency and comprehension

Literature review

A. E. Voiskounsky¹, M. Yu. Solodov^{✉1}

¹ M. V. Lomonosov Moscow State University, GSP-1, Leninskie Gory, GSP-1, Moscow 119991, Russia

Authors

Alexander E. Voiskounsky,
SPIN: 5860-1826,
ORCID: 0000-0002-5213-1366,
Scopus AuthorID: 6602398134
e-mail: vae-msu@mail.ru

Maxim Yu. Solodov, SPIN: 6892-0730,
ORCID: 0000-0002-5447-5541,
e-mail: msolodov@icloud.com

For citation: Voiskounsky, A. E., Solodov, M. Yu. (2020) How features of digital text affect reading efficiency and comprehension: Literature review. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 2, pp. 134–142. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-2-134-142

Received 26 May 2020; reviewed 14 June 2020; accepted 14 June 2020.

Copyright: © The Authors (2020). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. As information technologies enter our life, our behaviour changes: we work and study in new ways. Digital text is a technology that plays a unique role in the modern world. Such text dramatically changes the ways we read, search for information and browse through pages. Moreover, we start to work with a text in different modalities: reading and writing at the same time. This is why it is important to study new technologies from the scientific — psychological — point of view.

Differences between reading paper and screen-based texts have been studied from the time first screens appeared. These differences stem not only from the use of screens, but also from hypertext and different text structure. We identify two groups of factors that affect the reading process: features of the text itself and readers' individual psychological traits. In this paper, we focus on the former. From this point of view, reading process is affected by font size, face and colour, screen brightness and size, navigation tools and how convenient they are. E-reading is different in terms of how quickly, accurately and attentively we can read, how we navigate through a text and how quickly we get tired. Although by these metrics a digital text is generally inferior to paper one, it excels it in terms of flexibility and potential for tailoring it to a specific task. For instance, you can automatically search through a digital text where you would have to skim through a paper one. The structure of the text, meta information and hyperlinks also affect reading process a lot. The research results here are ambiguous. High-level cognitive processes are unlikely to be directly affected by text features, it seems that they are largely defined by reader's own psychological traits.

Keywords: hypertext, e-reading, reading from screen, text features.

Введение

Электронные тексты все больше входят в нашу жизнь. В условиях дистанционной работы и обучения возникает потребность не только в прочтении такого текста конкретным читателем, но и в совместной работе над текстом нескольких читателей, в частности написании, обсуждении и редактировании текста несколькими авторами одновременно. В рамках психологии исследования, посвященные чтению и пониманию электронного текста в сравнении с привычными текстами, начались в 1980-е годы, в настоящее время по-прежнему признается высокая ценность подобной работы для психологии познания (Vojskunskej 2017). Можно разделить все исследования процессов чтения на два направления: в первом изучается роль свойств самого текста, а во втором — роль психологических особенностей самих читателей и осуществляемой ими деятельности. Данная работа

представляет собой литературный обзор, посвященный первому направлению исследований.

Работа состоит из трех частей. В первой части рассматривается влияние свойств текста на такие характеристики, как скорость и точность чтения, усталость читателя. Во второй части рассматривается влияние текста на процессы макро- и микронавигации. Третья часть посвящена влиянию структуры текста на результативность и эффективность чтения.

Скорость чтения

Это одна из самых очевидных характеристик, по которым можно сравнить чтение электронного и бумажного текста. Уже к 1992 году накопилось достаточно исследований (Dillon 1992), свидетельствующих, что при чтении с экрана скорость снижается на 20–30 %. Правда, при работе с короткими текстами разница в скорости чтения не наблюдается (Askwall 1985).

Несмотря на однозначность результатов, на самом деле их сложно назвать сопоставимыми, поскольку они отличны по процедуре исследования. Так, в исследовании испытуемые читали электронный текст (буквы 1 см высотой) на расстоянии 5 м с большого синего экрана, который относительно медленно обновлялся (полное время разворота составляло 9 с) (Muter, Latremouille, Treurniet et al. 1982). В таких условиях снижение скорости чтения можно объяснить непривычной обстановкой и неудобством. Другие авторы (Gould, Grischkowsky 1984; Wright, Likorish 1983) использовали экраны компьютеров, а текст размещали на темном фоне. Попытки изучения зависимости скорости усвоения информации от размеров и типов шрифтов, в том числе с использованием технологии регистрации движений глаз (Beumer, Orton, Russell 2007), чаще всего показывают, что люди способны адаптироваться к подобным условиям. Единственным фактором, устойчиво влияющим на скорость чтения, признается количество символов в строке, хотя в то же время показано, что влияние таких характеристик, как шрифт, размер символов, длина строки, количество букв в строке и величина полей, может интерферировать и приводить исследователей к ложным выводам (Dyson 2004). Одновременно высказывается допущение: отталкиваясь от «оптимального» количества символов в строке, можно разработать такое сочетание всех параметров, которое позволило бы увеличить скорость чтения, снизив когнитивную нагрузку.

Скорость чтения зависит и от привычек воспринимать информацию. Большинство опрошенных сообщают, что по-прежнему отдают предпочтение бумажным текстам, хотя ежедневно пользуются компьютерами для работы или учебы (Ackerman, Lauterman 2012).

Надо учитывать, что в рассматриваемых исследованиях испытуемые нередко находят экспериментальные условия непривычными и неудобными для себя. Ведь количество стандартных и привычных способов верстки книг и журналов значительно меньше, чем количество вариантов размещения информации в Интернете, в частности в текстовых массивах и программах. Если предъявлять электронные тексты в форматах, максимально приближенных к бумажному, то результаты становятся сравнимыми, однако при этом страдает понимание электронного текста, а если позволить каждому испытуемому конвертировать гипертексты в удобный для него формат, то сопоставлять данные становится сложнее.

Внимание и «точность» чтения

В исследованиях часто сравниваются одновременно скорость и «точность» чтения, или внимательность: к примеру, требуется как корректору находить ошибки и опечатки в тексте. Имеются несколько подходов к выбору типов ошибок. Например, если довольно редко (каждые 150 слов) встречаются ошибки 4 типов: пропуск, добавление, замена и перемещение букв — значимые различия между электронным и бумажным чтением не выявлены (Gould, Grischkowsky 1984). Сравнение работы испытуемых с визуально незаметными («о» вместо «с»), визуально заметными («н» вместо «с») и грамматическими ошибками («пошел» вместо «пошла») показало, что сложнее всего обнаруживать грамматические ошибки: по-видимому, для этого требуется больше когнитивных ресурсов (Creed, Dennis, Newstead 1987).

Для оценки точности чтения применяется также метод поиска информации: перед испытуемыми ставятся вопросы, ответ на которые нужно найти в тексте. Когда текст был представлен в бумажной форме, или в текстовом редакторе, или в двух гипертекстовых системах, различий между бумажным текстом и текстом в редакторе не обнаружено, а испытуемые, которые работали в гипертекстовых системах, показали значимо худшие результаты (McKnight, Dillon, Richardson 1990).

Для анализа возможных эффектов, связанных с цветом шрифта (светлый, сверхсветлый, стандартный и жирный), использована технология регистрации движений глаз (Burmistrov, Zlokozova, Ishmuratova, Semenova 2016): задание включало найти конкретное слово в одностороннем тексте. Фиксировались время, затраченное на поиск слова, длительность фиксации и амплитуда саккад. В случае светлых шрифтов испытуемые затратили больше времени на решение задачи, длительность фиксации была больше, а амплитуда саккад — меньше. Делается вывод, что при использовании осветленных версий шрифтов эффективность чтения снижается из-за повышения когнитивной нагрузки.

Что касается внимания и точности чтения, то гипертекстовое чтение не приносит читателю преимуществ. Однако если взглянуть на вопрос несколько шире, то можно допустить, что в перспективе гипертекстовая среда позволяет облегчить в ходе чтения выделение важной информации, организовать удобную систему ссылок и разнообразить средства поиска. С другой стороны, обилие изображений и гиперссылок с комментариями и примечаниями

способствует частому отвлечению читателя от углубленной работы с текстом, поверхностному усвоению материала (Karr 2012).

Усталость

С продолжительностью чтения ухудшается усвоение материала. Сравнительные исследования процессов чтения электронного и бумажного текста приводят к противоречивым результатам.

Усталость измеряется, как правило, согласно субъективным отчетам испытуемых. При исследовании усталости в контексте некоторых характеристик зрения (острота, чувствительность к бликам и контрасту) показано, что значимых различий между чтением электронных и бумажных текстов не наблюдается (Gould, Grischkowsky 1984; Muter, Latremouille, Treurniet et al. 1982). При работе с темным шрифтом на светлом фоне усталость проявляется сильнее, чем при чтении бумажного текста, а светлый шрифт на темном фоне приводит к усталости не сильнее, чем текст на бумаге (Cushman 1986). Сделана попытка связать различия в результатах с качеством использованных в исследованиях мониторов (Cushman 1986). Вопрос о целесообразности изучения того, насколько и как именно влияют технические характеристики оборудования на психологию чтения, остается открытым.

Микронавигация

Чтение электронного или бумажного документа отличается способом перемещения между страницами и частями текста, ориентации в нем (что часто именуется «навигацией»). Выделяются две группы проблем: «микронавигация» — непосредственно «движение» по тексту (в случае традиционного текста — перелистывание страниц) и «макронавигация» — ориентация в тексте в рамках выполнения задач. Показано (Dillon 1992), что навигация при чтении во многом опирается на навыки ориентации в физическом мире. Можно полагать, что это во многом объясняется взаимосвязью между запоминанием информации и «пространственными» воспоминаниями о местонахождении этой информации в тексте (положении на странице и в документе) (Rothkopf 1971). В связи с этим микронавигация в гипертексте сулит определенные трудности, ибо читатель знакомится с фрагментами по отдельности¹ и не имеет

возможности видеть весь текст. При попытке оценить эффективность предъявления информации отдельными фразами, а не постранично, традиционный способ представления информации оказался более эффективным (измерялись понимание текста и скорость чтения), а режим регулирования скорости чтения (заданный извне или управляемый самостоятельно), как выяснилось, не влияет ни на скорость, ни на понимание прочитанного.

Сложности микронавигации связаны не только со способом представления информации. Ссылки в гипертексте вынуждают читателей принимать решения о том, какой блок текста прочитать дальше, а это может вызывать затруднения, особенно при дефиците времени. Так, исследование процесса чтения одного и того же текста, состоявшего из нескольких последовательных блоков, было организовано таким образом, что одна группа испытуемых переходила к следующему блоку нажатием на единственную ссылку, а второй группе каждый раз предлагалось перейти по одной из трех ссылок, которые на самом деле вели к одному и тому же блоку текста. Оказалось, что испытуемые второй группы тратили на чтение текста больше времени, а в их самоотчетах тексты были представлены как запутанные и непонятные (Miall, Dobson 2001).

Гипертексты вынуждают читателей принимать решения не только при выборе дальнейшего «маршрута». Например, при наличии в тексте иллюстраций, пояснений и сносок читателю приходится разделять внимание между ними. Так, при исследовании чтения текста на иностранном языке (оценивались общее понимание текста и количество усвоенных новых слов), который предъявлялся четырьмя способами: (1) сноски отсутствовали, (2) сноски представляли собой тестовую информацию, (3) сноски вели к иллюстрации, (4) предъявлялись одновременно иллюстрация и текстовое пояснение, самым эффективным вариантом оказался последний (Plass, Chun, Mayer, Leutner 2003). Как отмечается (DeStefano, LeFevre 2007), такой результат может быть связан с тем, что визуальная информация не способствовала пониманию, ибо она поясняла абстрактные понятия. Представление об избыточной когнитивной нагрузке (дополнительная информация усложняет чтение) в данном случае не работает; такие результаты не единичны: целый ряд исследований свидетельствует, что наличие в гипертексте ссылок и его мультимедийность могут быть продуктивно использованы, если включить механизм предпросмотра ссылок, помогающий

¹ См. ниже проблему «замочной скважины».

читателям предварительно увидеть, куда ведут ссылки (Baron, Tague-Sutcliffe, Kinnucan, Carey 1996; Campbell, Maglio 1999; Cress, Knabel 2003; Naumann 2015; Zhao, O'Shea, Fung 1994).

К преимуществам микронавигации в гипертексте можно отнести, к примеру, автоматический поиск элементов информации. В одном из исследований (Egan, Remde, Landauer et al. 1989) требовалось написать эссе на заданную тему, и работающие с гипертекстовой системой участники показали значительно лучшие результаты, чем читатели обычного текста; как показал анализ, это преимущество обусловлено тем, что ключевые слова для поиска информации содержались в самом тексте. Тем самым было продемонстрировано преимущество машинного поиска перед ручным, хотя в данном случае нельзя делать однозначных выводов о качестве понимания.

Макронавигация

Целью чтения может быть поиск информации, ответы на отдельные вопросы, проверка гипотез и т. д., часто — просто понимание и запоминание прочитанного. Этим целям посвящено немало исследований.

При попытке понять, каким образом электронный текст влияет на процесс припоминания, испытуемым предлагалось прочитать текст и восстановить его содержание, используя при этом бумажную версию или электронную книгу: работавшие с бумажной версией вспоминали больше деталей из прочитанного (Mogineau, Blanche, Tobin, Guéguen 2005). В качестве обоснования отмечается, что при чтении традиционного текста задействуются механизмы, не только связанные непосредственно с чтением, но и участвующие в нем опосредованно (например, ощущение книги в руках, переворачивание страниц и т. п.). Эта интерпретация согласуется с замечаниями (Rothkopf 1971) о связи между запоминанием местоположения информации в тексте и её содержания.

При всем значении стратегий чтения, от текста тоже многое зависит. Сложность навигации в гипертексте в значительной степени связана с тем, что в литературе принято называть «проблемой замочной скважины» (keyhole phenomenon) (McDonald, Stevenson 1998; Shapiro, Niederhauser 2004): при чтении блока текста у читателей нет возможности увидеть общую структуру текста и его содержание, а это усложняет задачу понимания. Для решения данной проблемы предложено использовать «карты» текста.

«Карта» текста

В одном из исследований роли таких «карт» при чтении гипертекста (McDonald, Stevenson 1998) испытуемым необходимо было прочитать 45 текстовых блоков (примерно по 100 слов каждый) и после этого ответить на 20 вопросов, связанных с фактическим содержанием, и на 20 вопросов формата «найти решение проблемы». Была предусмотрена работа либо с «концептуальной картой» (демонстрировала структуру гипертекста, т. е. взаимосвязи между темами), либо с «пространственной картой» (отражала структуру текста в виде иерархии тем), либо безо всякой карты. Результаты показывают, что каждая из двух карт помогает ориентироваться в тексте; при этом работавшие с концептуальной картой показали более высокие результаты при повторном тестировании через неделю. К аналогичным выводам привело исследование, когда испытуемые пользовались гипертекстовой системой, в которой информация была организована либо в алфавитном порядке, либо в порядке, отражавшем концептуальные взаимосвязи (McKnight, Dillon, Richardson 1990). При сравнении работы с бумажным текстом, текстовым процессором и гипертекстом чаще всего обращались к оглавлению читатели гипертекста, далее — пользователи текстового процессора, а реже всего — работавшие с бумажным текстом. Правда, данный подход неоднозначен, ибо чтение гипертекста как раз подразумевает частое обращение к «карте» текста и непоследовательный выбор фрагментов текста для чтения. К примеру, интерфейс для «картирования» гипертекста включает вместе с текстом «карту», на которой отмечены основные тематические разделы; можно отслеживать количество текста, которое уже прочитано или еще предстоит прочитать (Li, Chen, Yang 2013). Подобная система позволяет быстро находить информацию в тексте и эффективно ее использовать. При этом «карта» гипертекста должна быть действительно полезной и не отвлекать от фактического содержания текста, как это случилось в исследовании (Hofman, van Oostendorp 1999).

Так что «карта» гипертекста является не более чем одним из инструментов решения задач и не приводит автоматически к эффективному пониманию. Необходимы еще и развитые навыки чтения, потребность в инструменте (некоторым читателям он может быть просто не нужен) и соответствие инструмента задаче (например, при необходимости найти в тексте конкретную информацию автоматический поиск, скорее всего, окажется эффективнее «карты»).

Структура текста

Имеется много подходов к структурированию текста. Например, для анализа всевозможных «сбоев» и проблем в восприятии и понимании текста предлагается использовать 5-уровневую модель текста (Graesser, McNamara 2011). Автор теории ситуационных моделей Кинч выделял 2 уровня (Kintsch, Mangalath 2011). Однако в психологической литературе всё чаще сравниваются линейные и нелинейные тексты, среди которых принято выделять сетевые и иерархические тексты (DeStefano, LeFevre 2007).

Считается, что низкоуровневые когнитивные процессы в линейном и нелинейном чтении не отличаются (Wenger, Payne 1996), однако с точки зрения восходящих процессов чтение остается линейным всегда (Smith 1996). Но чтение требует не только простейших когнитивных навыков, но и более сложных (например, осведомленности в теме), а также дополнительных когнитивных ресурсов (Niederhauser, Reynolds, Salmen, Skolmoski 2000; Shapiro 1999). Тематические и сюжетные линии в тексте пересекаются и прерывают друг друга; по мнению ряда авторов, это негативно сказывается на эффективности чтения (Glanzer, Dorfman, Kaplan 1981; Glanzer, Fischer, Dorfman 1984; Lorch 1993). Фактическая информация хуже усваивается в нелинейном условии (Eveland, Cortese 2004).

В одном из ранних исследований испытуемые, работавшие с линейным текстом, смогли показать более высокие результаты, чем их коллеги, работавшие с гипертекстом. Последние отмечали в своих отчетах, что чувствовали себя запутавшимися и не могли сориентироваться в содержании текста (Gordon, Gustavel, Moore, Hankey 1988). О подобном эффекте свидетельствует и ряд других работ (Dias, Gomes, Correia 1999; Edwards, Hardman 1999). Эта идея была интересно развита: предъявляемый испытуемым материал варьировали по двум параметрам: (1) линейный/нелинейный и (2) организованный/неорганизованный (блоки текста и ссылки между ними располагались в случайном порядке). В случае организованного текста исследователи не обнаружили никакой разницы между линейным и нелинейным текстом (использовался метод свободного припоминания). А вот в ситуации, когда текст был составлен в случайном порядке, задание оказалось более простым для испытуемых, работавших с линейным материалом (Britt, Rouet, Perfetti 1996).

В другом исследовании испытуемым предлагалось подготовиться к экзамену (время не ограничивалось) с использованием гипертекста либо

линейного текста. Сделан вывод, что гипертекст является менее подходящим материалом, хотя это может быть связано с тем, что студентам просто не удалось прочитать весь текст целиком, поскольку интерфейс не позволял это отслеживать (Barab, Young, Wang 1999), однако в подобных исследованиях различия не всегда выявляются (Beishuizen, Jesdijk, Zanting 1996).

Тем не менее отдельные авторы (Patterson 2000) возлагают на гипертекст очень большие надежды как на инструмент, который можно адаптировать под себя. Исследования свидетельствуют, что плохо осведомленные в теме испытуемые лучше справляются с заданием, если текст предъявляется не линейно, а в виде иерархии — в таком случае им проще выделять основные мысли и работать со структурой материала (Calisir, Gurel 2003; Potelle, Rouet 2003). Высказывается мнение, что при чтении нелинейного текста отдельные когнитивные процессы получают преимущество в виде, например, создания семантической сети (Jonassen, Wang 1993) или восприятия концептуальных взаимосвязей (Eveland, Cortese 2004). Показано положительное влияние гипертекста (по сравнению с традиционным текстом) на усвоение материала неосведомленными читателями (Balcytiene 1999), а также тот факт, что плохо структурированный текст может побудить читателей к самостоятельному созданию эффективных стратегий чтения (Shapiro 1999).

Иногда исследователям удается получить «компромиссные» результаты. Изучалось удобство различной структуры гипертекстов (оценивались время работы с текстом и количество повторно прочитанных элементов) для информированных и неинформированных читателей. Им предлагалось ознакомиться с гипертекстом, организованным в форме иерархии, нелинейной структуры или смешанной структуры (представляет собой иерархию, некоторые ветки которой соединены между собой ссылками), и затем в двух сериях ответить на вопросы и найти тот блок информации, который содержал ответ на вопрос. Оптимальной оказалась смешанная структура гипертекста, которая, с одной стороны, предоставляет читателю свободу, необходимую для быстрого поиска информации, а с другой стороны — достаточно жестко структурирована, что позволяет читателю ориентироваться в общей структуре гипертекста (McDonald, Stevenson 1998).

Несколько обособленно в проблемном поле находятся две работы. В первой один и тот же текст был разделен либо на 22 блока, либо на 9 и в таком виде предъявлялся испытуемым. Читателям лучше удавалось находить ответы на вопросы

в более сегментированных текстах, однако при этом они упускали ту информацию, которая не относилась к поставленным вопросам (Dee-Lucas, Larkin 1999). С другой стороны, читатели менее сегментированного текста усваивали больший объем информации, но медленнее справлялись с задачами на поиск информации и решение проблем (PST). В другом исследовании перед контрольной и экспериментальной группами испытуемых ставились разные задачи. Контрольной группе предстояло изучить несколько документов и выявить в них лишь одну тему, а экспериментальной — выявить несколько тем и взаимосвязи между ними. Последующее тестирование показало, что контрольной группе удалось усвоить больше фактической информации, в то время как экспериментальная группа гораздо лучше справилась с PST (Jacobson, Spiro, 1995). Эти работы наводят на мысль о том, что структура текста не влияет непосредственно на эффективность работы с ним — это влияние опосредуется условиями задачи, поставленными целями и, весьма вероятно, индивидуальными особенностями читателя.

Заключение

Электронный текст как объект чтения действительно обладает рядом особенностей, из-за которых меняются психологические процессы, задействованные в чтении. Эти изменения можно разделить на две группы. К первой группе стоит отнести очевидные и однозначные изменения — снижение скорости чтения, повышение когнитивной нагрузки, снижение «точности» чтения. Однако даже в этом случае, по нашему предположению, можно так менять способ отображения текста, чтобы компенсировать эти недостатки. Ко второй группе изменений относится влияние на более сложные процессы: понимание, запоминание и т. п. Тут определенности гораздо меньше, как и способов оценить и измерить изменения. Неоднозначность эмпирических результатов позволяет говорить о том, что в данном случае причина кроется не в самом тексте, а в психологических особенностях читателей и выполняемой ими деятельности.

References

- Ackerman, R., Lauterman, T. (2012) Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. *Computers in Human Behavior*, vol. 28, no. 5, pp. 1816–1828. DOI: 10.1016/j.chb.2012.04.023 (In English)
- Askwall, S. (1985) Computer supported reading vs reading text on paper: A comparison of two reading situations. *International Journal of Man-Machine Studies*, vol. 22, no. 4, pp. 425–439. DOI: 10.1016/S0020-7373(85)80048-1 (In English)
- Balcytiene, A. (1999) Exploring individual processes of knowledge construction with hypertext. *Instructional Science*, vol. 27, no. 3/4, pp. 303–328. DOI: 10.1023/A:1003118900441 (In English)
- Barab, S. A., Young, M. F., Wang, J. (1999) The effects of navigational and generative activities in hypertext learning on problem solving and comprehension. *International Journal of Instructional Media*, vol. 26, no. 3, pp. 283–309. (In English)
- Baron, L., Tague-Sutcliffe, J., Kinnucan, M. T., Carey, T. (1996) Labeled, typed links as cues when reading hypertext documents. *Journal of the American Society for Information Science*, vol. 47, no. 12, pp. 896–908. DOI: 10.1002/(SICI)1097-4571(199612)47:12<896::AID-ASI3>3.0.CO;2-Y (In English)
- Beishuizen, J., Jesdijk, E. S., Zanting, A. (1996) Using hypertext for studying and information search. *Journal of Educational Computing Research*, vol. 15, no. 4, pp. 289–316. DOI: 10.2190/F643-J6UW-QCFN-0JMU (In English)
- Beymer, D., Orton, P. Z., Russell, D. M. (2007) An eye tracking study of how font size and type influence online reading. In: C. Baranauskas, P. Palanque, J. Abascal, S. D. J. Barbosa (eds.). *Human-Computer Interaction — INTERACT 2007. 11th IFIP TC 13 International Conference Rio de Janeiro, Brazil, September 10–14, 2007 Proceedings, Part II*. Berlin; Heidelberg: Springer, pp. 456–460. DOI: 10.1007/978-3-540-74800-7_41 (Lecture Notes in Computer Science. Vol. 4663). (In English)
- Britt, M. A., Rouet, J.-F., Perfetti, C. A. (1996) Using hypertext to study and reason about historical evidence. In: J.-F. Rouet, J. J. Levonen, A. Dillon et al. (eds.). *Hypertext and cognition*. New York: Routledge, pp. 43–72. (In English)
- Burmistrov, I., Zlokazova, T., Ishmuratova, I., Semenova, M. (2016) Legibility of light and ultra-light fonts: Eyetracking study. In: *Proceedings of the 9th Nordic Conference on Human-Computer Interaction — NordiCHI'16*. New York: Association for Computing Machinery, pp. 1–6. DOI: 10.1145/2971485.2996745 (In English)
- Calisir, F., Gurel, Z. (2003) Influence of text structure and prior knowledge of the learner on reading comprehension, browsing and perceived control. *Computers in Human Behavior*, vol. 19, no. 2, pp. 135–145. DOI: 10.1016/S0747-5632(02)00058-4 (In English)

- Campbell, C. S., Maglio, P. P. (1999) Facilitating navigation in information spaces: Road-signs on the World Wide Web. *International Journal of Human-Computer Studies*, vol. 50, no. 4, pp. 309–327. DOI: 10.1006/IJHC.1998.0246 (In English)
- Creed, A., Dennis, I., Newstead, S. (1987) Proof-reading on VDUs. *Behaviour & Information Technology*, vol. 6, no. 1, pp. 3–13. DOI: 10.1080/01449298708901814 (In English)
- Cress, U., Knabel, O. B. (2003). Previews in hypertexts: effects on navigation and knowledge acquisition. *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 19, no. 4, pp. 517–527. DOI: 10.1046/j.0266-4909.2003.00054.x (In English)
- Cushman, W. H. (1986) Reading from microfiche, a VDT, and the printed page: Subjective fatigue and performance. *Human Factors*, vol. 28, no. 1, pp. 63–73. DOI: 10.1177/001872088602800107 (In English)
- Dee-Lucas, D., Larkin, J. H. (1999) Hypertext segmentation and goal compatibility: Effects on study strategies and learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, vol. 8, no. 3, pp. 279–313. (In English)
- DeStefano, D., LeFevre, J.-A. (2007) Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, vol. 23, no. 3, pp. 1616–1641. DOI: 10.1016/j.chb.2005.08.012 (In English)
- Dias, P., Gomes, M. J., Correia, A. P. (1999) Disorientation in hypermedia environments: Mechanisms to support navigation. *Journal of Educational Computing Research*, vol. 20, no. 2, pp. 93–117. DOI: 10.2190/G8C5-342V-DJX3-Q53F (In English)
- Dillon, A. (1992) Reading form paper versus screens: A critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, vol. 35, no. 10, pp. 1297–1326. DOI: 10.1080/00140139208967394 (In English)
- Dyson, M. C. (2004) How physical text layout affects reading from screen. *Behaviour and Information Technology*, vol. 23, no. 6, pp. 377–393. DOI: 10.1080/01449290410001715714 (In English)
- Edwards, D. M., Hardman, L. (1999) Lost in hyperspace: Cognitive mapping and navigation in a hypertext environment. In: R. McAleese (ed.). *Hypertext: Theory into practice*. Exeter: Intellect Books; School of Art and Design Earl Richards Road North, pp. 90–105. (In English)
- Egan, D. E., Remde, J. R., Landauer, T. K. et al. (1989) Behavioral evaluation and analysis of a hypertext browser. *ACM SIGCHI Bulletin*, vol. 20, no. SI, pp. 205–210. DOI: 10.1145/67449.67490 (In English)
- Eveland, W. P., Cortese, J. (2004) How web site organization influences free recall, factual knowledge, and knowledge structure density. *Human Communication Research*, vol. 30, no. 2, pp. 208–233. DOI: 10.1111/j.1468-2958.2004.tb00731.x (In English)
- Glanzer, M., Dorfman, D., Kaplan, B. (1981) Short-term storage in the processing of text. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 20, no. 6, pp. 656–670. DOI: 10.1016/S0022-5371(81)90229-2 (In English)
- Glanzer, M., Fischer, B., Dorfman, D. (1984) Short-term storage in reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 23, no. 4, pp. 467–486. DOI: 10.1016/S0022-5371(84)90300-1 (In English)
- Gordon, S., Gustavel, J., Moore, J., Hankey, J. (1988) The effects of hypertext on reader knowledge representation. *Proceedings of the Human Factors Society Annual Meeting*, vol. 32, no. 5, pp. 296–300. DOI: 10.1177/154193128803200512 (In English)
- Gould, J. D., Grischkowsky, N. (1984) Doing the same work with hard copy and with cathode-ray tube (CRT) computer terminals. *Human Factors*, vol. 26, no. 3, pp. 323–337. DOI: 10.1177/001872088402600308 (In English)
- Graesser, A. C., McNamara, D. S. (2011) Computational analyses of multilevel discourse comprehension. *Topics in Cognitive Science*, vol. 3, no. 2, pp. 371–398. DOI: 10.1111/j.1756-8765.2010.01081.x (In English)
- Hofman, R., van Oostendorp, H. (1999) Cognitive effects of a structural overview in a hypertext. *British Journal of Educational Technology*, vol. 30, no. 2, pp. 129–140. DOI: 10.1111/1467-8535.00101 (In English)
- Jacobson, M. J., Spiro, R. J. (1995) Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge: An empirical investigation. *Journal of Educational Computing Research*, vol. 12, no. 4, pp. 301–333. DOI: 10.2190/4T1B-HBP0-3F7E-J4PN (In English)
- Jonassen D. H., Wang, Sh. (1993) Acquiring structural knowledge. *Journal of Computer-Based Instruction*, vol. 20, no. 1, pp. 1–8. (In English)
- Karr, N. (2012) *Dummy: What the Internet is doing with our brains*. Saint Petersburg: BestBusinessBooks Publ., 256 p. (In Russian)
- Kintsch, W., Mangalath, P. (2011) The construction of meaning. *Topics in Cognitive Science*, vol. 3, no. 2, pp. 346–370. DOI: 10.1111/j.1756-8765.2010.01107.x (In English)
- Li, L. Y., Chen, G. D., Yang, S. J. (2013) Construction of cognitive maps to improve e-book reading and navigation. *Computers and Education*, vol. 60, no. 1, pp. 32–39. DOI: 10.1016/j.compedu.2012.07.010 (In English)
- Lorch, R. F. (1993) Integration of topic and subordinate information during reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 19, no. 5, pp. 1071–1081. DOI: 10.1037/0278-7393.19.5.1071 (In English)
- McDonald, S., Stevenson, R. J. (1998) Effects of text structure and prior knowledge of the learner on navigation in hypertext. *Human Factors*, vol. 40, no. 1, pp. 18–27. DOI: 10.1518/001872098779480541 (In English)
- McKnight, C., Dillon, A., Richardson, J. (1990) A comparison of linear and hypertext formats in information retrieval. In: R. McAleese, C. Green (eds.). *Hypertext: State of the art*. Oxford: Intellect, pp. 10–19. (In English)

- Miall, D. S., Dobson, T. (2001) Reading hypertext and the experience of literature. *Journal of Digital Information*, vol. 2, no. 1. [Online]. Available at: <https://journals.tdl.org/jodi/index.php/jodi/article/view/35/37> (accessed 25.05.2020). (In English)
- Morineau, T., Blanche, C., Tobin, L., Guéguen, N. (2005) The emergence of the contextual role of the e-book in cognitive processes through an ecological and functional analysis. *International Journal of Human Computer Studies*, vol. 62, no. 3, pp. 329–348. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2004.10.002 (In English)
- Muter, P., Latremouille, S. A., Treurniet, W. C. et al. (1982) Extended reading of continuous text on television screens. *Human Factors*, vol. 24, no. 5, pp. 501–508. DOI: 10.1177/001872088202400501 (In English)
- Naumann, J. (2015) A model of online reading engagement: Linking engagement, navigation, and performance in digital reading. *Computers in Human Behavior*, no. 53, pp. 263–277. DOI: 10.1016/j.chb.2015.06.051 (In English)
- Niederhauser, D. S., Reynolds, R. E., Salmen, D. J., Skolmoski, P. (2000) The influence of cognitive load on learning from hypertext. *Journal of Educational Computing Research*, vol. 23, no. 3, pp. 237–255. DOI: 10.2190/81BG-RPDJ-9FA0-Q7PA (In English)
- Patterson, N. G. (2000) Hypertext and the changing roles of readers. *English Journal*, vol. 90, no. 2, pp. 74–80. DOI: 10.2307/821221 (In English)
- Plass, J. L., Chun, D. M., Mayer, R. E., Leutner, D. (2003) Cognitive load in reading a foreign language text with multimedia aids and the influence of verbal and spatial abilities. *Computers in Human Behavior*, vol. 19, no. 2, pp. 221–243. DOI: 10.1016/S0747-5632(02)00015-8 (In English)
- Potelle, H., Rouet, J.-F. (2003) Effects of content representation and readers' prior knowledge on the comprehension of hypertext. *International Journal of Human-Computer Studies*, vol. 58, no. 3, pp. 327–345. DOI: 10.1016/S1071-5819(03)00016-8 (In English)
- Rothkopf, E. Z. (1971) Incidental memory for location of information in text. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 10, no. 6, pp. 608–613. DOI: 10.1016/S0022-5371(71)80066-X (In English)
- Shapiro, A. M. (1999) The relevance of hierarchies to learning biology from hypertext. *Journal of the Learning Sciences*, vol. 8, no. 2, pp. 215–243. DOI: 10.1207/s15327809jls0802_2 (In English)
- Shapiro, A., Niederhauser, D. (2004) Learning from hypertext: Research issues and findings. In: D. H. Jonassen (ed.). *Handbook of research on educational communications and technology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 605–620. (In English)
- Smith, J. (1996) What's all this hype about hypertext? Teaching literature with George P. Landow's The Dickens Web. *Computers and the Humanities*, vol. 30, no. 2, pp. 121–129. DOI: 10.1007/BF00419788 (In English)
- Voiskunskij, A. E. (2017) Internet kak prostranstvo poznaniya: psikhologicheskie aspekty [The Internet as a space of knowledge: Psychological aspects]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya — Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 6, no. 4, pp. 72–86. (In Russian)
- Wenger, M. J., Payne, D. G. (1996) Comprehension and retention of nonlinear text: Considerations of working memory and material-appropriate processing. *The American Journal of Psychology*, vol. 109, no. 1, pp. 93–130. DOI: 10.2307/1422929 (In English)
- Wright, P., Likorish, A. (1983) Proof-reading texts on screen and paper. *Behaviour & Information Technology*, vol. 2, no. 3, pp. 227–235. DOI: 10.1080/01449298308914479 (In English)
- Zhao, Z., O'Shea, T., Fung, P. (1994) The effects of visible link-types on learning in the hypertext environment. *Computers in the Schools*, vol. 10, no. 3–4, pp. 353–370. DOI: 10.1300/J025v10n03_07 (In English)

Психологическое благополучие в проекции цифровой социализации

Н. Е. Рубцова^{✉1,2}, С. Л. Леньков³

¹ Российский новый университет, 105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22

² Управление координации научных исследований РАО, 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8

³ Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, 105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16

Сведения об авторах

Надежда Евгеньевна Рубцова,
SPIN-код: 5496-5341,
ORCID: 0000-0001-7232-4539,
e-mail: hope432810@yandex.ru

Сергей Леонидович Леньков, SPIN-код: 6618-2383, ORCID: 0000-0001-6934-3229, e-mail: new_psy@mail.ru

Для цитирования:

Рубцова, Н. Е., Леньков, С. Л. (2020) Психологическое благополучие в проекции цифровой социализации. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 2, с. 143–149. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-2-143-149

Получена 18 мая 2020; прошла рецензирование 23 мая 2020; принята 23 мая 2020.

Финансирование:

работа С. Л. Ленькова выполнена в рамках государственного задания № 073-00032-20-00 на 2020 г. ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» по проекту «Разработка современной концепции комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной среде и ее научно-методическое обеспечение, организация деятельности психологической службы, включая апробацию и подготовку к внедрению».

Права: © Авторы (2020). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Цель представленного исследования состояла в выявлении взаимосвязей между показателями психологического благополучия и уровнем цифровых социальных взаимодействий, особенно актуальных для новых, подрастающих поколений. Для психодиагностических измерений использовались русскоязычные адаптации методик «Шкала психологического благополучия» К. Д. Рифф, «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера и др., «Шкала воспринимаемого стресса» С. Коэна и Г. М. Уильямсона, а также авторский «Опросник вовлеченности в киберсоциализацию». Вовлеченность в киберсоциализацию понимается как целостный психологический конструкт, в структуру которого входят два относительно автономных фактора: позитивная и негативная вовлеченность, при этом первый фактор дополнительно интегрирует три более частных фактора (мотивации, личностной позиции и компетентности).

Выборка включила 268 человек в возрасте от 17 до 30 лет, работающих в различных организациях, а также студентов вузов и колледжей. С помощью дисперсионного и регрессионного анализа установлено, что конструктивная вовлеченность в киберсоциализацию повышает показатели психологического благополучия и удовлетворенности жизнью, а также снижает показатели воспринимаемого стресса, в то время как деструктивная вовлеченность в киберсоциализацию оказывает на многие из данных показателей обратное, негативное, влияние, причем значительно более сильное по сравнению с конструктивной вовлеченностью. Полученные результаты подтверждают амбивалентный характер взаимосвязей психологического благополучия с уровнем цифровых социальных взаимодействий, что определяет перспективу изучения процессов цифровой социализации, а также феномена психологического благополучия личности в развивающемся информационном обществе современной цивилизации.

Ключевые слова: психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью, цифровая социализация, воспринимаемый стресс, вовлеченность в киберсоциализацию.

The impact of digital socialization on psychological well-being

N. E. Rubtsova^{✉1,2}, S. L. Lenkov³

¹ Autonomous non-profit organization of higher education Russian New University,
22 Radio Str., Moscow 105005, Russia

² Office for the Coordination of Scientific Research of the Russian Academy of Education,
8 Pogodinskaya Str., Moscow 119121, Russia

³ Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education,
5/16 Makarenko Str., Moscow 105062, Russia

Authors

Nadezhda E. Rubtsova, SPIN: 5496-5341, ORCID: [0000-0001-7232-4539](https://orcid.org/0000-0001-7232-4539), e-mail: hope432810@yandex.ru

Sergey L. Lenkov, SPIN: 6618-2383, ORCID: [0000-0001-6934-3229](https://orcid.org/0000-0001-6934-3229), e-mail: new_psy@mail.ru

For citation: Rubtsova, N. E., Lenkov, S. L. (2020) The impact of digital socialization on psychological well-being. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 2, pp. 143–149. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-2-143-149

Received 18 May 2020; reviewed 23 May 2020; accepted 23 May 2020.

Funding: The study of S. L. Lenkov has been conducted under government assignment No. 073-00032-20-00 for 2020 for the Federal State Budget Scientific Institution Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education within the project titled "Developing a modern concept for comprehensive efforts to prevent violent behaviour in the education environment, as well as the scientific and methodological support for such a concept, organising school counselling and testing and preparing project launch".

Copyright: © The Authors (2020). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The purpose of this study was to identify the relationship between indicators of psychological well-being and the prevalence of digital social interactions, which are especially relevant for younger individuals. Psychological assessment was conducted using Russian-language adaptations of the Psychological Wellbeing Scale by Carol D. Ryff, the Satisfaction with Life Scale by Diener et al., the Perceived Stress Scale by Sheldon Cohen and Gail M. Williamson, as well as the author's Cyber Socialization Involvement Questionnaire. Involvement in cyber socialization is understood as a comprehensive psychological construct, which includes two relatively autonomous factors: positive and negative involvement, where the former is further divided into three specific factors (motivation, personal position and competence). The sample included 268 people aged 17 to 30 working in various organizations or studying at universities and secondary vocational schools. Dispersion and regression analysis demonstrated that constructive involvement in cyber socialization increases indicators of psychological well-being and life satisfaction and reduces indicators of perceived stress, while destructive involvement in cyber socialization has a negative effect on many of these indicators that is much stronger compared to the effect of constructive engagement. The results obtained confirm the ambivalent nature of the relationship of psychological well-being with the degree of digital social interactions. This indicates the potential for studying the processes of digital socialization, as well as the phenomenon of psychological well-being of an individual in the developing information society of modernity.

Keywords: psychological well-being, life satisfaction, digital socialization, perceived stress, involvement in cyber socialization.

Введение

Психологическое благополучие личности можно рассматривать как результат ее позитивного развития в связи с близостью концепции позитивного развития к феномену благополучия личности.

Психологическое благополучие широко изучается на протяжении полувека, включая концептуальные основания (Deci, Ryan 2008), возможности операционализации (Ryff, Keyes 1995), разнообразные эмпирические проявления и взаимосвязи (Harding, Lopez, Klainin-Yobas 2019; McDool, Powell, Roberts, Taylor 2020; Orben,

Przybylski 2019). Однако сущность данного феномена и структура соответствующего психологического конструкта остаются дискуссионными (Anglim, Horwood, Smillie et al. 2020; Sohler, Van Ootegem, Verhofstadt 2020).

Важным фактором формирования личности как социального субъекта является создание и поддержание благоприятных условий для психологического благополучия как неотъемлемого компонента эффективности процесса социально-культурного воспроизводства.

В современных условиях появляются новые факторы, способные оказывать воздействие на психологическое благополучие человека.

К их числу относятся факторы цифровых социальных взаимодействий, включая вовлеченность в киберсоциализацию, особенно актуальную для новых, подрастающих поколений. Изучению различных аспектов киберсоциализации молодежи — как позитивных, так и негативных — в последние годы уделяется значительное внимание (обзоры имеются, например, в Len'kov, Rubtsova 2019; Whillans, Chen 2018). Широко исследовались также отношения между психологическим благополучием и различными показателями киберсоциализации, в первую очередь связанными со спецификой использования интернета (Harding, Lopez, Klainin-Yobas 2019; McDool, Powell, Roberts, Taylor 2020; Orben, Przybylski 2019).

Цель исследования состояла в выявлении взаимосвязей между показателями психологического благополучия и уровнем цифровых социальных взаимодействий.

Методы исследования

Концептуальные рамки работы образует авторский подход к пониманию вовлеченности в киберсоциализацию как многомерного психологического конструкта, имеющего амбивалентный характер по отношению к нормативному, социально желательному развитию человека. Киберсоциализация — это специфическая атрибутивная составляющая общего современного процесса социализации, объединяющая множество разнородных социализирующих процессов, которые осуществляются с помощью информационных технологий в неразрывной связи с характерными для них отношениями и взаимодействиями. Вовлеченность в киберсоциализацию может быть позитивной, способствующей личностному росту, адекватной социализации, или негативной, приводящей к девиантному поведению, стагнации развития, личностным кризисам и деструкциям (Len'kov, Rubtsova, Efremova 2019). Вовлеченность человека в процессы киберсоциализации имеет не только непосредственные поведенческие проявления (деятельностные, действенные, «поступковые»), но и проявления в виде субъективного отношения к таким процессам, интегрирующего аффективные, когнитивные, потребностно-мотивационные, ценностные, смысловые и иные компоненты. Для характеристики той роли, которую процессы киберсоциализации играют в общей структуре социализации человека, мы предпочли использовать термин «engagement» (вовлеченность), более точно передающий искомые смысловые оттенки, чем другие его семантические

аналоги-конкуренты, поскольку такие понятия, как «involvement», «inclusion» (включенность) или «participation» (участие) имеют иные акценты: во-первых, действенный, связанный с актуальным поведением, во-вторых, сознательный, в то время как вовлеченность в киберсоциализацию имеет существенную бессознательную составляющую (аналогично установке, отношению, аттитюду, равно как и человеческой личности в целом).

В итоге вовлеченность в киберсоциализацию рассматривается нами как сложное, интегративное психологическое свойство личности, а также субъекта различных форм активности в сфере цифровых социальных взаимодействий (Len'kov, Rubtsova, Efremova 2019).

Для операционализации данного свойства нами построена и применена теоретическая модель, согласно которой психологическая структура вовлеченности в киберсоциализацию может быть представлена следующим образом.

Во-первых, основные оси психологического пространства вовлеченности в киберсоциализацию могут быть представлены как «мотивация» и «компетентность»; при этом каждая такая ось расположена в континууме с полюсами «деструктивная — конструктивная».

Во-вторых, в этих осях вовлеченность в киберсоциализацию представляет собой функциональную интеграцию двух основных подсистем — соответственно, конструктивной и деструктивной вовлеченности. При этом конструктивная вовлеченность еще не означает отсутствия каких бы то ни было проблем социализации: например, для студентов и выпускников вузов она еще не обеспечивает убедительных преимуществ в вопросах адекватного выбора профессии или места работы (Len'kov, Rubtsova 2019).

В-третьих, подсистема конструктивной вовлеченности содержит три компонента. Первый из них условно назван «Мотивация и опыт» и объединяет релевантные разнородные когнитивные, аффективные и интенциональные проявления, обеспечивающие вовлеченность личности в процессы киберсоциализации: собственно мотивационные детерминанты — направленности на социальную активность, потребности, интересы, склонности и т. п., а также личный (субъективный) опыт отношения и переживания, связанный с участием в сфере цифровых социальных взаимодействий (Len'kov, Rubtsova 2017).

Второй компонент «Личностная позиция» объединяет релевантные диспозиционные проявления, относящиеся к ценностям, смыслам, убеждениям, установкам, личностной и субъектной позиции, а также к аксиологической

и смысловой части соответствующего личного (субъективного) опыта.

Третий компонент «Компетентность» объединяет релевантные разнородные когнитивные, регулятивные, психомоторные и иные исполнительские проявления компетентности, характеризующие знания, умения, навыки, а также накопленный опыт осуществления соответствующих видов деятельности и взаимодействий.

Данные компоненты не являются абсолютно независимыми: между ними существуют атрибутивные связи, обуславливающие совместную детерминацию конструктивной вовлеченности в процессы киберсоциализации.

В отличие от конструктивной, подсистема деструктивной вовлеченности обладает значительно большей аморфностью и синкретичностью, поэтому выделять в ее составе аналогичные компоненты оказалось нецелесообразно.

Построенная модель является двухфакторной, включая факторы конструктивной и деструктивной вовлеченности; при этом первый фактор дополнительно интегрирует три более частных фактора (мотивации, личностной позиции и компетентности).

В научных дискуссиях по поводу психологического благополучия особенно важен аспект имеющихся здесь разногласий, связанный с соотношением понятий психологического благополучия и удовлетворенности жизнью. В рамках «гедонистического» подхода (Н. Брэдберн, Э. Динер, Д. Канеман, Н. Шварц и др.) акцент делается на том, что человеческой природе свойственны поиск удовольствий и избегание страданий, а психологическое благополучие и удовлетворенность жизнью рассматриваются как очень близкие и взаимообусловленные феномены (Deci, Ryan 2008).

В альтернативном, «эвдемонистическом» подходе (Дж. Гриффин, К. Д. Рифф, М. Селигман и др.) акцент делается на имманентном стремлении человека к самореализации, отмеченном еще в работах К. Юнга (Deci, Ryan 2008, 4). Сторонники данного подхода хотя и признают взаимосвязь психологического благополучия и удовлетворенности жизнью, но принципиально увеличивают дистанцию между этими конструктами, которые в результате становятся относительно самостоятельными. В рамках исследования мы в целом будем опираться на данный подход, разделяя точку зрения, согласно которой для концептуализации психологического благополучия, помимо удовлетворенности жизнью, необходим еще конструкт наподобие свободы воли (Sohier, Van Ootegem, Verhofstadt 2020). Для измерения психологиче-

ского благополучия использовалась 18-пунктовая версия опросника «Шкала психологического благополучия» (Ryff, Keyes 1995) в русскоязычной адаптации (Zhukovskaya, Troshikhina 2011).

В свою очередь, в контексте исследования удовлетворенность жизнью мы рассматривали как одну из составляющих психологического благополучия, а с другой стороны — как определенный, достаточно автономный предиктор последнего. Для измерения удовлетворенности жизнью использовался 5-пунктовый опросник «Шкала удовлетворенности жизнью» (Diener, Emmons, Larsen, Griffin 1985) в русскоязычной адаптации (Elshanskij, Anufriev, Kamaletdinova et al. 2015).

Таким образом, психологическое благополучие понимается нами как конструкт многомерный, имеющий множество структурных составляющих и проекций в разнообразные социальные взаимодействия, формы и виды деятельности. В силу своего фундаментального характера он тесно связан со многими другими психологическими понятиями, из которых в рамках исследования мы отобрали лишь некоторые потенциально возможные предикторы психологического благополучия: вовлеченность в киберсоциализацию, удовлетворенность жизнью и воспринимаемый стресс.

В контексте исследования мы рассматривали воспринимаемый стресс в качестве отрицательного индикатора психологического благополучия. Для измерений использовали 10-пунктовый опросник «Шкала воспринимаемого стресса» (Cohen, Williamson 1988) в русскоязычной адаптации (Ababkov, Baryshnikova, Vorontsova-Venger et al. 2016).

Выборку ($N = 268$) составили молодые люди в возрасте от 17 до 30 лет ($M = 21,3$; $SD = 2,75$), 125 человек женского пола и 143 мужского, 131 работающих в различных организациях и 137 студентов дневных отделений вузов и колледжей.

Значение альфы Кронбаха на выборке исследования ($N = 268$) составило:

- для шкал конструктивной и деструктивной вовлеченности в киберсоциализацию 0,808 и 0,764 соответственно, а для субшкал конструктивной вовлеченности «Мотивация», «Личностная позиция» и «Компетентность» 0,747; 0,768; 0,715 соответственно;
- для шкалы удовлетворенности жизнью 0,837;
- для шкалы психологического благополучия 0,934, а для ее субшкал (автономности, компетентности, личностного роста, позитивных отношений, жизненных целей, самопринятия) 0,575; 0,570; 0,666; 0,695; 0,711; 0,701 соответственно;

- для шкалы воспринимаемого стресса 0,808, а для ее субшкал (перенапряжения и сопротивления стрессу) 0,806 и 0,637 соответственно.

Из-за невысокой надежности первых четырех субшкал психологического благополучия и второй субшкалы воспринимаемого стресса при дальнейшем анализе ограничимся только шкалами всех измеряемых конструктов.

В качестве основной зависимой переменной использовалось значение психологического благополучия (*PWB*). При этом показатель удовлетворенности жизнью (*SWL*) рассматривался как близкий, но все же относительно автономный конструкт, способный выступать одним из предикторов психологического благополучия. В качестве аналогичного предиктора, только отрицательного, рассматривался показатель воспринимаемого стресса (*PS*). Кроме того, в роли возможных предикторов психологического благополучия тестировались показатели конструктивной (*CON*) и деструктивной (*DES*) вовлеченности в киберсоциализацию.

Автономное влияние на психологическое благополучие каждого из указанных предикторов

проверялось с помощью однофакторного дисперсионного анализа, а их совместное влияние — с помощью многофакторной линейной регрессионной модели (IBM SPSS Statistics 24 Algorithms 2016), реализованной средствами статистического пакета IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0 (IBM Corporation, Armonk, N.Y., USA).

Результаты и их обсуждение

Как видно из таблицы 1, психологическое благополучие имеет высокие коэффициенты линейной корреляции: положительный — с удовлетворенностью жизнью, отрицательные — с воспринимаемым стрессом и деструктивной вовлеченностью в киберсоциализацию.

С помощью однофакторного дисперсионного анализа установлено, что конструктивная вовлеченность в киберсоциализацию положительно влияет на психологическое благополучие, но ее влияние является значительно более слабым, чем положительное влияние удовлетворенности жизнью и отрицательные влияния деструктивной вовлеченности и воспринимаемого стресса (табл. 2).

Табл. 1. Средние значения и корреляции Пирсона ($N = 268$)

Шкала	<i>PWB</i>	<i>SWL</i>	<i>PS</i>	<i>CON</i>	<i>DES</i>
Психологическое благополучие (<i>PWB</i>)	$M = 63,96$ $SD = 14,618$,885**	–,818**	,331**	–,836**
Удовлетворенность жизнью (<i>SWL</i>)		$M = 25,96$ $SD = 4,585$	–,603**	,457**	–,796**
Воспринимаемый стресс (<i>PS</i>)			$M = 16,38$ $SD = 5,274$	–,231**	,526**
Конструктивная вовлеченность (<i>CON</i>)				$M = 53,01$ $SD = 8,822$	–,126*
Деструктивная вовлеченность (<i>DES</i>)					$M = 6,83$ $SD = 4,425$

* $p < 0.05$ level (2-tailed). ** $p < 0.01$ level (2-tailed).

Табл. 2. Автономные влияния и размеры эффектов ($N = 268$)

Шкала	Влияние на психологическое благополучие (<i>PWB</i>)			Влияние психологического благополучия (<i>PWB</i>)		
	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Удовлетворенность жизнью (<i>SWL</i>)	305,293	,000	,697	233,057	,000	,638
Деструктивная вовлеченность (<i>DES</i>)	199,494	,000	,601*	161,783	,000	,550*
Воспринимаемый стресс (<i>PS</i>)	163,497	,000	,552*	170,241	,000	,562*
Конструктивная вовлеченность (<i>CON</i>)	11,819	,000	,082	14,246	,000	,097

Note. Использовался one-way ANOVA. η^2 — partial eta squared.

* Отрицательное влияние.

Табл. 3. Совместное влияние на психологическое благополучие ($N = 268$)

Source	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Воспринимаемый стресс (<i>PSS</i>)	2	63.577	.000	.368*
Деструктивная вовлеченность (<i>DES</i>)	2	32.574	.000	.230*
Удовлетворенность жизнью (<i>SWL</i>)	2	32.450	.000	.229
Конструктивная вовлеченность (<i>CON</i>)	2	6.844	.001	.059
<i>SWL</i> * <i>PS</i>	4	2.370	.054	.042
Corrected model with intercept	49	46.433	.000	.913

Примечание. Использовалась линейная модель множественной регрессии, предусматривающая одну зависимую переменную (*PWB*), 4 предиктора (*PS*, *DES*, *SWL*, *CON*) и свободный член; adjusted R squared равен 0,893. η^2 — partial eta squared. Показаны только наиболее сильные влияния: для других взаимодействий факторов η^2 не превышает 0,016. * отрицательное влияние.

При совместном влиянии на психологическое благополучие наибольший вклад (отрицательный) вносит воспринимаемый стресс; при этом существенное влияние (объясняющее более 20% дисперсии) оказывают также удовлетворенность жизнью (положительное) и деструктивная вовлеченность в киберсоциализацию (отрицательное) (табл. 3). Конструктивная вовлеченность, а также всевозможные взаимодействия факторов оказывают значительно меньшее влияние. Данный результат представляется весьма важным: несимметричное влияние альтернативных сторон вовлеченности в киберсоциализацию показывает, что вредные последствия деструктивной вовлеченности вовсе не нивелируются позитивными достижениями конструктивной вовлеченности.

Заключение

Результаты исследования выявили существенную взаимообусловленность вовлеченности в сферу цифровых социальных взаимодействий (и конструктивной, и деструктивной) с показателями и индикаторами психологического благополучия — прямыми (такими, как

собственно психологическое благополучие или удовлетворенность жизнью) и обратными (такими, как воспринимаемый стресс). Заметим, что обусловленность психологического благополучия удовлетворенностью жизнью и воспринимаемым стрессом была показана во многих предыдущих исследованиях (Anglim, Horwood, Smillie et al. 2020; Harding, Lopez, Klainin-Yobas 2019). Вместе с тем новизну исследования обеспечивает тот факт, что в качестве предикторов психологического благополучия выявлены показатели конструктивной и деструктивной вовлеченности в киберсоциализацию.

К ограничениям исследования, определяющим перспективы его продолжения, можно отнести его преимущественно эксплораторный характер, обусловленный новизной используемой операционализации конструкта вовлеченности в киберсоциализацию. Так, не удалось рассмотреть более детальное взаимовлияние рассматриваемых показателей вовлеченности в киберсоциализацию и психологического благополучия на уровне не только шкал, но и субшкал, что составит основу для разработки дизайна будущего исследования.

References

- Ababkov, V. A., Baryshnikova, K., Vorontsova-Venger, O. V. et al. (2016) Validizatsiya russkoyazychnoj versii oprosnika "Shkala vosprinimaemogo stressa-10" [Validation of the Russian version of the questionnaire "Scale of Perceived Stress-10"]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 16. Psikhologiya. Pedagogika — Vestnik of St Petersburg University. Series 16. Psychology. Education*, no. 2, pp. 6–15. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.202 (In Russian)
- Anglim, J., Horwood, S., Smillie, L. D. et al. (2020) Predicting psychological and subjective well-being from personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, vol. 146, no. 4, pp. 279–323. DOI: 10.1037/bul0000226 (In English)

- Cohen, S., Williamson, G. M. (1988) Perceived stress in a probability sample of the United States. In: S. Spacapan, S. Oskamp (eds.). *The social psychology of health: Claremont symposium on applied social psychology*. Newbury Park, CA: Sage, pp. 31–67. (In English)
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008) Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, vol. 9, no. 1, pp. 1–11. DOI: 10.1007/s10902-006-9018-1 (In English)
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., Griffin, S. (1985) The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, vol. 49, no. 1, pp. 71–75. DOI: 10.1207/s15327752jpa4901_13 (In English)
- Elshanskij, S. P., Anufriev, A. F., Kamaletdinova, Z. F. et al. (2015) Psikhometricheskie pokazateli russkoyazychnoy versii shkaly udovletvorennosti zhizn'yu [Psychometric indicators of the Russian version of the life satisfaction scale]. *Russian Journal of Education and Psychology*, no. 9, pp. 444–458. DOI: 10.12731/2218-7405-2015-9-33 (In Russian)
- Harding, T., Lopez, V., Klainin-Yobas, P. (2019) Predictors of psychological well-being among higher education students. *Psychology*, vol. 10, no. 4, pp. 578–594. DOI: 10.4236/psych.2019.104037 (In English)
- IBM SPSS Statistics 24 Algorithms (2016) *IBM.com*. [Online]. Available at: ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/24.0/en/client/Manuals/IBM_SPSS_Statistics_Algorithms.pdf (accessed 06.05.2020). (In English)
- Len'kov, S. L., Rubtsova, N. E. (2017) Motivatsionnye determinanty dinamiki lichnostnykh chert Bol'shoj pyaterki za vremya obucheniya v vuze [Motivational determinants of the dynamics of personality traits of the Big Five during their studies at the university]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 186, pp. 39–55. (In Russian)
- Len'kov, S. L., Rubtsova, N. E. (2019) Cyber socialization of Russian youth: Risks of professional self-determination. In: W. Strielkowski, J. Cheng (eds.). *Proceedings of the II International Scientific-Practical Conference "Psychology of Extreme Professions" (ISPCPEP 2019)*. S. l.: Atlantis Press, pp. 116–122. DOI: 10.2991/ispcpep-19.2019.28 (Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Vol. 321). (In English)
- Len'kov, S. L., Rubtsova, N. E., Efremova, G. I. (2019) Oprosnik вовлеченности v kibersotsializatsiyu [The cyber socialization engagement questionnaire]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. 6, no. 111, pp. 109–119. (In Russian)
- McDool, E., Powell, P., Roberts, J., Taylor, K. (2020) The internet and children's psychological wellbeing. *Journal of Health Economics*, no. 69, article 102274. DOI: 10.1016/j.jhealeco.2019.102274 (In English)
- Orben, A., Przybylski, A. K. (2019) Screens, teens, and psychological well-being: Evidence from three time-use diary studies. *Psychological Science*, vol. 30, no. 5, pp. 682–696. DOI: 10.1177/0956797619830329 (In English)
- Ryff, C. D., Keyes, C. L. M. (1995) The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, no. 4, pp. 719–727. DOI: 10.1037/0022-3514.69.4.719 (In English)
- Sohier, L., Van Ootegem, L., Verhofstadt, E. (2020) Well-being during the transition from work to retirement. *Journal of Happiness Studies*. DOI: 10.1007/s10902-020-00228-6 (In English)
- Whillans, A. V., Chen, F. S. (2018) Facebook undermines the social belonging of first year students. *Personality and Individual Differences*, vol. 133, pp. 13–16. DOI: 10.1016/j.paid.2017.03.043 (In English)
- Zhukovskaya, L. V., Troshikhina, E. G. (2011) Shkala psikhologicheskogo blagopoluchiya K. Riff [The scale of psychological well-being K. Riff]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 32, no. 2, pp. 82–93. (In Russian)

Проблема цифровизации в современном образовании (на примере РГПУ им. А. И. Герцена)

Г. Ю. Иконникова¹, Н. Б. Лисовская^{✉1}, Е. С. Тужикова¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

Галина Юрьевна Иконникова,
SPIN-код: 6739-9121,
Scopus AuthorID: 57212025069,
ORCID: 0000-0002-9416-4190,
e-mail: ikonnikova@inbox.ru

Наталя Борисовна Лисовская,
SPIN-код: 3966-7866,
ORCID: 0000-0001-6507-7680,
e-mail: lisovskaja@mail.ru

Елена Сергеевна Тужикова,
SPIN-код: 6895-0949,
ORCID: 0000-0002-6404-2061,
e-mail: tuzhikova@live.ru

Для цитирования:

Иконникова, Г. Ю.,
Лисовская, Н. Б., Тужикова, Е. С.
(2020) Проблема цифровизации
в современном образовании.

*Психология человека
в образовании*, т. 2, № 2, с. 150–156.
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-2-
150-156

Получена 7 мая 2020; прошла
рецензирование 1 июня 2020;
принята 18 июня 2020.

Права: © Авторы (2020).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье рассматривается проблема внедрения цифровых технологий в современное образование. Использование цифровых технологий становится необходимым и значимым условием жизни в современном обществе, так как задействовано в любой сфере деятельности человека. Владение современными цифровыми технологиями способствует развитию профессиональных компетенций и улучшению профессиональной подготовки будущих специалистов, так как информационная культура и компьютерная грамотность являются неотъемлемой частью образовательного процесса. Цифровые технологии сегодня способствуют обеспечению сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных возможностей информационной среды, ориентированных на реализацию целей обучения и воспитания.

Дистанционное обучение в РГПУ им. А. И. Герцена осуществляется с помощью системы «Moodle». Целью нашего исследования было изучение особенностей организации дистанционного обучения в данном университете. Для этого на платформе сервера дистанционного обучения «Moodle» был проведен онлайн-опрос. В онлайн-опросе приняли участие 1795 студентов 1–4 курсов бакалавриата и специалитета.

Внедрение цифровых технологий в образование заставит нас пересмотреть учебные планы и интегрировать концептуальные и актуальные инновации. Новые учебные планы должны предусматривать не только обязательную передачу фактов, но и сосредоточиться на достижении студентами определенных целей, а именно: творчества, воображения и работы в команде независимо от местоположения членов команды. Наконец, следует отметить, что современное глобальное образование столкнулось с серьезными преобразованиями, обусловленными дальнейшей интеграцией новых цифровых технологий в учебную деятельность и активным поиском эффективных моделей реализации возможностей, появляющихся в связи с цифровизацией образования. Дистанционное образование как новый вид образовательного процесса способствует систематизации знаний для интерактивной подачи лекционного и практического материала обучающимся, но, на наш взгляд, далеко еще не является идеальной формой обучения. Дистанционное обучение никогда не заменит общения преподавателя и студента, а может служить лишь дополнительным элементом.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые технологии, цифровая образовательная среда, дистанционное образование.

Digitalization in modern education (case study of Herzen State Pedagogical University of Russia)

G. Yu. Ikonnikova¹, N. B. Lisovskaya^{✉1}, E. S. Tuzhikova¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Galina Yu. Ikonnikova,
SPIN: 6739-9121,
Scopus AuthorID: 57212025069,
ORCID: 0000-0002-9416-4190,
e-mail: ikonnikova@inbox.ru

Natalia B. Lisovskaya,
SPIN: 3966-7866,
ORCID: 0000-0001-6507-7680,
e-mail: lisovskaja@mail.ru

Elena S. Tuzhikova,
SPIN: 6895-0949,
ORCID: 0000-0002-6404-2061,
e-mail: tuzhikova@live.ru

For citation: Ikonnikova, G. Yu., Lisovskaya, N. B., Tuzhikova, E. S. (2020) Digitalization in modern education (case study of Herzen State Pedagogical University of Russia). *Psychology in Education*, vol. 2, no. 2, pp. 150–156. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-2-150-156

Received 7 May 2020; reviewed 1 June 2020; accepted 18 June 2020.

Copyright: © The Authors (2020). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. This article focuses on the question of introducing digital technology into modern education. The use of digital technology is becoming obligatory and has a major impact on the life in the modern society, as it is involved in all the areas of human activity. Technological skills contribute to the development of professional competencies and better professional training for students, since information culture and computer literacy are an integral part of the educational process. Digital technologies today contribute to the provision of education with the methodology and practice for the development and optimal use of modern information technologies aimed at attaining professional and cultural education goals.

Distance learning at the Herzen State Pedagogical University of Russia is organized on the Moodle platform. The purpose of our study was to find out what elements of the Moodle system teachers use to engage in distance learning. To do so, an online survey was conducted on the Moodle distance learning platform. 1795 bachelor and specialist students in years 1 through 4 participated in the online survey.

The introduction of digital technology into education will force us to review curricula and integrate conceptual and relevant innovations. New curricula should not only include mandatory information acquisition by students, but also focus on allowing them to achieve other goals, namely creativity, imagination and teamwork, regardless of the location of team members. Finally, it should be noted that global modern education has faced major shifts caused by the further integration of new digital technologies into educational activities and the active search for effective implementation models that would harness new digital tools. Distance learning—as a new type of educational process—contributes to the systematization of knowledge which allows interactive presentation of lecture and practical material to students. In our opinion, however, it is far from an ideal form of education. Distance learning will never replace the communication between the teacher and the student, but can only serve as an additional element.

Keywords: digitalization, digital technology, digital educational environment, distance learning.

Введение

Сегодня цифровые технологии дают возможность использовать новейшие инструменты и программы для модернизации образовательных учреждений, что, в свою очередь, позволяет мгновенно обмениваться опытом и знаниями. Использование цифровых технологий становится необходимым и значимым условием в современном обществе, так как задействовано в любой сфере деятельности человека. Владение современными цифровыми технологиями способствует развитию профессиональных компетенций и улучшению профессиональной подготовки будущих специалистов, так как информационная культура и компьютерная грамотность являются неотъемлемой частью образовательного процесса.

В своей работе мы будем использовать следующие определения. Цифровая образовательная среда — это открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса. Цифровые технологии в образовании — это способ организации современной образовательной среды, основанный на цифровых технологиях. Дистанционное обучение — это самостоятельная форма обучения, в которой информационные технологии являются ведущим средством.

В глобальном информационном обществе параллельно получают развитие как позитивные факторы, способствующие реализации всего спектра интересов личности, так и сдерживающие факторы, препятствующие в итоге развитию

информационного общества в целом. Уникальность виртуальной среды вынуждает субъектов информационных отношений приспосабливаться, искать пути и возможности для «жизни» в реальных условиях (Чеботарева, Чеботарев, Розанов и др. 2018).

Цифровые технологии сегодня повсеместно внедрены в учебный процесс и направлены на активизацию всех видов учебной и внеучебной деятельности. В связи с этим актуальной является проблема обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий для решения задач обучения и воспитания. Научное обеспечение этих разработок составляют исследования, посвященные анализу влияния информационно-коммуникативной среды на современных детей, подростков и молодых людей (Богдановская, Иконникова, Королева 2015; Углова, Богдановская, Королева и др. 2019).

Именно цифровые технологии позволяют систематически повышать качество образования и помогают современным студентам быстро усвоить большой объем материала и сохранить его в долговременной памяти, тем самым успешнее адаптироваться к требованиям работодателя и социума (Лисовская, Кузнецова 2017а; 2017б).

Использование цифровых технологий в образовательном процессе помогает совершенствовать методические возможности педагога, наглядно представлять текстовую информацию на современном уровне, тем самым активнее развивать научный и творческий потенциал студентов. Исследования влияния цифровых технологий на образование показывают, что цифровые технологии должны только дополнять, но не заменять традиционные методы обучения. Кроме того, подчеркивается важность проведения обучающих семинаров для педагогов, которые будут использовать цифровые технологии в своей работе (Patil, Vhosale, Borse 2018).

Н. Шайк, С. Лоу и К. Пинегар исследовали два аспекта онлайн-программ дистанционного обучения в США, а именно качество учебных услуг и управленческие и административные услуги (Shaik, Lowe, Pinegar 2006). Учебные услуги в основном относятся к опыту работы в классе с преподавателем и с информацией на учебном веб-сайте университета, в то время как управленческие и административные услуги в основном относятся к услугам справочной службы, консультантов, административного персонала и руководства университета. Ф. Х. Лин использовал модель информационных систем

У. Х. Делона и Е. Р. Маклина, чтобы найти факторы, которые приводят к успешности электронного обучения на Тайване, и выделил три фактора: качество системы, качество информации и качество обслуживания (Lin 2007; DeLone, McLean 2003).

Ч. Ф. Гох с соавторами исследовали опыт электронного обучения студентов в связи с результатами обучения и удовлетворенностью им в Малайзии (Goh, Leong, Kasmin et al. 2017). Авторы рассматривали три характеристики обучения — дизайн курса, взаимодействие с преподавателем и взаимодействие со сверстниками — в качестве факторов, определяющих результаты обучения и удовлетворенности им. Они указали, что взаимодействие со сверстниками было самым сильным в прогнозировании результатов обучения и удовлетворенности.

Важным государственным документом, продвигающим концепцию цифрового образования в России, является приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». Основной целью проекта является создание условий для улучшения качества и расширения возможностей непрерывного обучения граждан путем развития российской цифровой образовательной среды. Проектом предусмотрено, что к концу 2025 года онлайн-обучение пройдут более 11 миллионов учащихся.

Сегодня ведущие российские вузы глубоко вовлечены в собственные проекты по цифровизации образования. В то же время цифровое образование должно идти рука об руку с традиционными моделями и методами обучения.

Кроме того, скорость нововведений и глобальность их последствий требуют прогнозирования возможных рисков цифровизации. Известный эксперт в области ИТ-безопасности Н. И. Касперская в своем выступлении на Парламентских слушаниях в Государственной думе (март 2018 года) обозначила основные риски «цифровой колонизации» и широкого внедрения во все сферы жизнедеятельности таких технологий, как уберизация, «большие данные», блокчейн, виртуальная реальность. В качестве основных негативных последствий цифровизации Н. И. Касперская отмечает навязывание западных технологий, деградацию собственных компетенций, потерю базовых когнитивных компетенций (письмо, счет, чтение, логика), снижение качества обучения (Касперская 2018).

Тем не менее в настоящее время большинство образовательных организаций активно используют цифровые технологии и дистанционное обучение в образовательном процессе.

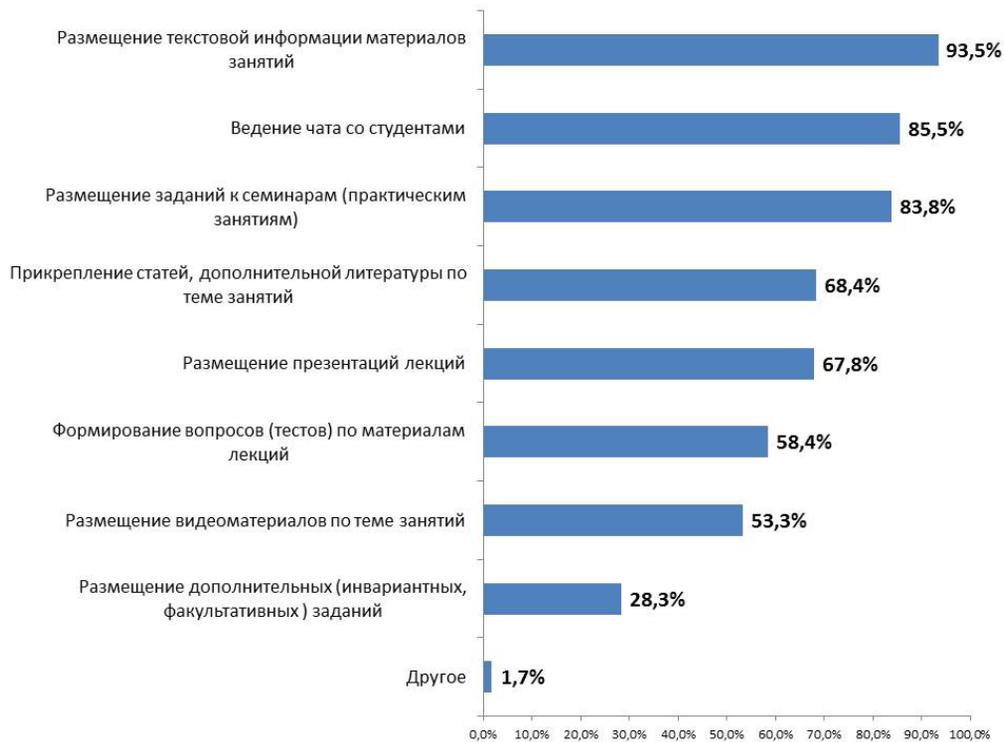


Рис. 1. Элементы системы «Moodle», используемые преподавателями для организации дистанционного обучения в вузе

Материалы и методы

Дистанционное обучение в РГПУ им. А. И. Герцена осуществляется с помощью системы «Moodle». Целью нашего исследования было изучение особенностей организации дистанционного обучения (на примере РГПУ им. А. И. Герцена). Для этого на платформе сервера дистанционного обучения «Moodle» был проведен онлайн-опрос. В онлайн-опросе приняли участие 1795 студентов 1–4 курсов бакалавриата и специалитета.

Для обработки полученных данных использовался метод дескриптивного анализа. Обработка данных проводилась с помощью программы Excel 7.0.

Результаты и их обсуждение

Какие элементы системы «Moodle» используют преподаватели для организации дистанционного обучения (рис. 1)

По данным онлайн-опроса было установлено, что большинство преподавателей (93,5%) имеют возможность постоянно выкладывать материалы лекций, которые использовали при подготовке к лекциям в аудитории.

Ведение чата со студентами оказалось очень востребованным не только со стороны студентов,

но и со стороны преподавателей, так как каждый участник учебного процесса имеет одновременный доступ к чату, что позволяет синхронно обмениваться вопросами и ответами (85,5%).

Компетентностно-ориентированные задания в виде практических работ и семинарских занятий по праву занимают третью позицию, так как именно они требуют комплексной деятельности со стороны студентов по решению проблемы (83,8%). Практическая работа, предложенная студентам, включает в себя не только поиск информации, но и обмен информацией, структурирование и применение информации в профессиональной деятельности, учит работать в группе, развивает навыки коммуникации. Практическая работа предполагает подготовку презентаций и защиту результатов деятельности.

С основной и дополнительной учебной литературой по дисциплине студенты могут ознакомиться в университетской библиотеке на сайте университета (68,4%).

Важная роль в процессе дистанционного образования отведена презентации лекционного материала (67,8%). Презентация позволяет преподавателю выделить из всего массива исследований тот материал, который направлен на формирование профессиональных компетенций будущего специалиста, и значительно увеличить объем предъявляемой учебной информации по предмету.



Рис. 2. Качество образования в связи с переходом на дистанционное обучение

Формирование вопросов (тестов) по материалам лекций (58,4%) позволяет оценить полученные знания всего материала за период дистанционного обучения, проверить умение студентов логически мыслить. При проверке овладения компетенциями, как правило, используются две группы тестов: задания с несколькими вариантами выбора и задания, которые предполагают оценку знаний и умений обучающихся в форме открытых вопросов.

Размещение учебных видеоматериалов помогает преподавателю лучше раскрыть содержание изучаемой темы (53,3%). Аудиовизуальные материалы вносят положительный вклад в освоение учебного курса, так как для восприятия информации студенты используют зрительный канал как основной канал обучения, а также, в несколько меньшей степени, слуховой канал.

Как, по мнению студентов, изменилось качество образования в связи с переходом на дистанционное обучение

Результаты онлайн-опроса студентов относительно изменения качества образования в связи с переходом на дистанционное обучение представлены на рисунке 2.

По результатам опроса 69,4% студентов считают, что *качество образования понизилось и скорее понизилось*. Ответ «*осталось на прежнем уровне*» выбрали 20,1%; «*повысилось и скорее повысилось*» — 10,5%.

К положительным сторонам дистанционного образования с использованием цифровых технологий можно отнести: возможность обу-

читься в любое время, возможность обучаться в своем темпе, возможность обучаться в любом месте, учебу без отрыва от основной деятельности, мобильность, доступность учебных материалов. К проблемам дистанционного образования можно отнести то, что дистанционное обучение эффективно при наличии высокой мотивации к обучению, самоорганизации; дистанционное образование не подходит для развития многих профессионально-важных качеств, с его помощью невозможно формирование практических навыков. Помимо этого, острыми являются проблемы идентификации пользователя, недостаточной компьютерной грамотности, необходимости разработки специального технического и методического обеспечения учебного процесса.

Выводы

В заключение можно отметить, что внедрение цифровых технологий в образование заставит нас пересмотреть учебные планы и интегрировать концептуальные и актуальные инновации. Новые учебные планы должны предусматривать не только обязательную передачу фактов, но и сосредоточиться на достижениях студентами определенных целей, а именно: развитие творческого потенциала, воображения, навыков командной работы независимо от местоположения членов команды. Наконец, следует отметить, что современное глобальное образование столкнулось с серьезными преобразованиями, обусловленными дальнейшей

интеграцией новых цифровых технологий в учебную деятельность и активным поиском эффективных моделей реализации возможностей цифрового образования, которые будут идти на компромисс с традициями и инновациями. Дистанционное образование с использованием цифровых технологий как новый вид образовательного процесса способствует система-

тизации знаний для интерактивной подачи лекционного и практического материала обучающимся, но, на наш взгляд, является далеко не идеальной формой обучения. Дистанционное обучение никогда не заменит общения преподавателя и студента, а может служить лишь дополнительным элементом образовательного процесса.

Литература

- Богдановская, И. М., Иконникова, Г. Ю., Королева, Н. Н. (2015) Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков. *Психолого-педагогические исследования*, т. 7, № 1, с. 1–11.
- Касперская, Н. И. (2018) Цифровая экономика и риски цифровой колонизации. *Иван-Чай*, 12 марта. [Электронный ресурс]. URL: <https://ivan4.ru/~ZPDWy> (дата обращения 01.05.2020).
- Лисовская, Н. Б., Кузнецова, О. В. (2017а) Значение информационной компетентности молодого специалиста-психолога на современном рынке труда. В кн.: *Актуальные проблемы человека в инновационных условиях современного образования и науки*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, с. 108–112.
- Лисовская, Н. Б., Кузнецова, О. В. (2017б) Информационная компетентность как фактор профессиональной успешности молодого специалиста. В кн.: Т. А. Фленина (ред.). *Электронная среда в открытом педагогическом образовании*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, с. 132–136.
- Современная цифровая образовательная среда в РФ*. [Электронный ресурс]. URL: <http://neorusedu.ru/> (дата обращения 30.04.2020).
- Углова, А. Б., Богдановская, И. М., Королева, Н. Н. и др. (2019) *Информационный образ российского учителя и профессиональная самопрезентация молодого педагога*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 79 с.
- Чеботарева, А. А., Чеботарев, В. Е., Розанов, А. С. и др. (2018) Информационное общество и информатизация образовательного пространства: проблемы и перспективы. В кн.: С. В. Иванова (ред.). *Образовательное пространство в информационную эпоху*. М.: Институт стратегии развития образования РАО, с. 157–166.
- DeLone, W. H., McLean, E. R. (2003) The DeLone and McLean model of information systems success: A ten-year update. *Journal of Management Information Systems*, vol. 19, no. 4, pp. 9–30. DOI: 10.1080/07421222.2003.11045748
- Goh, Ch. F., Leong, Ch. M., Kasmin, K. et al. (2017) Students' experiences, learning outcomes and satisfaction in e-learning. *Journal of E-learning and Knowledge Society*, vol. 13, no. 2, pp. 117–128.
- Lin, F. H. (2007) Measuring online learning systems success: Applying the updated DeLone and McLean model. *Cyberpsychology & Behavior*, vol. 10, no. 6, pp. 817–820. DOI: 10.1089/cpb.2007.9948
- Patil, B. A., Bhosale, M. S., Borse, C. M. (2018) Digitization, platform for educational enrichment. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, vol. 6/49, pp. 1–5.
- Shaik, N., Lowe, S., Pinegar, K. (2006) DL-sQUAL: A multiple-item scale for measuring service quality of online distance learning programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, vol. 9, no. 2, pp. 201–214.

References

- Bogdanovskaya, I. M., Ikonnikova, G. Yu., Koroleva, N. N. (2015) Rol' sovremennoj informatsionno-kommunikativnoj sredy v formirovanii identichnosti i obraza mira sovremennykh podrostkov [The role of the modern information and communication environment in the formation of the identity and world image of modern adolescents]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya — Psychological and Pedagogical Research*, vol. 7, no. 1, pp. 1–11. (In Russian)
- Chebotareva, A. A., Chebotarev, V. E., Rozanov, A. S. et al. (2018) Informatsionnoe obshchestvo i informatizatsiya obrazovatel'nogo prostranstva: problemy i perspektivy [The information society and the informatization of the educational space: Problems and prospects]. In: S. V. Ivanova (ed.). *Obrazovatel'noe prostranstvo v informatsionnuyu epokhu [Education environment for the information age]*. Moscow: Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education Publ., pp. 157–166. (In Russian)
- DeLone, W. H., McLean, E. R. (2003) The DeLone and McLean model of information systems success: A ten-year update. *Journal of Management Information Systems*, vol. 19, no. 4, pp. 9–30. DOI: 10.1080/07421222.2003.11045748 (In English)
- Goh, Ch. F., Leong, Ch. M., Kasmin, K. et al. (2017) Students' experiences, learning outcomes and satisfaction in e-learning. *Journal of E-learning and Knowledge Society*, vol. 13, no. 2, pp. 117–128. (In English)
- Kasperskaya, N. I. (2018) Tsifrovaya ekonomika i riski tsifrovoy kolonizatsii [The digital economy and the risks of digital colonization]. *Ivan-Chaj*, 12 March. [Online]. Available at: <https://ivan4.ru/~ZPDWy> (accessed 01.05.2020). (In Russian)

- Lin, F. H. (2007) Measuring online learning systems success: Applying the updated DeLone and McLean model. *Cyberpsychology & Behavior*, vol. 10, no. 6, pp. 817–820. DOI: 10.1089/cpb.2007.9948 (In English)
- Lisovskaya, N. B., Kuznetsova, O. V. (2017b) Informatsionnaya kompetentnost' kak faktor professional'noj uspehnosti mladogo spetsialista [Information competence as a factor in the professional success of a young specialist]. In: T. A. Flenina (ed.). *Elektronnaya sreda v otkrytom pedagogicheskom obrazovanii* [The electronic environment in open pedagogical education]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 132–136. (In Russian)
- Lisovskaya, N. B., Kuznetsova, O. V. (2017a) Znachenie informatsionnoj kompetentnosti mladogo spetsialista-psikhologa na sovremennom rynke truda [The value of information competence of a young specialist psychologist in the modern labor market]. In: *Aktual'nye problemy cheloveka v innovatsionnykh usloviyakh sovremennogo obrazovaniya i nauki* [Actual problems of man in the innovative conditions of modern education and science]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 108–112. (In Russian)
- Patil, B. A., Bhosale, M. S., Borse, C. M. (2018) Digitization, platform for educational enrichment. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, vol. 6/49, pp. 1–5. (In English)
- Shaik, N., Lowe, S., Pinegar, K. (2006). DL-sQUAL: A multiple-item scale for measuring service quality of online distance learning programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, vol. 9, no. 2, pp. 201–214. (In English)
- Sovremennaya tsifrovaya obrazovatel'naya sreda v RF* [Modern digital educational environment in the Russian Federation]. [Online]. Available at: <http://neorusedu.ru/> (accessed 30.04.2020). (In Russian)
- Uglova, A. B., Bogdanovskaya, I. M., Koroleva, N. N. et al. (2019) *Informatsionnyj obraz rossijskogo uchitelya i professional'naya samoprezentatsiya mladogo pedagoga* [Information image of a Russian teacher and professional self-presentation of a young teacher]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 79 p. (In Russian)

Из практики дистанционного обучения бакалавров в вузе (социально-психологические аспекты)

Л. А. Мукова^{✉1}

¹ Международное высшее бизнес-училище, 2140, Болгария, Ботевград, ул. Гурко, д. 14

Сведения об авторе

Людмила Александровна Мукова,
SPIN-код: 4367-3756, e-mail:
mukoval@mail.bg

Для цитирования:

Мукова, Л. А. (2020) Из практики дистанционного обучения бакалавров в вузе (социально-психологические аспекты). *Психология человека в образовании*, т. 2, № 2, с. 157–165. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-2-157-165

Получена 14 мая 2020; прошла рецензирование 28 мая 2020; принята 28 мая 2020.

Права: © Автор (2020).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Представленная статья является продолжением начатого в 2016 г. на базе одного из болгарских вузов экономического профиля практического анализа проблем дистанционного обучения (ДО) (Мукова 2016). Одними из основных выводов автора в предыдущем исследовании явились: 1) современное развитие в стране среднего и высшего образования приводит к **взаимному дисбалансу**, что отражается на степени понятийного мышления в вузе и, соответственно, **снижает уровень теоретичности учебных дисциплин и сводит высшее образование до уровня среднего специального образования (колледжно)**; 2) дисбаланс ведет к снижению социально-экономической эффективности высшего образования: бизнес не получает качественных специалистов и терпит убытки, что приводит к финансовым потерям для общества в целом; 3) внедрение дистанционной формы обучения, экономически более выгодной из-за ограниченности финансовых ресурсов вузов, является в большинстве случаев формой безразборного увеличения количества студентов. **Главной субъективной проблемой ДО является слабый контроль при оценке знаний.** Целью написания предыдущей статьи являлось предупреждение вузам при выборе образовательной модели о том, что переход на ДО может приводить к снижению эффективности. **Объектом данного исследования** является конкретная, наиболее распространенная модель ДО частного вуза экономического профиля. **Предметом** является **анализ поведения участников процесса ДО** и, конкретнее, **трех основных групп субъектов: руководства вуза, студентов и преподавателей.** **Методы исследования** — анализ практики. **Задачи исследования:** отражение реального состояния дистанционной формы обучения бакалавров, определение целей и направлений поведения и психологические особенности участников учебного процесса. Показаны современные тенденции в сфере ДО: дисбаланс интересов субъектов ДО, изменение их мотивации и форма взаимодействия друг с другом, снижение качества образования, а также эффективности деятельности вузов. Обозначением негативных изменений в поведении субъектов процесса автор не отрицает возможности использования данной формы обучения в вузе, но в ином формате.

Ключевые слова: вуз, дистанционное обучение, поведение участников, руководство вуза, студенты, преподаватели.

Social and psychological aspects of distance learning (case study of bachelor students)

L. A. Mukova✉¹

¹ International Higher Business School, 14 Gurko Str., Botevgrad 2140, Bulgaria

Author

Lyudmila A. Mukova,
SPIN: 4367-3756,
e-mail: mukoval@mail.bg

For citation: Mukova, L. A. (2020) Social and psychological aspects of distance learning (case study of bachelor students). *Psychology in Education*, vol. 2, no. 2, pp. 157–165. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-2-157-165

Received 14 May 2020; reviewed 28 May 2020; accepted 28 May 2020.

Copyright: © The Author (2020).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC
License 4.0.

Abstract. This article follows the practical analysis of the challenges of distance learning which started in 2016 based on a case study of distance learning implementation at a Bulgarian university focusing on economics (Mukova 2016). Some of the primary conclusions of the author were as follows: (1) recent changes in the country's secondary and higher education have led to their **mutual imbalance**, resulting in poorer conceptual thinking skills of university students and, consequently, lower abstraction level of academic disciplines, which **reduces higher education to the level of a secondary vocational school**; (2) this imbalance leads to lower socio-economic benefits of higher education: the businesses do not get high-quality professionals and suffers losses, resulting in a financial loss for society as a whole; (3) universities generally introduce distance learning practices, which a more economically profitable due to their the limited financial resources, in order to simply increase the number of students disregarding all other considerations. **The main subjective problem of distance learning is weak control in knowledge assessment.** The purpose of writing the previous article was to warn universities that adopting this model may lead to loss in education effectiveness. **This study is focused** on a specific distance learning implementation model which is most common for private universities focusing on economics. **The subject of this study is analysing the behaviour of participants of the distance learning process**, and more specifically of the **three main groups of actors: university leadership, students and teachers**. The key **research method** used was the analysis of existing practice. **Research objectives** include reflecting the real state of the distance learning for bachelors and identifying goals, behaviours and psychological traits of the participants in the educational process. The paper demonstrates the current trends in the field of distance learning: the imbalance in the interests of the subjects of distance learning, the changes in their motivation and interactions with each other, lower quality of education and university performance. The negative impact of distance learning on the behaviour of various actors, does not mean that it cannot be used in university setting; but a different distance learning modality is indeed required.

Keywords: university, distance learning, participants' behavior, university management, students, teachers.

Введение

Дистанционная форма обучения не является новой, новыми являются технологии коммуникаций, которые используются при ее реализации (Петькова 2015). Дистанционное обучение (ДО) определяется как метод обучения, при котором обучаемый физически отделен от обучающего и учебного заведения. Метод применяется самостоятельно и в комбинации с другими формами, включительно с традиционным обучением (face-to-face instruction). *Признаки, характеризующие ДО:* разделение по времени и месту преподавателя и студента на протяжении практически всего процесса обучения; участие образовательной организации в планировании и подготовке учебных материалов, контроль за процессом; использование технических средств; обеспече-

ние двусторонней связи между участниками. *Проблемы взаимодействия между тремя группами участников ДО* (управляющим блоком вуза, студентами и преподавателями) предопределяются сущностью данной формы обучения: *взаимодействие происходит в виртуальной среде*. Следовательно, важно определить, что представляет эта среда, прежде всего, с точки зрения психологии, так как процесс обучения первично является психологическим актом. В этой связи наше внимание привлекла статья болгарского психолога профессора Бориса Минчева (Минчев 2015). Автор представляет два новых общих психологических понятия — *био-виртуальность и психовиртуальность*, а также рассматривает генезис и последствия их эволюции. Б. Минчев утверждает, что за культурными формами виртуальности стоят два типа

естественной виртуальности. Бивиртуальность является продуктом ранней эволюции жизни и включает в себя четыре свойства — *удовлетворенность, примитивную идентичность, антиципацию и эндогенную изменчивость на генном уровне*. При дальнейшей эволюции они дифференцируются и иерархизируются, становясь универсальной структурой психики, которая является начальной формой психовиртуальности. *Сама психовиртуальность объясняется как обусловленная либо телесным субстратом, либо альтернативно скрытой математической структурой физической реальности*. Автор предпочитает второе объяснение. **Человеческое творчество и ментальная функция воображения являются кульминацией бивиртуальности**. Рассматривая соотношение эволюции, творчества и психовиртуальности, автор отмечает, что, когда человек проявляется как творец, он создает творение с энергией и мотивацией, полученными от природы, возникающими на уровне его индивидуального генома. Он может считать, что творит по своему собственному желанию, но на самом деле он не мешает природе выражать себя через него. В свою очередь, компьютерная виртуальность является технической формой виртуальности, которая латентно основана на био- и психовиртуальности, присущим людям. Интернет превратил технотизированную виртуальность в глобальный медиа. Упомянутые типы виртуальности являются вторичными и третичными с точки зрения их биологических аналогов (Минчев 2015). Советский психолог А. Н. Леонтьев еще в 1972 г. утверждал, что *мозг виртуально заключает в себя не те или иные специфические человеческие способности, а лишь способность к формированию этих способностей* (Леонтьев 1981). В современных условиях виртуальная психологическая реальность определяется как реальность, порожденная психикой человека, т. е. человек воспринимает и переживает ее не как порождение собственного ума, а как объективную реальность (Брудный, Демильханова 2018). Условно примем вышеуказанные тезисы за основу нашей трактовки психологии поведения участников процесса ДО, которое является предметом нашего анализа.

1. Психологические аспекты поведения студентов в ДО

Студенты являются ядром образовательной системы. Прежде чем начать анализ поведения студентов ДО экономической специальности, обратимся к исследованию, проведенному в 2015 г.

болгарским психологом Й. Янкуловой, доцентом Пловдивского университета, анализирующей психологические особенности отношения студентов преимущественно дневной формы к обучению в академической среде (Янкулова 2015). **Целью исследования автора являлось решение задачи повышения качества обучения**. Программа исследования включала две гипотезы. *Первая гипотеза содержала предположение о том, что студенты предпочитают учиться в академической среде, в которой они имеют адекватную учебную нагрузку, соответствующий социально-психологический климат, ясность в отношении перспектив обучения и профессиональной подготовки в сочетании с современными методами преподавания. Согласно второй гипотезе, такие независимые факторы, как пол, специальность, курс обучения, образовательная степень и рейтинг университета оказывают статистически значимое влияние на отношение к обучению*. Проведенное шестифакторное исследование отношения к академической среде студентов в количестве 663 человек в возрасте 18–46 лет, мужчин и женщин, обучающихся на бакалаврских программах и в магистратуре нескольких государственных университетов (Шуменского университета, Национальной спортивной академии, Софийского университета, Технического университета, Национального военного университета, Университета архитектуры, строительства и геодезии) по различным специальностям (инженерным, педагогическим и экономическим) позволило определить степень соответствия принятых гипотез реальной ситуации в высшем образовании. В силу ограниченности объема настоящей статьи представим результаты, полученные Й. Янкуловой, лишь коротко: предположение, сформулированное в первой гипотезе, *подтверждается лишь частично; эмпирический анализ второй гипотезы о влиянии независимых факторов на отдельные компоненты отношения к обучению в академической среде полностью подтверждается* (Янкулова 2015). Используем данное психологическое исследование в качестве ориентира в нашем анализе, но только в сфере ДО. Предварительно сделаем оговорку, что наши исследовательские возможности ограничены относительной закрытостью информации, так как управленческий блок вуза не возлагал на нас задачу анализа качества образования по отношению к обследуемому объекту — ДО частного вуза экономического профиля. В этой связи нами будет проанализирована только доступная информация и использованы наши личные практические наблюдения, что повышает степень

субъективности соответствующих выводов анализа, но при этом вовсе не означает, что сделанные выводы необъективны.

Отталкиваясь от базисных стоимостей первого курса бакалавриата обследуемого вуза за 2019–2020 учебный год: общее число записанных студентов в возрасте от 18 до 40 лет и старше, по пяти специальностям (туризм, бухгалтер, международный бизнес, маркетинг и бизнес-администрирование) — 324 человек, из них обучение на дневном отделении — 11 (3,5 %), на заочном — 86 (26,5 %), на ДО — 227 (70 %). Данные по половому признаку: женщин всего — 203, из них на дневном отделении — 8 (4 %), на заочном — 63 (31 %), на ДО — 132 (65 %); мужчин всего — 121, в том числе на дневном отделении — 3 (2,5 %), на заочном — 23 (19 %), на ДО — 95 (78,5%). *Общие показатели приема студентов на первый курс указывают на то, что дневная форма обучения в частном вузе все больше теряет свою распространенность.* Учиться на дневном отделении тяжелее и ответственнее, предъявляются более высокие требования, затрачивается больше времени (независимо от курса), поэтому выбирают заочное и ДО. Фактология по половому признаку студентов показывает, что увеличение количества женщин-студентов (18–40 и более лет) во всех формах обучения свидетельствует о происходящей в государствах с современной либеральной экономикой активизацией женщин на фоне инволюционного развития института семьи. *Выбор формы обучения студентами осуществляется в зависимости от их индивидуальной направленности в отношении качества получаемого образования, его оценки и эмоционального восприятия ими учебного процесса.* *Собеседования со студентами по этому вопросу показали, что дневную и заочную форму выбирают те из них, которые предпочитают живое общение с преподавателем и коллегами, дискуссионное рассмотрение учебного материала и стремятся к личностному и профессиональному совершенствованию.* Именно эта группа студентов осуществляет обратную связь с преподавателями и вузом и может быть проанализирована по шестифакторной модели академической среды, в которой их интересуют *хорошо структурированная учебная нагрузка, творческий социально-психологический климат, ясность перспективы профессиональной подготовки в сочетании с современными методами преподавания* (Янкулова 2015). Думается, что в этом проявляется трансформация генезиса био-виртуальности (природной) в психовиртуальность студентов в процессе профессио-

нального обучения. Конечный результат (цель), к которому стремятся студенты всех форм обучения, — *получение диплома о высшем образовании государственного образца, дающего право и возможность профессиональной реализации как внутри страны, так и в европейском экономическом пространстве.* На этом фоне обратимся к анализу психологической модели поведения студентов ДО.

Формальная модель ДО, рассматриваемая в нашем случае, смешанная: соединение традиционного (частично аудиторного) и виртуального обучения посредством электронной платформы. Это так называемая *институционально-центрированная модель ДО.* Внеаудиторная связь между преподавателем и обучаемым осуществляется посредством компьютерной учебной платформы. Элементами электронной платформы являются: профиль преподавания (наименование учебной дисциплины); анкета для студентов об удовлетворенности преподавателем и учебной дисциплиной; аннотация и конспект учебной дисциплины со списком рекомендуемой литературы; способы электронной коммуникации с преподавателем; семестровый график аудиторных занятий и онлайн-консультаций; форум курса; критерии оценки работы студентов в течение семестра и во время экзаменационной сессии; задания для самостоятельных работ и требования к их выполнению; файл «тестирование» (текущие и экзаменационные); учебник по дисциплине в обыкновенной форме или электронный; дополнительные материалы (публикации, нормативные акты и др.). Технические возможности платформы предоставляют, при желании, широкие возможности для обеих сторон — участников процесса.

Анализ первого этапа обучения — аудиторные консультации (в общей сложности 6 академических часов: три раза по 2 часа в семестр). Практика показывает, что аудиторные занятия студентами или вообще не посещаются, или посещаются очень редко и малым их количеством. Предполагаемой причиной непосещения занятий в аудитории является необходимость предварительной подготовки к встрече с преподавателем, так как в данном случае лекции не читаются (*лекции вообще принимаются «отжившим» элементом обучения при наличии «сваленной в кучу» современной информации в Интернете*), а лишь даются консультации, т. е. разъясняются вопросы, которые непонятны обучаемому при ознакомлении с учебными материалами. Для этого нужно пролистать учебник или другой опубликованный материал и задать вопрос. Времени или желания листать

учебную литературу нет, и вопросов не возникает. Другими словами, необходимость предварительной подготовки к встрече с преподавателем настраивает студентов на принятие решения о том, чтобы вообще не посещать аудиторную консультацию: с одной стороны, возможно, из-за традиционной боязни, что их неготовность задавать вопросы воспримется преподавателем негативно и окажет влияние на будущую оценку, с другой стороны, под воздействием «административной установки» еще при подаче ими документов, согласно которой основным преимуществом ДО является возможность вообще не посещать занятия и быть почти полностью независимыми от преподавателя. Посещение аудиторных консультаций реализуется лишь в редких случаях, когда студент сам осознает, что он ничего не понимает из учебной материи по предмету (например, информатика, математика из общего блока дисциплин или из специальных дисциплин, например, бухучета, статистики и др.) или слышал от коллег, что получение удовлетворительной оценки будет нелегким делом из-за сложности заданий. Таким образом, на данном этапе **поведение студентов ДО может быть охарактеризовано:** отсутствием «первичного познавательного интереса» к учебной дисциплине, который бы преодолел традиционное отношение к преподавателю как его «противнику» («психология двоечника»); *необъективной оценкой собственных умственных возможностей*, базирующейся на небольшом запасе общей культуры; *современным потребительским отношением к образованию как к коммерческой услуге*, закрепленным законодательно на национальном уровне, и др. *Все это психологически ставит данную группу студентов в позицию «покупателя товара — диплома».* В этой связи факторный анализ академической среды ДО реально невозможен, так как предусмотренная анкета «об удовлетворенности студентом учебной дисциплиной и преподавателем», в которой отражены все структурные элементы процесса обучения в академической среде, упомянутые выше, принципиально им не заполняется из-за его поверхностного знания учебной дисциплины и нежелания вступать в прямой контакт с преподавателем. Студент, самостоятельно определяя «нужные/ненужные» с его непрофессиональной точки зрения учебные дисциплины, разрушает всю идеологию построения учебного стандарта, что ведет к ухудшению качества и неконкурентоспособности его образования. При этом он получает диплом с указанием в Приложении всех учебных дисциплин, которые считаются

им освоенными. Следовательно, *аудиторные консультации как элемент обучения в большинстве случаев с самого начала присутствует формально, подтверждая лишь избранный вузом смешанную модель ДО.*

Второй элемент ДО — электронный учебник или учебник в простой электронной форме и его усвояемость обучаемым. Тенденция, показанная выше, находит свое продолжение и во втором элементе ДО. Психологи давно занимаются проблемой — как читается человеком текст на электронном и на бумажном носителе и какой познавательный эффект от чтения в обоих случаях (Велчева 2018). По мнению исследователя в области цифрового чтения Джулии Койро из университета Род-Айленда, переключение с бумаги на экран и обратно является лишь частью решения проблемы акцентирования внимания читающего. Ее исследование старшеклассников и студентов показывает, что *чтение онлайн требует большего внимания*, чем чтение с бумажного носителя. Каждое действие, предпринимаемое студентом (обучаемым) в режиме онлайн, дает ему множество вариантов, которые требуют поразительного количества *саморегуляции*, чтобы понять информацию, которая нужна (Корби 2018). По мнению аналитика Циминг Лу из Государственного Университета штата Сан-Хосе, *типичным для читательского поведения с цифрового устройства является чтение «по диагонали», нежели углубленное чтение* (Корби 2018). Дэниел Т. Уиллингэм сформулировал точку зрения, которая может быть применима и к студентам, а не только к школьникам: изменение состоит не в том, что дети не могут удерживать свое внимание, а в том, что они **не заинтересованы в этом**. Это происходит потому, считает автор, что с детства их не научили принципу: необходимо приложить определенные усилия, чтобы получить ценное и нужное для себя (Корби 2018).

Продолжая эту аналогию, следует отметить, что многие студенты-бакалавры ДО по ряду учебных дисциплин вообще *не испытывают интереса к чтению электронных учебников*, они им видятся скучной информацией. При отсутствии контакта с преподавателем, который бы мог «возбудить» интерес к учебной дисциплине своей идеологией и преподавательскими способностями, нужные для профессиональной реализации знания остаются вне учебного поля и нарушают системность обучения. Более того, отучившись первый семестр, узнав технологию «получения оценок» (средняя оценка 5,00 по шестибальной системе) без лишних усилий, сидя дома перед компьютером, в условиях отсутствия

контроля со стороны преподавателя, с электронным учебником на экране монитора и отвечая на вопросы тестов «с одним правильным ответом», указанным в учебнике, студенты полностью теряют *интерес к приложению усилий для понимания изучаемого материала*. Особенно неудовлетворительно обстоят дела с фундаментальными обязательными учебными дисциплинами первого года обучения, контент которых содержит понятийный аппарат, и студент должен их понять и знать, чтобы двигаться далее. Пробелы в знаниях студентов в этой сфере проявляются при подготовке письменных заданий (курсовых проектов, кейсов и задач), которые значительно сложнее по своей структуре, нежели тесты, и проверяются преподавателем, в отличие от тестов, которые проверяются автоматически, то есть без участия преподавателя. Итак, мы подошли к третьему элементу ДО — разработка и написание письменных заданий.

Разработка и написание письменных заданий являются третьим важным элементом ДО. На этом этапе предполагается, что преподаватель играет более активную роль, но только при оценке подготовленного студентом задания. Полученные задания разрабатываются студентами и пересылаются на электронную платформу в рамках определенного периода времени через отдельный линк с включенной программой «Плагат», а также автоматически сформированной администратором системы типовой рецензии, содержащей формализованную характеристику каждого элемента работы, для оценки преподавателем. Несмотря на то, что преподаватели публикуют на платформе требования к структуре и оформлению письменной разработки, чаще всего студенты вообще не обращают на них внимание. Вследствие чего проверяются «разукрашенные в различные цвета» (*от 50 % до 90 % сходство*) отправленные файлы студенческих работ, часто грубо переписанные или абсолютно неграмотно скопированные из текстов сайтов Интернета. Типовая рецензия по некоторым учебным предметам не создает возможности для преподавателя в нее вписаться, остается единственная возможность для проверяющего — подготовить еще одну привычную рецензию, которая чаще всего расходится с содержанием типовой. Однако и написание преподавателем отрицательной рецензии в соответствии с идеологией электронной системы реально не создает необходимого эффекта, так как, согласно принципам оценки работ, *важно участие студентов, а не результат*: «неудовлетворительная оценка /2,00/» признается положительной оценкой

и позволяет студенту продолжать процесс обучения по предмету. Полученный «неуд» влияет лишь на среднеарифметическую финальную оценку, так как оценка состоит из нескольких компонентов: оценки за два текущих теста, письменное задание и финальный тест. С точки зрения психологии, студенту предоставляется априори запрограммированная система «вытягивания» его на следующий образовательный уровень. Подобная система ведет лишь к усилению его потребительского поведения и повышению его «статусной значимости» для академического сообщества, но вовсе не к улучшению качества его образования в ДО.

Что касается еще одного элемента платформы ДО — *онлайн-консультаций*, они сводятся чаще всего к получению информации от преподавателя, если им проводится распределение письменных заданий. **Иные, кроме вышеперечисленных, формы работы со студентами не практикуются. Не читаются дистанционно лекции, не проводятся семинары и вебинары, видеоконференции, не практикуются другие инновационные формы обучения.**

Таким образом, **индифферентное, чисто экономическое отношение студентов-бакалавров ДО** к своему профессиональному образованию и подогнанная к ним система организации образовательной деятельности со стороны административного управляющего блока вуза обуславливаются социально-экономическим развитием современного общества и его потребностями, финансовым обеспечением последних. Считаю, что данное обучение является «достаточным» для реализации человеческого потенциала только в качестве обыкновенных исполнителей, но не создателей национальной экономики и хозяйства. Тем самым гражданское общество страны «закрывает» свое будущее, оставаясь периферией европейского и мирового экономического пространства.

2. Психологические аспекты поведения преподавателей, занятых в ДО

Основной идеальной целью преподавателей вуза является передача знаний и профессиональное обучение студентов. Преподавательский состав вуза, отвечающий всем нормативно-правовым и профессиональным требованиям участия в процессе обучения в сфере высшего образования (научно-исследовательскими, практическими, педагогическими качествами, профессиональной компетентностью и др.) в условиях современного социально-экономического

развития и состояния рынка труда, реализует конформистский тип поведения независимо от возраста, пола, способности к самостоятельности при принятии решения, культурного уровня и др.: *пассивное и внешне не критическое принятие устанавливаемых руководством вуза правил при организации учебного процесса*. Под конформизмом мы понимаем пассивное согласие с взглядами и мнениями, которые существуют в вузе (Озерова 2017). Поведение большинства преподавателей (автор настоящей статьи не является исключением), характеризующееся боязнью потери работы и источника доходов, определяется влиянием извне, т. е. формируется под воздействием управленческой группы вуза. В нашем случае уместно использовать дефиницию о проявлении внешней конформности в их поведении, определяемой меркантильными соображениями. При этом большая часть преподавателей сохраняет внутреннее неприятие предписанного им поведения, оставляя внутренне за собой право быть тем, кем являются на самом деле: образованными, интеллигентными, компетентными и творческими людьми. Проявление внутреннего психологического состояния ряда преподавателей — оставаться учеными и небезучастными преподавателями — наблюдается при их непосредственной работе со студентами всех форм обучения, включая и ДО (например, при компетентном руководстве дипломными работами и магистерскими диссертациями). Однако в условиях «дистанционки» преподаватель лишен своей уникальности в передаче студентам идеологии своего предмета, интеллектуальной активности, возможности психологической, визуальной и коммуникативной оценки студента, его способностей и подготовленности к восприятию структурированного им учебного материала, объективного анализа своего присутствия в учебном процессе. Преподаватели ДО рассматриваются студентами на уровне «обслуживающего персонала» наравне с технической администрацией. Психологическое состояние старшего поколения преподавателей отражается и на состоянии их молодых коллег. *На этом фоне возникает проблема принципиальной демотивации молодых людей в сфере преподавания*. Естественным путем у них возникают мысли о возможностях заняться каким-то практическим трудом в своей области, который молодым преподавателям принесет большее удовлетворение, свободу действий и финансовый доход. *В этой связи возникает проблема ухода молодых перспективных научных кадров из образовательной сферы вуза и науки*. Данной проблемой в на-

стоящее время формально занимается лишь соответствующее министерство, не нарушая так называемой «академической автономии». Руководство вуза с целью сохранения своего управляющего корпуса и финансового ресурса по-полняет учебно-научное пространство не всегда компетентными молодыми кадрами, раздавая им научные степени и звания, не задумываясь о завтрашнем дне науки, образования, экономики и социума. В этом контексте *нарушается принцип правопреемственности, и это уже серьезная социально-экономическая проблема системы образования, науки и общества в целом*.

3. Финансовое поведение корпуса управления вуза

История развития ДО вуза насчитывает более 20 лет и прошла различные свои периоды: от бесспорно конструктивных до современных неэффективных. Первое десятилетие можно характеризовать как эволюционно-продуктивное, так как основные характеристики избранной смешанной (очной и заочной) модели обучения руководство вуза стремилось соблюдать, несмотря на то, что тогда еще не было электронной образовательной платформы в полном объеме. Для аудиторных занятий со студентами отводилось 18 академических часов по каждой фундаментальной учебной дисциплине. Аудиторные занятия были обязательными для студентов и весьма эффективно использовались преподавателями в теоретическом и практическом плане. Часы распределялись в течение учебного семестра. Первые наборы студентов были в количестве 100–150 человек. Форма была новой для абитуриентов и привлекала внимание своими внешними преимуществами в затратах их времени, которое уделялось занятиям, в сравнении с дневной и заочной формами. Последующие пять лет ДО усовершенствовалось с активным включением элементов современных электронных и информационных технологий, были использованы программные продукты и создана соответствующая учебная платформа, позволяющая осуществлять обучение дистанционно. Прием студентов на ДО увеличился и дошел до рекордных 800 человек по нескольким специальностям, но при том же количестве преподавательского состава. В финансовом отношении для вуза эта тенденция была выгодной. Средства использовались для улучшения его материально-технической базы, создания новых профессиональных направлений, участия в национальных проектах и др. Единственно, на фоне финансового благополучия вуза постепенно снижались

требования к обеим сторонам процесса и, соответственно, снижалось качество образования, полученного в ДО. В последние годы время аудиторных занятий ДО в виде консультаций сократилось до 6 академических часов, посещение их студентами стало необязательным в силу кризиса в сфере набора студентов. На сайте вуза в профиле студентов и преподавателей записано: «Дистанционное обучение является современной образовательной технологией, благодаря которой процесс обучения является гибким — **без обязательного и постоянного посещения аудиторных лекций**. Это обучение, при котором студенты находятся в другом месте, отличном от преподавателя, общаясь друг с другом через компьютер или другие средства связи. **Эта форма позволяет гибко распределять время благодаря высокой степени независимости от преподавателя. Дистанционное обучение предоставляет уникальную возможность получить высококачественное образование без посещения учебного заведения.** Его основными преимуществами являются возможность учиться из любой точки мира, в удобное для всех время, в комфорте и уюте собственного дома». В этом определении преподаватель выброшен «на свалку истории». В коммерческом отношении между вузом (продавцом) и студентом (покупателем услуги) экономично выбрасывается «посредник» — преподаватель. В этом прослеживается вся финансовая концепция и направленность управляющего блока в отношении образовательной политики вуза. Вуз действует как торговец на рынке образовательных услуг, что еще никогда не происходило в цивилизованном мире. Современная искривленная идеология системы образования, построенная на маркетинговых технологиях товарного рынка, в целом требует «переформатирования», возвращения образования в «Храм науки и знаний», обучения в нем тех, кто несет в себе био-психовиртуальность творчества.

Выводы

На основе проведенного анализа может быть сделано **несколько выводов**. **Первый:** различные

группы участников процесса ДО показывают поведение, отвечающее достижению их краткосрочных целей, которые преимущественно не совпадают, *то есть каждый субъект стремится к своей цели: студент — к получению диплома, преподаватель — зарплаты, руководство вуза — финансового результата, но не к достижению общего результата — качественного и социально эффективного образования.* **Второй:** экономическое поведение субъектов-участников процесса имеет свои причины, которые коренятся прежде всего в социально-экономической системе современного развития страны и ведут к дисбалансу регуляции качества процесса дистанционного обучения. **Третий:** каждой группе свойственны свои психологические особенности поведения, определяемые их социально-экономическим статусом, профессиональной, общей культурой и др. **Четвертый:** финансовая доктрина управляющего блока вуза — получение денег любой ценой — ведет к неэффективности самого вуза и возможности попасть в список закрытых, так как рано или поздно перспективные студенты, стремящиеся к получению реального конкурентного высшего образования, перестанут обращаться к его услугам. **Пятый:** фактическое состояние ДО в вузе является показателем **снижения степени контроля и определенного непрофессионализма со стороны формально действующих аккредитационных комиссий.** **Шестой:** пришло время государству системно и практически решать практические вопросы среднего и высшего образования. Нужны ли такие вузы с такими формами обучения вообще, независимо от статуса их собственности (частной или публичной), нужна ли массовость высшей необразованности с дипломами государственного образца для выполнения неквалифицированных работ на сегодняшнем рынке труда внутри страны и в европейском экономическом пространстве? Отвечая на эти вопросы, необходимо помнить, что Болгария в течение всей своей более чем тысячелетней сложной истории отличалась от иных европейских народов и государств стремлением дать своим молодым поколениям хорошее образование, на этом и держалась ее государственность.

Литература

- Брудный, А., Демильханова, А. (2018) *Двойники. Психология игры и виртуальная реальность*. [Электронный ресурс]. URL: <https://obu4ayka.ru/bez-rubriki/virtualnaya-psihologiya-psihologiya.html> (дата обращения 15.04.2020).
- Велчева, В. (2018) Как дигиталният текст променя начина, по който децата четат. *Детски книги.com*, 25 септември. [Электронный ресурс]. URL: <https://detskiknigi.com/kak-digitalniyat-tekst-promenya-nachinapro-kojito-chetat-detsata/> (дата обращения 15.03.2020).

- Дистанционно обучение. *Международно висше бизнес училище*. [Электронный ресурс]. URL: <https://ibsedu.bg/bg/page/77-distantionno-obuchenie> (дата обращения 13.05.2020).
- Корби, Х. (2018) 25 тысяч книг в приложении — но почему учитель предлагает детям на 24 часа отказаться от смартфона. *Православие и мир*, 19 сентября. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pravmir.ru/25-tyisyach-knig-v-prilozhenii-no-pochemu-uchitel-predlagaet-detyam-na-24-chasa-otkazatsya-ot-smartfona/> (дата обращения 15.04.2020).
- Леонтьев, А. Н. (1981) Биологическое и социальное в психике человека. В кн.: *Проблемы развития психики*. М.: Изд-во МГУ, с. 193–218.
- Минчев, Б. (2015) Био- и психовиртуальность в эволюционном контексте. В кн.: *Психология и общество*. Пловдив: Университетско издателство «Паисий Хилендарски», с. 23–33.
- Мукова, Л. А. (2016) Дистанционное обучение: социально-экономические основы и эффективность (на материале Болгарии). *Экономика. Профессия. Бизнес*, № 3, с. 81–88.
- Озерова, А. В. (2017) Конформизм и конформность как социально-психологические категории. *Территория науки*, № 1, с. 68–73.
- Петькова, Ю. Р. (2015) История развития дистанционного образования. Положительные и отрицательные стороны МООС. *Успехи современного естествознания*, № 3, с. 199–204.
- Янкулова, Й. (2015) Психологически особености на отношението на студентите към ученето в академична среда. В кн.: *Психология и общество*. Пловдив: Университетско издателство «Паисий Хилендарски», с. 34–46.

References

- Brudnyj, A., Demil'khanova, A. (2018) *Dvojniki. Psikhologiya igry i virtual'naya real'nost'* [Doubles. Game psychology and virtual reality]. [Online]. Available at: <https://obu4ayka.ru/bez-rubriki/virtualnaya-psihologiya-psihologiya.html> (accessed 15.04.2020). (In Russian)
- Distantionno obuchenie [Distance learning]. *Mezhdunarodno visse biznes uchilishche [International Business School]*. [Online]. Available at: <https://ibsedu.bg/bg/page/77-distantionno-obuchenie> (accessed 13.05.2020). (In Bulgarian)
- Korbey, H. (2018) 25 tysyach knig v prilozhenii — no pochemu uchitel' predlagaet detyam na 24 chasa otkazat'sya ot smartfona [25 thousand books in the application — but why does the teacher offer children to give up their smartphone for 24 hours]. *Pravoslavie i mir*, 19 September. [Online]. Available at: <https://www.pravmir.ru/25-tyisyach-knig-v-prilozhenii-no-pochemu-uchitel-predlagaet-detyam-na-24-chasa-otkazatsya-ot-smartfona/> (accessed 15.04.2020). (In Russian)
- Leont'ev, A. N. (1981) Biologicheskoe i sotsial'noe v psikhike cheloveka [Biological and social in the human psyche]. In: *Problemy razvitiya psikhiki [Problems of the development of the mind]*. Moscow: Moscow State University Publ., pp. 193–218. (In Russian)
- Minchev, B. (2015) Bio- i psikhovirtualnost' v evolyutsionen kontekst [Bio- and psychovirtuality in an evolutionary context]. In: *Psikhologiya i obschestvo [Psychology and society]*. Plovdiv: Paisij Khilendarski Publ., pp. 23–33. (In Bulgarian)
- Mukova, L. A. (2016) Distantionnoe obuchenie: sotsial'no-ekonomicheskie osnovy i effektivnost' (na materiale Bolgarii) [Distance learning: Socio-economic foundations and efficiency (based on Bulgaria)]. *Ekonomika. Professiya. Biznes — Economics. Profession. Business*, no. 3, pp. 81–88. (In Russian)
- Ozerova, A. V. (2017) Konformizm i konformnost' kak sotsial'no-psikhologicheskie kategorii [Conformism and conformity as socio-psychological categories]. *Territoriya nauki*, no. 1, pp. 68–73. (In Russian)
- Pet'kova, Yu. R. (2015) Istoriya razvitiya distantionnogo obrazovaniya. Polozhitel'nye i otritsatel'nye storony MOOC [The history of the development of distance education. Positive and negative sides of MEPU]. *Uspexi sovremennoego estestvoznaniya — Advances in Current Natural Sciences*, no. 3, pp. 199–204. (In Russian)
- Velcheva, V. (2018) Kak digitalniyat tekst promenya nachina, po kojto detsata chetat [How digital text changes the way children read]. *Detski knigi.com*, 25 September. [Online]. Available at: <https://detskiknigi.com/kak-digitalniyat-tekst-promenya-nachina-po-kojto-chetat-detsata/> (accessed 15.03.2020). (In Bulgarian)
- Yankulova, J. (2015) Psikhologicheski osobenosti na otnoshenieto na studentite k'm ucheneto v akademichna sreda [Psychological features of students' attitudes to learning in an academic environment]. In: *Psikhologija i obschestvo [Psychology and Society]*. Plovdiv: Paisij Khilendarski Publ., pp. 34–46. (In Bulgarian)

Особенности переживания одиночества лицами подросткового возраста в конце прошлого столетия и в настоящее время

Е. В. Самаль¹, К. В. Стволыгин^{✉2}

¹ Российский государственный социальный университет, филиал в г. Минске, 220107, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Народная, д. 21

² Белорусский государственный университет, 220030, Республика Беларусь, г. Минск, пр. Независимости, д. 4

Сведения об авторах

Елена Викторовна Самаль,
SPIN-код: 5767-8975,
ORCID: 0000-0001-7439-0628,
e-mail: elena_samal@mail.ru

Константин Владимирович
Стволыгин, SPIN-код: 7737-3336,
ORCID: 0000-0001-8347-9317,
e-mail: konstvol@mail.ru

Для цитирования: Самаль, Е. В., Стволыгин, К. В. (2020) Особенности переживания одиночества лицами подросткового возраста в конце прошлого столетия и в настоящее время. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 2, с. 166–173. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-2-166-173

Получена 19 мая 2020; прошла рецензирование 12 июня 2020; принята 12 июня 2020.

Права: © Авторы (2020). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье рассматривается проблема одиночества, сравниваются данные эмпирических исследований субъективного переживания одиночества подростками, проводимых в конце прошлого века и на современном этапе. Эмпирические данные, полученные в исследовании авторов, сопоставляются с результатами аналогичных исследований, проведенных в течение нескольких последних десятилетий. Представленные эмпирические результаты получены авторами в ходе исследования, целью которого являлось выявление взаимосвязи мотивации аффилиации и субъективного ощущения одиночества в подростковом возрасте. Участниками исследования стали 102 подростка в возрасте 12–17 лет, обучающиеся в школах города Минска. Согласно полученным результатам, та или иная степень субъективного переживания одиночества характерна для 29 % подростков, причем очень интенсивные переживания встречаются в 6 % случаев. При этом подростки 12–14 лет демонстрируют более высокий уровень субъективного одиночества в сравнении с подростками 15–17 лет, что свидетельствует о снижении остроты переживания одиночества по мере взросления. Результаты корреляционного анализа позволили установить, что уровень субъективного переживания одиночества у подростков 12–14 лет положительно связан со страхом отвержения, тогда как в выборке подростков 15–17 лет эта связь имеет отрицательную направленность. На этом основании сделан вывод о различиях в мотивационной детерминированности субъективного переживания одиночества на разных этапах взросления: в начале старшего подросткового возраста причиной одиночества является страх быть не принятым окружающими, фрустрирующий потребность в контактах с ними, в дальнейшем субъективное переживание одиночества отражает степень удовлетворенности потребности во взаимодействии с окружающими. Сопоставление эмпирических результатов, полученных авторами, с данными, представленными другими исследователями, показывает, что, несмотря на расширение возможностей коммуникации с другими людьми, происходящее благодаря развитию информационных технологий, проблема субъективного переживания одиночества в подростковом возрасте сохраняет свою актуальность и даже несколько усугубляется в сравнении с предшествующими десятилетиями. В связи с этим подчеркивается необходимость проведения дальнейших исследований проблем подросткового одиночества в реалиях современного цифрового общества, а также разработки соответствующих коррекционных программ.

Ключевые слова: одиночество, переживание одиночества, подростковый возраст, причины одиночества, результаты исследований.

Experience of loneliness by teenagers at the end of the 20th century and at present

E. V. Samal¹, K. V. Stvolysin^{✉2}

¹ Russian State Social University, Branch in Minsk, 21 Narodnaya Str., Minsk 220107, Republic of Belarus

² Belarusian State University, 4 Nezavisimosti Avenue, Minsk 220030, Belarus

Authors

Elena V. Samal, SPIN: 5767-8975,
ORCID: 0000-0001-7439-0628,
e-mail: elena_samal@mail.ru

Konstantin V. Stvolysin,
SPIN: 7737-3336,
ORCID: 0000-0001-8347-9317,
e-mail: konstvol@mail.ru

For citation: Samal, E. V.,
Stvolysin, K. V. (2020) Experience
of loneliness by teenagers at the end
of the 20th century and at present.
Psychology in Education, vol. 2, no. 2,
pp. 166–173. DOI: 10.33910/2686-
9527-2020-2-2-166-173

Received 19 May 2020; reviewed
12 June 2020; accepted 12 June 2020.

Copyright: © The Authors (2020).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC
License 4.0.

Abstract. This article examines the question of loneliness by comparing the data from empirical studies of subjective experience of loneliness by adolescents conducted at the end of the 20th century and at present. The empirical data obtained in the authors' study are compared with the results of similar studies conducted over the past few decades. The purpose of the empirical study was to identify the relationship between the motivation of affiliation and the subjective feeling of loneliness in adolescence. Study participants included 102 adolescents aged 12–17. According to the results, 29% of adolescents demonstrate some degree of subjective experience of loneliness, with intense loneliness experienced in 6.3% of cases. Adolescents aged 12–14 demonstrate a higher level of subjective loneliness in comparison with adolescents aged 15–17, which indicates a decrease in the severity of experience of loneliness as they grow older. The results of correlation analysis revealed that the level of subjective experience of loneliness in adolescents aged 12–14 is positively associated with fear of rejection, while in adolescents aged 15–17 this relationship is reversed. It was concluded that there is a difference in the origin of the subjective experience of loneliness at different stages of personal development: in the early teens the reason for loneliness is the fear of being rejected by others which undermines one's social interactions, while at a later age the subjective experience of loneliness reflects the degree to which one's need for social interaction is satisfied. A comparison of the empirical results obtained by the authors with data presented by other researchers shows that despite the expansion of opportunities to communicate with other people due to the development of information technology, the problem of subjective feeling of loneliness in adolescence remains relevant or even more pressing than ever before. In this regard, both further research into adolescent loneliness in modern society and dedicated corrective programmes are required.

Keywords: loneliness, experience of loneliness, adolescence, causes of loneliness, research results.

Введение

Проблема одиночества всегда волновала человечество. С античных времен к переживанию одиночества относились неоднозначно. Если проанализировать взгляды философов в историческом контексте, то мы можем наблюдать некоторое противоречие в отношении к одиночеству: признание его и преклонение перед ним как возможностью творчества и созидания в странах Древнего Востока и открытое неприятие его в Древней Греции, где оно воспринималось как общественное отвержение. Так, по мнению Платона и его ученика Аристотеля, одиночество является злом, избавиться от которого можно только благодаря любви и дружбе. Именно они способны подарить человеку радость существования.

В настоящее время, несмотря на активный научный, технический и культурный прогресс, актуализировался интерес к проблеме переживания одиночества. И, как замечают многие авторы, чем активнее и насыщеннее во всех аспектах становится жизнь современного человека, тем более одиноким он себя ощущает в этом мире. Поэтому психологов-исследователей продолжают интересовать вопросы, касающиеся сущности одиночества, причин его возникновения и последствий на разных возрастных этапах и у разных групп людей. Одиночество, с одной стороны, рассматривается как переживание, оказывающее влияние на эмоциональное состояние человека, находящегося в вынужденной или добровольно выбранной ситуации изоляции от других людей. С другой стороны, одиночество понимается как экзистенциальное

переживание человеком непонятости, неприятия или отвергнутости другими. Исследователи, придерживающиеся именно такой трактовки, чаще всего связывают переживание одиночества с лишением или нарушением социальных связей, трудностью их приобретения или выстраивания. При этом указывается, что значимость этих социальных связей может быть разной на разных возрастных этапах. В этой связи особый интерес психологов-исследователей вызывает подростковый возраст как переходный период между детством и взрослостью, сопровождающийся актуализацией рефлексивности и личностной идентичности.

Как показывают результаты психологических исследований Л. Б. Волинской, М. Б. Калашниковой, Г. Крайга, О. В. Лишина, О. П. Макушиной, Д. И. Фельдштейна и др., наиболее остро в подростковом периоде переживается чувство отверженности, которое возникает у подростка не только в ответ на нежелание других людей общаться с ним, но и в случае проявления по отношению к нему непонимания и неуважительного отношения, игнорирования его мнения, а зачастую и предательства со стороны не только сверстников, но и взрослых. В подростковом периоде, как мы знаем, ведущую роль играет общение и выстраивание взаимоотношений со сверстниками, близкими, а также незнакомыми людьми. Именно межличностное общение способствует формированию личностной сферы подростка, его самосознания, самоуважения, самопринятия и т. п. Если же подросток сталкивается с непониманием и отвержением в своем круге общения, то это приводит к обострению чувства одиночества и усиливает его личностную изоляцию (Мухина 2003).

Несмотря на распространенность мнения о том, что одиночество чаще всего переживают люди пожилого возраста, многие психологи (И. В. Дубровина, И. С. Кон, С. В. Кривцова и др.) считают это переживание возрастным новообразованием подросткового периода — специфическим свойством, появляющимся впервые в подростковом возрасте в результате развития познавательной и эмоциональной сферы личности и перехода подростка на новый уровень самосознания. Причем большинство авторов подчеркивают двойственность характера переживания одиночества и его влияния на подростка, на что указывает Ф. Г. Майленова: «С одной стороны, оно обогащает внутренний мир, позволяя почувствовать уникальность своего существования, с другой — может привести к поведенческим отклонениям, депрессии и суициду» (Майленова 2002, 22).

Каждый подросток наряду со стремлением к общению испытывает желание побыть одному, уединиться, поразмышлять о себе, о происходящих с ним изменениях, о других, о складывающихся взаимоотношениях, о том, как себя вести в той или иной ситуации, как относиться к тому или иному событию. Потребность в уединении ему также необходима, поскольку является отражением развивающегося самосознания и рефлексии. Вместе с тем многие отечественные и зарубежные ученые (А. В. Мудрик, Дж. Р. Олди и др.) считают, что доминирование потребности в уединении над потребностью в общении является «тревожным» признаком. «Постоянное желание подростка побыть одному, избегание общения и контактов со сверстниками могут служить сигналом о том, что не все так в его взаимоотношениях с людьми, а возможно, и в его внутреннем мире» (Мухина 2003, 120).

Если потребность в уединении является следствием нарушенных или трудно выстраиваемых взаимоотношений со сверстниками, то это действительно психологически опасно для подростка. Переживая одиночество такого плана, подросток ощущает свою обособленность и отдаленность от других людей, а зачастую и отделенность от них. Как следствие возникает дефицит общения, внимания, любви, тепла и поддержки со стороны других людей, и в особенности сверстников. Нехватка любви, поддержки, тепла и уважения, чувство оторванности от окружающих приводят к переживанию одиночества наряду с печалью, обидой, злостью и страхом отвержения. По мнению И. С. Кона, в такой ситуации подростки «не удовлетворены своим общением со сверстниками, считают, что у них мало друзей или нет верного друга, любимого человека, который смог бы понять и при необходимости помочь. ... Не всегда сами активно ищут друзей или стремятся к общению. Часто они, наоборот, всячески избегают его, несмотря на наличие острой внутренней потребности в общении» (Кон 1989, 69).

Как мы видим, причин возникновения переживания одиночества в подростковом возрасте достаточно много. Исследователи объединяют эти причины в несколько групп факторов, которые способствуют возникновению переживания одиночества в подростковом возрасте.

В первую группу факторов включаются возрастные особенности личности подросткового периода, а именно: развитие рефлексии, самонаблюдения и самоанализа, потребности в самопознании и самооценке. Однако не всегда они приносят подростку позитивную информацию

о самом себе в сравнении с другими сверстниками. Поэтому часто у подростков возникает чувство неуверенности, что они все делают правильно, что их поступки будут одобрены и приняты, в том числе и сомнения в том, что они соответствуют тому идеальному образу, который создали внутри себя и к реализации которого стремятся. Дж. Джонг-Гирвельд и Д. Раадшелдерс обращают внимание на тот факт, что «невозможность принять себя приводит подростков к выводу, что вряд ли кто-либо еще сможет понять и оценить всю глубину внутреннего мира. Переход на новый уровень самосознания позволяет осознать себя как уникальную личность, отличную от окружающих людей. А переживание собственной непохожести на других в сочетании с уверенностью в том, что другие не смогут понять и оценить их уникальность, и порождает одиночество подростка» (цит. по: Покровский 1989, 301).

Во вторую группу факторов включаются непосредственно индивидуально-личностные особенности подростка, порожденные первой группой факторов, а именно застенчивость, заниженная самооценка, завышенные требования к себе или другим, нереалистичные ожидания и представления о любви, дружбе и общении и т. п. Психологические исследования Ф. Зимбардо показали, что те, кто считает себя застенчивым, отличаются пониженным уровнем экстраверсии, менее способны контролировать и направлять свое социальное поведение, более тревожны, склонны к невротизму и переживают больше коммуникативных трудностей (Зимбардо 1991). А в подростковом периоде застенчивость проявляется наиболее ярко, поскольку сопряжена с явным или мнимым переживанием синдрома «гадкого утенка», т. е. телесной диспропорциональностью, «неуклюжестью» жестов и движений, неловкостью, отсутствием гибкости в общении и т. п.

Третью группу составляют социально-психологические факторы, приводящие к одиночеству. В исследовании В. Киселевой выделяются следующие социально-психологические факторы: «неприятие подростка группой сверстников (социальное отторжение), разрыв дружеских отношений или отсутствие круга общения и близких друзей, что может быть следствием, как личностных особенностей подростка, так и результатов влияния ситуативных причин: переезда на новое место жительства, смены школы, потери близкого друга и т. п.» (Киселева 2002, 24).

Особо среди социально-психологических факторов, способствующих одиночеству, следует выделить страх отвержения, когда под-

росток боится оказаться в такой ситуации общения и взаимодействия, при которой он может получить отказ в установлении нужных для него взаимоотношений, почувствовать смущение и разочарование. Страх отвержения становится причиной пассивности подростка в лучшем случае, в худшем — враждебности по отношению к окружающим. «Из-за боязни получить отказ на собственную инициативу в установлении межличностных контактов подростку становится все труднее преодолевать одиночество, и страх, порожденный прежним неудачным опытом, способствует созданию обстановки, которая еще более усиливает чувство одиночества» (Киселева 2002, 25).

Особую группу социально-психологических факторов составляют факторы, связанные с внутрисемейными отношениями, с той психологической атмосферой, которая существует в семье подростка. Семья для растущего молодого человека — микромир, который готовит его к жизни в макром мире, среди людей, во многом отличающихся друг от друга, имеющих свою уникальность и свои «проблемы», но с которыми нужно научиться выстраивать межличностные отношения. Дисгармоничные взаимоотношения в семье (частые конфликты, низкая культура общения, отсутствие уважения и доверия между членами семьи, физическое насилие) формируют представления о внешних межличностных отношениях как непредсказуемых и опасных, которых лучше избегать, чтобы меньше огорчаться и расстраиваться.

Стиль семейного воспитания как отношение к ребенку, а затем к подростку также вносит свою немалую лепту в формирование отношения к себе и к окружающему миру у подростка. Отсутствие эмоциональной близости между ребенком и родителями (эмоциональное отвержение), недостаток родительского внимания и заботы о ребенке (гипоопека) не дают положительного опыта общения и мешают нормальному развитию коммуникативных навыков у подростка. Чрезмерные требования и контроль, отсутствие позитивного отношения к ребенку и признания его ценности как личности, недостаток эмоционального, физического и духовного контакта с родителями и значимыми взрослыми способствуют возникновению у ребенка восприятия себя как ненужного, «плохого» и недостойного любви, формируют у него представление о себе как неспособном и никчемном человеке. Как следствие, подросток не верит ни в себя, ни в других, ни в то, что кому-то он может быть нужен и интересен как личность, как друг, как любимый человек. Замыкаясь

в себе, такой подросток все больше уходит в свое одиночество. Не приносит положительного результата и гиперопека, воспитание по типу «кумир семьи». Чрезмерная забота и повышенное внимание ко всем потребностям и желаниям ребенка, потакание его прихотям способствуют развитию эгоцентризма, высокой требовательности к окружающим в сочетании с низким контролем собственного поведения. Как правило, подросток, имеющий такие черты характера, отвергается сверстниками (Копысова, Коротаева 2015).

Как мы видим, причин для возникновения подросткового одиночества достаточно много, как и много его последствий. И прежде чем перейти к анализу отечественных исследований по данной проблеме, следует указать еще на один значимый факт, установленный исследователями. Тяжесть последствий переживания одиночества подростками зависит от длительности этого переживания. Как указывают Дж. Джонг-Гирвельд и Д. Раадшелдерс, «наиболее тяжкие последствия для подростков имеет хроническое переживание одиночества, именно оно может привести к эмоциональным и поведенческим отклонениям» (цит. по: Покровский 1989, 309).

Анализируя проблему особенностей переживания одиночества лицами подросткового возраста в конце прошлого столетия и в настоящее время, мы обратились к исследованиям разных лет, чтобы проследить, насколько данная проблема остается актуальной, увеличивается ли число лиц подросткового возраста, остро переживающих одиночество, и как этому может способствовать либо препятствовать уровень информатизации и компьютеризации общества.

Согласно масштабному исследованию 1997 года, проведенному под руководством С. В. Кривцовой и др. (Кривцова 1997) с 422 подростками московских школ 8–11 классов (194 мальчика и 288 девочек), 36 % испытывают одиночество в той или иной степени. Но только 2 % подростков испытывают постоянное и острое переживание одиночества; часто возникающее чувство одиночества испытывают 8 % подростков, а периодически — 26 %. Иными словами, в конце прошлого столетия каждый третий подросток испытывал одиночество различной интенсивности, но острое — только 2 %.

Сравнение проявлений одиночества от класса к классу показало, что незначительное увеличение приходится на 9 класс (8 класс — 24 %; 9 класс — 31 %; 10 класс — 28 %; 11 класс — 17 %). Авторы связали данный аспект с динамикой кризиса идентичности, который начинается примерно в 14 лет. Что же касается проявления

одиночества в зависимости от пола, то авторы делают заключение об отсутствии видимых различий между девочками и мальчиками. Однако анализ представленных в исследовании таблиц позволяет нам утверждать, что незначительное превалирование в процентном соотношении переживания одиночества наблюдается у мальчиков в 8 классе (13 % против 11 %) и 9 классе (18 % против 13 %), а у девочек в 10 классе (15 % против 13 %) и 11 классе (11 % против 5 %). Также авторы исследования попытались выделить, используя факторный анализ, типологию одиноких подростков, положив в ее основу внутреннюю мотивацию одиночества и аффилиации. Так, к первому типу были отнесены «вредные подростки», одиночество которых обусловлено скрытой враждебностью и конфликтностью. Ко второму типу были отнесены «холодные, аутичные подростки», с низким стремлением к принятию и высоким страхом отвержения окружающими. К третьему типу были отнесены подростки «застенчивые, робкие», у которых наблюдалось высокое стремление к принятию и высокий страх отвержения окружающими (Кривцова 1997).

В 2009 году Т. Ц. Тудупова и И. С. Худякова провели исследование среди учащихся старшего подросткового возраста средних общеобразовательных школ города Улан-Удэ (всего 240 человек). Было установлено, что только у 10 % подростков состояние одиночества выражено наиболее ярко. У большинства (60 %) испытуемых уровень переживания одиночества низкий, но это не говорит о том, что они никогда не испытывают чувство одиночества. Авторы считают, что одиночество у подростков носит, скорее всего, ситуативный характер и не так сильно ощущается ими, либо сознательно отрицается в силу нежелания показывать свои чувства другим людям, либо не осознается благодаря защитным механизмам (Тудупова, Худякова 2009). Авторы данного исследования попытались выяснить, какое же место занимает одиночество среди других проблемных зон подростков. Было установлено, что из восьми диагностируемых шкал личностного опросника Джерсайлда у школьников на первый план выходит враждебный настрой, затем свобода воли, расхождение между реальным и идеальным Я, безнадежность, ощущение бессмысленности существования, свобода выбора, одиночество, чувство неприкаянности. И хотя одиночество слабо выражено и не является наиболее острой проблемной зоной для большинства подростков, но для тех, кто испытывает одиночество, это состояние переживается очень болезненно,

и его причинами, на наш взгляд, вполне могут быть перечисленные выше враждебный настрой, расхождение между реальным и идеальным Я, безнадежность, ощущение бессмысленности существования.

Исследование, проведенное в 2015 году О. А. Апунович с 112 подростками в возрасте 15–17 лет г. Череповца и с. Шуйское, показало, что у 2 % подростков наблюдается высокий и у 48 % средний уровень переживания одиночества, при этом склонность к интернет-зависимости наблюдается у 89 % подростков. Было установлено, что у подростков, склонных к интернет-зависимости, уровень субъективного ощущения одиночества значительно выше, чем у подростков, не склонных к интернет-зависимости; у девочек, склонных к интернет-зависимости, уровень субъективного ощущения одиночества выше, чем у мальчиков, склонных к интернет-зависимости (Апунович 2015).

В 2016 году Л. Р. Абдураманова и Т. В. Юдеева провели исследование среди 50 подростков 7–8 классов (12–13 лет) г. Симферополя. Оказалось, что среди школьников 12 % респондентов имеют высокий уровень одиночества, 26 % школьников имеют средний уровень одиночества, соответственно 62 % подростков характеризуются низким уровнем одиночества. Переживание одиночества коррелирует с такими личностными характеристиками подростков, как эмоциональная неустойчивость, чувствительность, замкнутость, робость, ощущение напряженности в жизни (Абдураманова, Юдеева 2017).

Результаты исследования и их обсуждение

В 2018 году нами совместно со студентами было проведено исследование с 102 подростками 7–11 классов в возрасте от 12 до 17 лет, обучающихся в школах г. Минска. Целью исследования было выявить взаимосвязь мотивации аффилиации и субъективного ощущения одиночества в подростковом возрасте.

Результаты показали, что подростки в основном ищут контакта, общения, желают находиться в центре внимания. В той или иной степени одиночество переживает 29 % подростков. Наиболее высокий уровень переживания одиночества наблюдается у 6 % подростков. По сравнению с концом прошлого столетия мы видим пусть и незначительный, но рост процента подростков, остро переживающих одиночество. Также в ходе исследования было установлено, что подростки, активно избегающие непосредственного общения, обладают высоким и сред-

ним уровнем одиночества. Подростки, активно ищущие контактов, обладают низким уровнем одиночества.

Проведенный сравнительный анализ показал, что подростки 12–14 лет превосходят подростков 15–17 лет по уровню субъективного ощущения одиночества и по уровню боязни быть отвергнутыми. Как мы видим, с возрастом, на грани с юношеским периодом, у подростков снижается острота переживания одиночества. Это определяется ростом осознания собственной индивидуальности, появлением более четких жизненных планов, связанных с личностным и профессиональным самоопределением, формированием установки на сознательное построение собственной жизни, постепенным вращением в различные сферы жизни.

Проведенный корреляционный анализ по группе подростков 12–14 лет показал, что чем выше уровень боязни быть отвергнутым, тем выше уровень ощущения одиночества, и наоборот. Нежелание побыть в одиночестве и неозлобленность на окружающих, а страх быть ими неприятным фрустрирует их потребность в контактах, особенно непосредственных, в естественной среде. А по группе подростков 15–17 лет было установлено, что низкий уровень стремления к людям и высокий уровень боязни быть отвергнутым способствуют росту ощущения одиночества у подростков, которые по возрасту близки к периоду ранней юности.

Наши результаты очень схожи с результатами, полученными в исследовании И. Ф. Шиляевой, проведенном также в 2018 году с 58 подростками (30 человек — 14–15 лет, 28 человек — 16–17 лет) (Шиляева 2018). Среди подростков 14–15 лет высокий уровень переживания одиночества наблюдается у 40 %, а среди подростков 16–17 лет — у 26 %, т. е. ближе к юношескому возрасту процент сильного переживания одиночества значительно снижается. В группе подростков 14–15 лет уровень переживания одиночества преобладает у мальчиков (26 % — девочки, 40 % — мальчики), в группе подростков 16–17 лет мы наблюдаем обратную картину (30 % — девочки, 18 % — мальчики). В первой группе среди мальчиков преобладает хроническое одиночество (по Дж. Янгу), которое связывается со сложностью в коммуникации и конфликтами со сверстниками, а у девочек второй группы хроническое одиночество связывается в большей степени со стремлением понравиться противоположному полу и отсутствием романтических отношений. Преходящее одиночество у подростков представлено приблизительно одинаково в двух группах, а ситуативное одиночество преобладает

в группе старших подростков и в большей степени у мальчиков (42 % против 29 %).

Интересным представляется исследование 2019 года, проведенное О. А. Белобрыкиной методом полярных групп с 200 подростками 12–16 лет (Белобрыкина 2019). Группа подростков с высоким уровнем переживания одиночества составила 24 %, а с низким — 25 % от общей выборки. Средний уровень рассматривался как нормативно допустимый. У подростков с высоким уровнем переживания одиночества прослеживался и высокий уровень социальной изолированности, что указывало на отсутствие у них значимых эмоционально-личностных контактов и на склонность к ведению уединенного образа жизни. У них также была установлена противоречивость самооценки с тенденцией к ее занижению, сниженная способность к эмпатии, низкий уровень коммуникативной направленности.

Выводы

Многочисленные исследования переживания одиночества подростками, результаты описан-

ного выше анализа некоторых из них позволяют сделать ряд выводов.

Во-первых, абсолютно понятно, что подростковое одиночество — неизбежное явление. Каждый подросток по-прежнему в той или иной степени, в том или ином виде переживал и переживает одиночество, на каждого из них оно оказало и оказывает определенное положительное либо отрицательное влияние.

Во-вторых, переживание подростками одиночества чаще всего имеет негативный характер, является причиной неадекватного поведения и, следовательно, требует оказания психологической помощи. В этой связи важно отметить, что наряду с проведением дальнейших исследований проблемы переживания одиночества подростками необходима разработка соответствующих коррекционных программ.

В-третьих, информационная революция, переживаемая нами в настоящее время, и, как ее следствие, расширение возможностей общения подростков в виртуальной среде с помощью различных мессенджеров не изменили ситуацию в лучшую сторону, а скорее усугубили ее.

Литература

- Абдураманова, Л. Р., Юдеева, Т. В. (2017) Индивидуально-психологические особенности переживания одиночества в подростковом возрасте. *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология*, № 4 (10), с. 18–22.
- Апуневич, О. А. (2015) Взаимосвязь склонности к интернет-зависимости с чувством одиночества у мальчиков и девочек в подростковом возрасте. *Ученые записки Череповецкого государственного университета*, № 1, с. 6–9.
- Белобрыкина, О. А. (2019) Дифференциальные дескрипторы субъективного переживания одиночества подростками. Часть II: результаты эмпирического исследования. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, т. 4, № 3 (15), с. 158–192.
- Зимбардо, Ф. (1991) *Застенчивость. Что это такое и как с ней справиться*. М.: Педагогика, 207 с.
- Киселёва, В. (2002) Подростковое одиночество. *Школьный психолог*, № 8, с. 23–26.
- Кон, И. С. (1989) *Психология ранней юности*. М.: Просвещение, 255 с.
- Копысова, В. В., Коротаева, О. В. (2015) Факторы, влияющие на формирование одиночества. В кн.: *Наука сегодня: теоретические и практические аспекты*. М.: Перо, с. 292–296.
- Кривцова, С. В. (1997) *Подросток на перекрестке эпох: проблемы и перспективы социально-психологической адаптации подростков*. М.: Генезис, 288 с.
- Майленова, Ф. Г. (2002) Два лика одиночества. *Человек*, № 2, с. 129–135.
- Мухина, В. С. (2003) *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество*. М.: Академия, 456 с.
- Покровский, Н. Е. (ред.). (1989) *Лабиринты одиночества*. М.: Прогресс, 624 с.
- Тудупова, Т. Ц., Худякова, И. С. (2009) Особенности проявления одиночества в подростковом возрасте. *Вестник Бурятского государственного университета*, № 5, с. 135–141.
- Шиляева, И. Ф. (2018) Переживание одиночества в подростковом возрасте: половые и возрастные особенности. *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология*, № 4 (35), с. 83–87.

References

- Abduramanova, L. R., Yudeeva, T. V. (2017) Individual'no-psikhologicheskie osobennosti perezhivaniya odinochestva v podrostkovom vozraste [Individual psychological characteristics of the experience of loneliness in adolescence]. *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya*, vol. 4, no. 10, pp. 18–22. (In Russian)

- Apunevich, O. A. (2015) Vzaimosvyaz' sklonnosti k internet-zavisimosti s chuvstvom odinochestva u mal'chikov i devochek v podrostkovom vozraste [The relationship of addiction to Internet addiction with a sense of loneliness in boys and girls in adolescence]. *Uchenye zapiski Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 1, pp. 6–9. (In Russian)
- Belobrykina, O. A. (2019) Differentsial'nye deskriptory sub'ektivnogo perezhivaniya odinochestva podrostkami. Chast' II: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya [Differential descriptors of a subjective experience of loneliness by adolescents. Part II: Results of an empirical study]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya — Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, vol. 4, no. 3 (15), pp. 158–192. (In Russian)
- Kiseleva, V. (2002) Podrostkovoe odinochestvo [Teenage loneliness]. *Shkol'nyj psikholog*, no. 8, pp. 23–26. (In Russian)
- Kon, I. S. (1989) *Psikhologiya rannej yunosti [The psychology of early youth]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 255 p. (In Russian)
- Kopysova, V. V., Korotaeva, O. V. (2015) Faktory, vliyayushchie na formirovanie odinochestva [Factors affecting the formation of loneliness]. In: *Nauka segodnya: teoreticheskie i prakticheskie aspekty [Science today: Theoretical and practical aspects]*. Moscow: Pero Publ., pp. 292–296. (In Russian)
- Krivtsova, S. V. (1997) *Podrostok na perekrestke epokh: problemy i perspektivy sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii podrostkov [A teenager at the crossroads of eras: Problems and prospects of socio-psychological adaptation of adolescents]*. Moscow: Genezis Publ., 288 p. (In Russian)
- Majlenova, F. G. (2002) Dva lika odinochestva [Two faces of loneliness]. *Chelovek*, no. 2, pp. 129–135. (In Russian)
- Mukhina, V. S. (2003) *Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo [Age psychology: Phenomenology of development, childhood, adolescence]*. Moscow: Akademiya Publ., 456 p. (In Russian)
- Pokrovskij, N. E. (ed.). (1989) *Labirinty odinochestva [Labyrinths of solitude]*. Moscow: Progress Publ., 624 p. (In Russian)
- Shilyaeva, I. F. (2018) Perezhivanie odinochestva v podrostkovom vozraste: polovye i vozrastnye osobennosti [The experience of loneliness in adolescence: Gender and age characteristics]. *Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psikhologiya — Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, vol. 4, no. 35, pp. 83–87. (In Russian)
- Tudupova, T. Ts., Khudyakova, I. S. (2009) Osobennosti proyavleniya odinochestva v podrostkovom vozraste [Features of loneliness in adolescence]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta — Buryat State University Bulletin*, no. 5, pp. 135–141. (In Russian)
- Zimbardo, F. (1991) *Shyness: What it is, what to do about it*. Moscow: Pedagogika Publ., 207 p. (In Russian)

Живое мировоззрение в современных условиях воспитания духовно-нравственной личности

М. Я. Дворецкая¹, А. О. Турина^{✉1}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

Марианна Ярославовна Дворецкая,
SPIN-код: 5075-3077,
Scopus AuthorID: 57190230904,
ORCID: 0000-0003-4321-8360,
e-mail: dvoretckaya.marianna@yandex.ru

Анна Олеговна Турина,
ORCID: 0000-0003-3140-617X,
e-mail: Anna.turina.93@mail.ru

Для цитирования:

Дворецкая, М. Я., Турина, А. О. (2020) Живое мировоззрение в современных условиях воспитания духовно-нравственной личности. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 2, с. 174–181. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-2-174-181

Получена 29 апреля 2020; прошла рецензирование 1 июня 2020; принята 1 июня 2020.

Права: © Авторы (2020).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Актуальность исследования определялась отсутствием комплексной системы духовно-нравственного воспитания личности в современном образовании. В условиях современности приобретают особое значение антропологические знания, которые могут стать теоретической и методологической основой для педагогики. Интерпретация образовательного процесса может быть различной в зависимости от мировоззрения и понимания человека. Вопросы мировоззренческого порядка часто поднимались в конце XIX века в контексте антропологических, философских и религиозных воззрений. В статье представлены результаты историко-психологического исследования феномена живого мировоззрения в религиозно-философской психологии В. И. Несмелова. Концепция живого мировоззрения является центральным понятием в интерпретации образования у автора. Именно опора на православную антропологическую традицию позволила ему выстроить единую концепцию личности человека, целью воспитания которой является личностная самореализация и преодоление противоречия между материальной и идеальной природой. Самореализация личности является истинной целью любого образованного человека и может быть достижима только с помощью усвоения системы духовно-нравственных ценностей. Образование должно служить не только цели механического усвоения знаний о мире, но и воспитывать духовно-нравственную личность, способную находить положительное применение полученным знаниям, направляя их в созидательное русло. Несмелов рассматривает образование как способ формирования мировоззрения путем самопознания и самоосуществления. Это не только совокупность научных знаний о мире, не только социальное приспособление к принятым в обществе нормам и правилам, но и познание человеком истины о себе, ясное представление о своем значении и назначении, осознание себя как свободно-разумной личности. Несмелов выделяет в образовании три фундаментальных основания — психологическое, религиозное и философское, определяющих метод познания реальности как внешней, так и внутренней. Такое понимание сущности образования позволяет прийти к выводу о необходимости введения в содержание обучения и воспитания нравственных доминант, облеченных в смысловые формы, позволяющих осуществлять на практике духовно-нравственное воспитание современной личности. Идея образования не должна сводиться только к механическому обучению, предполагающему решение утилитарно-практических задач, а должна ориентироваться на смысло-жизненное самоопределение, способствующее самопознанию и духовному развитию человека, следуя отечественной антропологической традиции.

Ключевые слова: живое мировоззрение, религиозно-философская психология, В. И. Несмелов, духовно-нравственное воспитание, личность, самопознание, духовное развитие, образование.

The concept of living worldview in modern spiritual and moral education

M. Ya. Dvoretckaya¹, A. O. Turina^{✉1}

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Marianna Ya. Dvoretckaya,
SPIN: 5075-3077,
Scopus AuthorID: 57190230904,
ORCID: 0000-0003-4321-8360,
e-mail: dvoretckaya.marianna@yandex.ru

Anna O. Turina,
ORCID: 0000-0003-3140-617X,
e-mail: Anna.turina.93@mail.ru

For citation: Dvoretckaya, M. Ya., Turina, A. O. (2020) The concept of living worldview in modern spiritual and moral education. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 2, pp. 174–181. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-2-174-181

Received 29 April 2020; reviewed 1 June 2020; accepted 1 June 2020.

Copyright: © The Authors (2020). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The relevance of this study is underscored by the lack of comprehensive spiritual and moral education within the modern education system. Current conditions have brought anthropological knowledge — which can become a theoretical and methodological basis for pedagogy — to the forefront. This article presents the results of a historical and psychological study into the concept of a living worldview in Viktor Nesmelov's religious and philosophical psychology. The concept of a living worldview is the central concept in his view of education. It was reliance on the Orthodox anthropological tradition that enabled him to build a comprehensive concept of individual personality. In educating such an individual, the main goal is their personal self-realization and overcoming the contradiction between their material and ideal natures. Personal self-realisation is the true goal of any educated person and can only be attained by adopting a set of spiritual and moral values. Education should not only mechanically distribute the knowledge of the world, but also educate a spiritual and moral person who is able to find a positive application for the knowledge gained, directing it into a creative endeavour. Nesmelov sees education as a tool for forming students' worldview through self-reflection and self-realisation. It is not only a combination of scientific knowledge about the world, not only a tool of social adaptation to the norms and rules of society, but also one's knowledge of the truth about themselves, a clear idea of student's purpose and self-awareness as a free and rational person. Nesmelov identifies three fundamental types of knowledge — psychological, religious and philosophical — that determine our understanding of both internal and external reality. Such an understanding of the essence of education allows us to conclude that it is necessary to introduce moral pillars into professional, spiritual and moral education, which indeed make modern spiritual and moral education possible. The idea of education should not be reduced only to mechanical training, which involves solving utilitarian and practical problems, but should be guided by a life-long self-determination that promotes self-knowledge and spiritual development of a person, following the Russian anthropological tradition.

Keywords: living worldview, religious and philosophical psychology, Viktor Nesmelov, spiritual and moral education, personality, self-knowledge, spiritual development, education.

Введение

Современная педагогическая и психологическая наука переживает глубокий духовный кризис, причиной которого стала утрата важнейших нравственных ориентиров. Сейчас мы можем наблюдать возрастающее количество вопросов у педагогического состава, касающихся воспитания целостной и всесторонне развитой зрелой личности. Именно в силу сложившихся на данный момент современных реалий важно дать оценку имеющейся системе ценностей и мировоззрения, а также взглянуть на проблему в единстве трех взаимодополняющих аспектов — психологии, философии и религии. Особенно актуальным в контексте обсуждения

данного предмета нам видится изучение направления религиозно-философской психологии человека, разработанной В. И. Несмеловым, и его концепции живого мировоззрения, которая может ответить на актуальные вызовы кризиса современного образования. Возвращение к историческим истокам психологической науки, к основам нашей отечественной духовности поможет иначе взглянуть на задачи, стоящие перед педагогами. Мы полагаем, что историческая реконструкция развития антропологических идей позволит указать на преемственность взглядов и междисциплинарное положение феномена воспитания личности. Обращенность в прошлое и его историко-психологический анализ помогут создать условия для выявления

и осознания непреходящей ценности исторических открытий и идей, которые позволяют иначе взглянуть на решение актуальных вопросов, не теряющих своей остроты и сегодня. Основываясь на имеющихся в истории психологии исследованиях отечественных мыслителей, можно прийти к решению многих методологических проблем современной психологии образования путем представления более точного описания психологических явлений в их исторической ретроспективе.

Таким образом, целью нашего исследования является изучение феномена живого мировоззрения в религиозно-философской психологии человека по методологии Несмелова. Объектом является живое мировоззрение, а предметом — живое мировоззрение в современных условиях воспитания духовно-нравственной личности.

В задачи исследования входит следующее:

1. Провести анализ источников литературы по проблематике духовно-нравственного воспитания личности.
2. Осуществить анализ влияния психологических идей на феномен живого мировоззрения Несмелова.
3. Дать комплексную характеристику применяемой им методологии с целью ее внедрения в современные реалии образования.
4. Показать значимость и уникальность методологии Несмелова для воспитания целостной личности в условиях современного образования.

Историографическое исследование предполагает использование количественных и качественных методов исследования, таких как источниковедческий, библиометрический анализ, сравнительно-сопоставительный метод и контент-анализ. Объектом эмпирического исследования взяты научные публикации в журналах, выступления авторов и монографии.

Результаты

Вопросы духовно-нравственного воспитания личности в современном образовании поднимаются в исследованиях многих психологов и педагогов. Некоторые авторы делают акцент на влиянии социальных институтов на развитие духовно-нравственного потенциала личности и проводят системный анализ построения образовательных систем России и Казахстана (Дильдибекова, Бекмаганбетова, Климбей 2017), другие призывают к сотрудничеству институтов семьи, религии (церкви) и образовательных учреждений при воспитании новых поколений (Беляев, Колосова, Остапенко 2018), третьи

же предлагают рассматривать духовно-нравственную систему воспитания личности в единстве нескольких процессов — социализации, обучения, развития и воспитания (Клепиков 2015).

Так, например, С. Ю. Дивногорцева обозначает несколько основных принципов в духовно-нравственном обучении: включение в обязательный цикл предметов учебного плана, ориентация на нравственные ценности, взаимосвязь с базовым образовательным курсом, внеурочной и воспитательной работой. Также автор отмечает важность работы с семьей и формирование такой окружающей среды для ребенка, которая стала бы отличной почвой для взращивания нравственного потенциала (Дивногорцева 2007).

Интересным для внимания является антропологический и аксиологический анализ духовно-нравственного содержания образования Т. И. Петраковой, которая среди прочего предлагает ряд рекомендуемых мер, таких как формулирование и преумножение нравственного базового ядра в образовательном процессе, создание ряда основных понятий, вносящих ясность в вопросы духовно-нравственного порядка, и введение их в обязательный образовательный стандарт (Петракова 2016).

Некоторые авторы пишут о важности введения ортодоксальных ценностей и культурных традиций не только в процесс обучения и воспитания личности обучающихся, но и самих педагогов (Малинин, Мухина, Елисеева 2017).

Таким образом, подчеркивается значимость нерешенных вопросов, связанных с поиском путей духовно-нравственного развития современной личности в российском образовательном пространстве. Предполагается, что образование — это упорядоченная система, которая должна развивать полноценную зрелую личность и ориентировать на поиск духовного смысла в собственной деятельности и жизни в целом. Вопросы духовного порядка в России многократно поднимались в конце XIX — начале XX века, когда активно развивалось религиозно-философское направление в психологии. Исторический анализ религиозно-философских учений в отечественной психологии показал, что вопросы, которые поднимались авторами того периода, не теряют своей актуальности и сейчас. В этой связи наиболее интересными нам представляются идеи Виктора Ивановича Несмелова (1863–1937), философа, богослова и психолога, автора трудов по философской антропологии, основной целью которого было исследование личности человека в разрезе философского, религиозного и психологического анализа.

Ценность антропологических воззрений В. И. Несмелова подчеркивали как современники автора (Бердяев 1909; Николин 1903; Зеньковский 1948), так и современные авторы (Дворецкая 2006а; 2006б; Хондзинский 2018).

Два тома «Наука о человеке» представляют собой уникальный труд автора, в котором он подробно изложил целостную теорию личности, попытался разгадать главную загадку человеческой жизни, определить смысложизненные ориентации, объединить веру и знание и показать главные критерии формирования живого мировоззрения человека.

В результате качественно-количественного анализа психологических идей Несмелова (Дворецкая, Турина 2020) мы выделили некоторые категории контент-анализа, обозначаемые автором при определении личности: божественность, свобода, духовность, нравственность, природа (физическое), сознание, единство. Обратившись к содержательному анализу данных категорий, можно отметить, что личность у Несмелова являла собой дуализм духа (Я-идеальное) и природы (Я-физическое). Именно наличием двух противоборствующих начал и определяется главная загадка человека. Личность имеет единую духовно-душевную организацию, главными признаками которой являются свобода воли и творческая активность. Личность должна пребывать в непрерывном развитии, этим определяется смысл существования человека — приближение к эталонному Божественному образцу и невозможность достигнуть его из-за наличия природного начала. Теория личности Несмелова отличается целостным взглядом на личность человека, его развитие, единство физического, духовного и душевного. Стоит отметить, что его исследовательские труды отличаются глубоким высокодуховным анализом личности и сильной верой в человека, в его изначальную доброту, чистоту и развитие.

Одним из главных понятий религиозно-философской психологии автора явилось живое мировоззрение. Живое мировоззрение, по определению Несмелова, может взрастить в себе каждый человек, оно не зависимо от уровня физического или умственного развития, от природных данных или воспитания. Оно складывается из трех взаимодополняющих аспектов: эмпирические знания об окружающем физическом мире, философские умозаключения, провозглашающие идею конечности мира, и религиозные наблюдения завершенной и цельной картины мира.

Первый аспект иначе можно назвать механическим мировоззрением, которое автор рас-

сматривает как ряд или комплекс психических явлений, объектом познания которых становятся явления бытия. Сюда же автор относит механистическое отражение в сознании физических состояний организма. Проводя психологический анализ данного явления, Несмелов отметил, что к ним относятся феномены представлений, ощущений, восприятия, и подчеркнул их пассивный характер.

Далее следует философское мировоззрение. Оно отличается большей мыслительной работой, образованием в сознании понятий, их объединением и систематизацией, формированием индуктивных и дедуктивных умозаключений. Данное мировоззрение характеризуется активным и целенаправленным характером процесса познания бытия. Экзистенциальные вопросы о добре и зле, о смысле жизни, цели существования человечества, о том, что есть человек и каким он должен быть, являются собой философский аспект живого мировоззрения. Здесь Несмелов приходит к проблеме веры в процессе познания, отмечая ее обязательную роль. Познание не имеет смысла, если у него нет высшей цели. Именно цель наполняет процесс познания смыслом, и определение данной цели и является главной нашей задачей. Несмелов предлагает свою, теологическую интерпретацию цели процесса познания.

К истинному и конечному мировоззрению может прийти только сознание религиозное и нравственное, способное осознать сверхчувственную природу своей личности, созданную по образу и подобию Бога, и стремящееся претворить в жизнь данный наивысший эталон. Религиозное мировоззрение содержит в себе все духовно-нравственные ориентиры личности, наполняет смыслом жизнь и борьбу за нее, прививает систему моральных ценностей, призывает к созиданию и свободной творческой активности.

Такое определение представления о мире является уникальным, потому как содержит в себе взаимодополняющие элементы эмпирических и духовных познаний, ставит глубокие духовные вопросы человеческого существования. Научная картина мира не может существовать без живого мировоззрения, так как, помимо механического познания знаний и фактов о физическом мире, мы также не можем не наполнить этот процесс особым смыслом и значением, которое не имеет конечности в рамках человеческой жизни (Несмелов 1905).

На тему построения образовательной системы у Несмелова есть письменно задокументированная речь, которая была произнесена на собрании в Казанской духовной академии 8 ноября 1898 г. По его мнению, одной из основных целей

образования должно стать воспитание нравственно обогащенной личности. Несмотря на частое противопоставление религии и науки, автор призывает к их объединению и видит в знаниях силу и могущество, способствующие жизненному успеху и достижению благих намерений. При отсутствии в процессе получения знаний и применения их на практике нравственности и духовности такие знания могут стать опасными в руках невежественного человека или же совсем утратить смысл. Знание может стать как средством получения материальных благ, так и могущественным инструментом для умножения собственного личностного потенциала с учетом следования морально-этическим нормам (Несмелов 1898). Лишь человек, имеющий в себе живое мировоззрение, может найти правильное применение своим знаниям, полагаясь на духовное просвещение и отсутствие невежества. Современное состояние системы образования дает нам повод снова поднимать вопросы духовно-нравственного порядка и возвращает нас к истокам нашей антропологической и ортодоксальной традиции.

Актуальной и по сей день является мысль Несмелова о том, что никакая научная подготовка к определенной профессиональной деятельности не создаст истинно образованного человека, а сделает его лишь только сведущим в некоторых вопросах физического порядка (Несмелов 1898).

Под образованностью здесь автор понимает разумное и постепенное формирование целостного живого мировоззрения, включающего в себя механическое, философское и религиозное сознание, для которого недостаточно лишь наполнить голову большим количеством несвязных знаний, но важно еще и сформировать такое живое ядро, которое заключало бы в себе все полученные знания о мире, включая информацию о ценности личности, смысле ее существования и жизненной цели. Именно такое живое ядро является элементом, претворяющим научную систему знаний в живое мировоззрение. Усвоение знаний в готовом виде совершенно бессмысленно, их можно сформировать в самом себе только из совокупности не противоречащих ценностным ориентациям сведений, приобретенных путем обучения и чтения книг.

Система образования включает в себя бесконечное множество учебных материалов, которые с разной степенью разработанности освещают факты и явления физического мира. Однако, к сожалению, на практике мы имеем дело с тем, что эти знания становятся ненужным грузом, который вскоре после выхода из образователь-

ного заведения забывается в силу своей невосприимчивости. Наиболее актуальным в современном быстро меняющемся мире становится умение адаптироваться к сложной социальной реальности, не утрачивая при этом неизменное ядро своей личности, постигать новые знания, внедрять их в практику, опираясь на систему истинных духовно-нравственных ценностей.

Если проанализировать путь становления образования в России, то можно отметить, что долгий период времени отечественное образование опиралось на религиозные догмы, которые охватывали все сферы жизни человека и раскрывали идеи нравственного миропорядка, чувства долга, самоотвержения, любви, истинной цели жизни и т. д. Ответы на данные вопросы, их содержательное наполнение, которое может прививаться учащимся с малых лет, и практическое применение в жизни и должны составлять основу истинной образованности.

Исходя из своей физической природы, человек с необходимостью приходит к изучению законов физического мира, однако не стоит забывать о безусловной природе своей личности, из которой, в свою очередь, исходит необходимость осознавать себя больше, чем простую вещь эмпирического мира, осознавать возможность выходить за границы непосредственно данного нам бытия в поисках особого смысла своего существования. Научная мысль основывается на положении, что «человек есть мера всех вещей», а отечественная религиозная антропология выходит из положения, что «мера всех вещей есть Бог» (Несмелов 1906, 102). Именно это положение возвышает человека над физической реальностью и раскрывает его духовно-нравственный потенциал.

Обсуждение результатов

По мнению автора, образование должно включать в себя, кроме механического заучивания наук, и духовное просвещение. Лишь последовательное соединение науки, философии и религии может дать действительно целостную систему воспитания зрелой и духовно-нравственной личности. Наука позволяет изучать вещи физического мира, философия указывает направление для мысли, а религия наполняет всё это смыслом.

Христианство дает образованию и приобретаемым знаниям высшую цель, так как оно способно дать ответы на экзистенциальные вопросы, избавить от невежества, превратить знание в руках ученого в ценность, приводя к новым нравственно ориентированным открытиям. Нравственные ориентиры, усвоенные личностью

ученого и исследователя, помогут ему отличить добро от зла, вещь от личности, физическое от идеального. Поистине образованный человек — это тот, кто имеет цель не только проштудировать все знания мира, но и направить их в созидательное русло.

Поэтому образование — это не совокупность научных знаний, какими может овладеть человек, не умение приспособиться к разным требованиям и правилам социальной реальности, это, в первую очередь, познание человеком истины о себе, ясное представление о своем назначении, осознание себя свободно-разумной личностью.

Неразрешимая загадка о себе, поиск ответа на вопрос о смысле существования являются той силой и энергией, которые заставляют человека познавать всё вокруг себя. Вот почему Несмелов соединяет веру и знание как явления, не существующие друг без друга. Образование должно содержать в себе не только рациональные знания, но и веру, просвещать человека в вечных вопросах жизни, в постижении знаний о самом себе (Несмелов 1913).

По мере развития нравственного самосознания человек постепенно открывает себе самого себя. Самосознание и есть человек, его личность, характер, совесть, душа. Однако недостаточно ответить на вопрос, кто я есть, важно понять, зачем я прихожу в мир и как должно жить в нем. Ответ на этот вопрос, по мнению Несмелова, позволяет найти православное учение о мире, Боге и человеке, оно же дает нравственные заповеди. Христианство помогает самопознанию, осмыслению своего места в мире, дает веру и силу для поиска истинного смысла, для развития и реализации, обретения нравственного идеала.

Анализ современного состояния образования позволяет прийти к выводу, что на данный момент оно не дает ответа ни на один из поставленных выше вопросов. Отсутствует единая, целостная система знаний, которая предполагает не только механическое заучивание учебного материала, но наполняет смыслом жизнь и дает ориентир при познании мира, его творческом преобразовании.

Выводы

Таким образом, историко-психологический анализ трудов Несмелова позволил найти ответ на поставленные выше вопросы. В процессе проведения анализа современных источников литературы по тематике духовно-нравственного воспитания личности мы пришли к выводу, что эти вопросы актуальны для современной системы образования. Далее был осуществлен анализ психологических идей феномена живого мировоззрения В. И. Несмелова, позволивший наполнить смыслом содержание живого мировоззрения, включающего в себя эмпирические представления о вещах и явлениях, философское определение конечности идеи мира и религиозное созерцание законченной картины мира.

Также нами была дана комплексная характеристика применяемой Несмеловым методологии с целью ее включения в современное обучение и воспитание. Важнейшей особенностью выстроенной системы автора является его опора на православную традицию, позволившую создать уникальную антропологию, раскрывающую стремление человека к целостности личности и поиску ответов на трудно разрешимую задачу в борьбе противоположностей — физического и идеального начал. Нравственное и духовное становление личности — это уникальная цель для любого образованного человека, которая достигается только с помощью опыта духовной жизни, позволяющего преодолевать природный эгоцентризм. Поэтому Несмелов рассматривает содержание образования в разрезе трех фундаментальных способов познания — психологического, религиозного и философского.

В завершение нам хотелось показать значимость и уникальность методологии В. И. Несмелова для системы воспитания целостной духовно-нравственной личности в условиях современного образования, обратив внимание на необходимость включения в образовательные стандарты предметов гуманитарного цикла, раскрывающих смысловое содержание духовно-нравственного становления личности.

Литература

- Беляев, Р. В., Колосова, Л. А., Остапенко, Р. И. (2018) Современные взгляды на религиозные и светские пути духовно-нравственного воспитания новых поколений молодежи. *Перспективы науки и образования*, № 1 (31), с. 195–201. (Ретрагирована).
- Бердяев, Н. А. (1909) Опыт философского оправдания христианства (О книге Несмелова «Наука о человеке»). *Русская мысль*, № 9, с. 54–72.

- Дворецкая, М. Я. (2006а) Психологическое учение о человеке в трудах В. А. Снегирева и В. И. Несмелова. В кн.: *Психологическая подготовка педагога в России: история и современность*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, с. 35–41.
- Дворецкая, М. Я. (2006б) *Развитие и становление психологического учения о человеке восточных христиан Средневековья. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук*. М., ЛГУ им. А. С. Пушкина, 438 с.
- Дворецкая, М. Я., Турина, А. О. (2020) Структура и развитие самосознания в концепции психологии человека В. И. Несмелова. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, т. 8, № 1 (28), с. 7–16. DOI: 10.23888/humJ202017-16
- Дивногорцева, С. Ю. (2007) Место духовно-нравственного воспитания в общей структуре содержания образования. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология*, № 4 (7), с. 41–63.
- Дильдибекова, Г. А., Бекмаганбетова, Г. К., Климбей, Л. В. (2017) Развитие духовно-нравственного потенциала обучающихся как приоритетная задача современного образования. *Научное обозрение. Педагогические науки*, № 1, с. 88–92.
- Зеньковский, В. В. (1948) *История русской философии: в 2 т. Т. 1*. Париж: YMCA-Press, 469 с.
- Клепиков, В. Н. (2015) Единство обучения, воспитания, развития, социализации в нравственном образовании школьников. *Школьные технологии*, № 5, с. 49–58.
- Малинин, В. А., Мухина, Т. Г., Елисеева, Н. Ю. (2017) Миссия современной школы — духовно-нравственное воспитание молодежи. *Вестник Мининского университета*, № 4 (21). DOI: 10.26795/2307-1281-2017-4-6
- Несмелов, В. И. (1898) О цели образования. *Православный собеседник Казанской Духовной академии*, № 2, с. 585–612.
- Несмелов, В. И. (1905) *Наука о человеке: в 2 т. Т. 1. Опыт психологической истории и критика основных вопросов жизни*. Казань: Центральная типография, 418 с.
- Несмелов, В. И. (1906) *Наука о человеке: в 2 т. Т. 2. Метафизика жизни и Христианское Откровение*. Казань: Центральная типография, 438 с.
- Несмелов, В. И. (1913) *Вера и знание с точки зрения гносеологии*. Казань: Центральная типография, 95 с.
- Николин, И. П. (1903) Философия христианства. (Рецензия на книгу Наука о человеке. Т. 2. Метафизика жизни и христианское откровение, В. И. Несмелов). *Богословский вестник*, т. 2, № 7/8, с. 656–665.
- Петракова, Т. И. (2016) Духовно-нравственное воспитание школьников в ценностном контексте современного образования. *Ярославский педагогический вестник*, № 5, с. 15–20.
- Фролова, С. В., Пепеляева, С. В., Правдина, О. В. (2016) Духовно-нравственное воспитание в современной России. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, № 1 (часть 2), с. 275–277.
- Хондзинский, П. В. (2018) Понятие persona в наследии блж. Августина и персоналистическая концепция В. И. Несмелова. *Вопросы философии*, № 7, с. 187–195. DOI: 10.31857/S004287440000240-9

References

- Belyaev, R. V., Kolosova, L. A., Ostapenko, R. I. (2018) Sovremennye vzglyady na religioznye i svetskie puti dukhovno-nravstvennogo vospitaniya novykh pokolenij molodezhi [Modern views on the religious and secular ways of spiritual and moral education of new generations of young people]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya — Perspectives of Science and Education*, no. 1 (31), pp. 195–201. (Retracted). (In Russian)
- Berdyayev, N. A. (1909) Опыт философского оправдания христіанства (О книге Несмелова “Наука о человеке”) [The Experience of Philosophical Justification of Christianity (About Nesmelov’s book “The Science of Man”)]. *Russkaya mysl’*, no. 9, pp. 54–72. (In Russian)
- Dil’dibekova, G. A., Bekmaganbetova, G. K., Klimbej, L. V. (2017) Razvitie dukhovno-nravstvennogo potentsiala obuchayushchikhsya kak prioritetnaya zadacha sovremennogo obrazovaniya [Development of spiritual and moral potential of students as priority objective of modern education]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki — Scientific Review. Pedagogy Science*, no. 1, pp. 88–92. (In Russian)
- Divnogortseva, S. Yu. (2007) Mesto dukhovno-nravstvennogo vospitaniya v obshchej strukture sodержaniya obrazovaniya [The role of spiritual and moral education in the general structure of education contents]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya — St. Tikhon’s University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology*, vol. 4, no. 7, pp. 41–63. (In Russian)
- Dvoretzkaya, M. Ya. (2006a) Psikhologicheskoe uchenie o cheloveke v trudakh V. A. Snegireva i V. I. Nesmelova [The psychological doctrine of man in the writings of V. A. Snegirev and V. I. Nesmelov]. In: *Psikhologicheskaya podgotovka pedagoga v Rossii: istoriya i sovremennost’ [Psychological training of a teacher in Russia: History and modernity]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 35–41. (In Russian)
- Dvoretzkaya, M. Ya. (2006b) *Razvitie i stanovlenie psikhologicheskogo ucheniya o cheloveke vostochnykh khristian Srednevekov’ya [The development and formation of the psychological doctrine of man Middle Eastern Christians]. PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Pushkin Leningrad State University, 438 p. (In Russian)

- Dvoretckaya, M. Ya., Turina, A. O. (2020) Struktura i razvitie samosoznaniya v kontseptsii psikhologii cheloveka V. I. Nesmelova [The structure and development of self-awareness in the Nesmelov's concept of human psychology]. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitie — Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, vol. 8, no. 1 (28), pp. 7–16. DOI: 10.23888/hum]202017-16 (In Russian)
- Frolova, S. V., Pepelyaeva, S. V., Pravdina, O. V. (2016) Dukhovno-nravstvennoe vospitanie v sovremennoj Rossii [Spiritual and moral education in modern Russia]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovanij — International Journal of Applied and Fundamental Research*, no. 1, pt. 2, pp. 275–277. (In Russian)
- Khondzinskij, P. V. (2018) Ponyatie persona v nasledii blzh. Avgustina i personalisticheskaya kontseptsiya V. I. Nesmelova [The notion of persona in the works of St. Augustine and the personalistic conception of V. I. Nesmelov]. *Voprosy filosofii*, no. 7, pp. 187–195. DOI: 10.31857/S004287440000240-9 (In Russian)
- Klepikov, V. N. (2015) Edinstvo obucheniya, vospitaniya, razvitiya, sotsializatsii v нравstvennom obrazovanii shkol'nikov [The unity of training, education, development, socialization in the moral education of schoolchildren]. *Shko'nye tekhnologii — Journal of School Technology*, no. 5, pp. 49–58. (In Russian)
- Malinin, V. A., Mukhina, T. G., Eliseeva, N. Yu. (2017) Missiya sovremennoj shkoly — dukhovno-nravstvennoe vospitanie molodezhi [Mission of modern school — spiritual-moral education of youth]. *Vestnik Mininskogo universiteta*, vol. 4, no. 21. DOI: 10.26795/2307-1281-2017-4-6 (In Russian)
- Nesmelov, V. I. (1898) O tseli obrazovaniya [About the purpose of education]. *Pravoslavnyj sobesednik Kazanskoj Dukhovnoj*, no. 2, pp. 585–612. (In Russian)
- Nesmelov, V. I. (1905) *Nauka o cheloveke: v 2 t. T. 1. Opyt psikhologicheskoy istorii i kritika osnovnykh voprosov zhizni [The Science of a Human: In 2 vols. Vol. 1. Experience of psychological history and criticism of the basic issues of life]*. Kazan: Tsentral'naya tipografiya Publ., 418 p. (In Russian)
- Nesmelov, V. I. (1906) *Nauka o cheloveke: v 2 t. T. 2. Metafizika zhizni i Khristianskoe Otkrovenie [The science of a human: In 2 vols. Vol. 2. Metaphysics of life and Christian Revelation]*. Kazan: Tsentral'naya tipografiya Publ., 438 p. (In Russian)
- Nesmelov, V. I. (1913) *Vera i znanie s tochki zreniya gnoseologii [Faith and knowledge from the point of view of epistemology]*. Kazan: Tsentral'naya tipografiya Publ., 95 p. (In Russian)
- Nikolin, I. P. (1903) Filosofiya khristianstva (Retsenziya na knigu Nauka o cheloveke. T. 2. Metafizika zhizni i khristianskoe otkrovenie, V. I. Nesmelov) [Philosophy of Christianity (Review of the book The science of a human. Vol. 2. Metaphysics of life and Christian Revelation, V. I. Nesmelov)]. *Bogoslovskij vestnik*, vol. 2, no. 7/8, pp. 656–665. (In Russian)
- Petrakova, T. I. (2016) Dukhovno-nravstvennoe vospitanie shkol'nikov v tsennostnom kontekste sovremennogo obrazovaniya [Spiritual and moral education of school students in the valuable context of modern education]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 5, pp. 15–20. (In Russian)
- Zen'kovskij, V. V. (1948) *Istoriya russkoj filosofii [History of Russian philosophy]: In 2 vols. Vol. 1*. Paris: YMCA-Press, 469 p. (In Russian)

Возможности исследования коннектома человека в связи с нарушением речевых функций

В. В. Кемстач^{✉1}, С. И. Беляева¹, И. В. Саковский¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

Валерия Всеволодовна Кемстач,
SPIN-код: 6370-8744,
ORCID: 0000-0002-0047-3428,
e-mail: v.kemstach@icloud.com

Светлана Игоревна Беляева,
SPIN-код: 6354-7944,
ORCID: 0000-0002-8014-5407,
e-mail: belyaevavsveta@inbox.ru

Игорь Всеволодович Саковский,
SPIN-код: 1090-3333,
ORCID: 0000-0001-8947-1463,
e-mail: Igor.sakowsky@yandex.ru

Для цитирования: Кемстач, В. В.,
Беляева, С. И., Саковский, И. В.
(2020) Возможности исследования
коннектома человека в связи
с нарушением речевых функций.

*Психология человека
в образовании*, т. 2, № 2, с. 182–187.
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-2-
182-187

Получена 6 апреля 2020; прошла
рецензирование 16 апреля 2020;
принята 1 мая 2020.

Права: © Авторы (2020).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В данном обзоре рассмотрены возможности, которые предоставляет изучение коннектома человека, в том числе один из прикладных аспектов — возможности его исследования в целях восстановления нарушенных речевых функций. Актуальность изучения коннектома человека как модели, охватывающей совокупность связей между элементами — межнейронными связями, — определяется ресурсом его реабилитационного потенциала при различных повреждениях головного мозга. Понимание иерархической организации коннектома человека может предоставить новый взгляд на то, каким образом заболевания влияют на топологию и функционирование мозга. Социальная актуальность определяется высокой потребностью в эффективных реабилитационных мероприятиях, проводимых после нарушений мозгового кровообращения. Так, ежегодно в мире переносят инсульт около 6 млн человек, в России — более 450 000 человек, что является не только причиной снижения качества жизни этих людей, но и главной причиной частичной или полной потери их трудоспособности. При этом восстановление нарушенных когнитивных функций является первостепенной задачей психологической реабилитации.

В настоящее время ученые располагают диапазоном методов, позволяющих исследовать структурно-функциональную организацию мозга на макро-, мезо- и микроуровнях. Определено, что некоторые участки с большим количеством связей играют центральную роль в сетевой организации в целом, участвуя в многочисленных ее коммуникациях, и таким образом являются узлами коммуникаций. Такая разноуровневая организация коннектома человека позволяет найти новые пути к оценке того, каким образом повреждения головного мозга влияют на его морфологию и функционирование.

Одним из самых серьезных нарушений когнитивных функций после остро нарушения мозгового кровообращения является афазия. Восстановление речевой функции — один из важнейших факторов, определяющих качество жизни человека в дальнейшем. Результаты исследований показали, что метод анализа коннектома человека является наиболее эффективным для оценки слухового восприятия. Также его эффективность подтверждена при оценке таких функций речи, как номинативная и функции повторения.

Ключевые слова: коннектом человека, нарушения речи, когнитивные функции, коммуникационная эффективность, восстановление, здоровое функционирование.

Human connectome research and speech disorders

V. V. Kemstach^{✉1}, S. I. Belyaeva¹, I. V. Sakowsky¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Valeria V. Kemstach,
SPIN: 6370-8744,
ORCID: 0000-0002-0047-3428,
e-mail: v.kemstach@icloud.com

Svetlana I. Belyaeva,
SPIN: 6354-7944,
ORCID: 0000-0002-8014-5407,
e-mail: belyaevaveta@inbox.ru

Igor V. Sakowsky, SPIN: 1090-3333,
ORCID: 0000-0001-8947-1463,
e-mail: Igor.sakowsky@yandex.ru

For citation: Kemstach, V. V.,
Belyaeva, S. I., Sakowsky, I. V. (2020)
Human connectome research
and speech disorders. *Psychology
in Education*, vol. 2, no. 2, pp. 182–
187. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-
2-2-182-187

Received 6 April 2020; reviewed
16 April 2020; accepted 1 May 2020.

Copyright: © The Authors (2020).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC
License 4.0.

Abstract. In this article we discuss the potential of human connectome research, particularly in connection with its applications in rehabilitation of speech disorders.

The relevance of studying human connectome as a model reflecting all the connections in human brain stems from its potential for treating patients with various types of brain damage. The understanding of the hierarchical organization of human connectome can provide a new perspective on how various diseases affect brain topology and functioning. Social relevance of this study is defined by high demand for effective post-stroke rehabilitation techniques. Annually, there are 6 million stroke cases worldwide and 450,000 cases in Russia. Stroke is a major cause not only of deterioration of quality of life but also of partial or total loss of one's ability to work. Thus, cognitive rehabilitation is the primary aim of psychological rehabilitation.

Currently scientists employ a range of methods to investigate structural and functional organization of the brain on macro-, meso- and microlevels. It has been demonstrated that several areas with richer connections play the central role in network organization and participate in multiple communications, therefore being nodes of communication. Such multi-level connectome structure allows researchers to investigate how brain damage affects its morphology and functioning.

Among the cognitive impairments prevalent in stroke survivors, aphasia is one of the gravest. Rehabilitation of speech is one of the main factors defining patients' future quality of life. Research has shown that connectome analysis is effective in assessing auditory perception as well as its nominative function and repetition.

Keywords: human connectome, speech disorders, cognitive functions, effective communication, rehabilitation, healthy functioning.

Конец XX века ознаменовался вниманием исследователей к белому веществу головного мозга, которое со времен Сантьяго Рамона-и-Кахаля считалось вторичным по отношению к «благородному» серому веществу.

Термин «коннектом» был впервые введен в 2005 году Олафом Спорнсом и Патриком Хагманном (Sporns, Tononi, Kotter 2005).

Как и геном, протеом и транскриптом, коннектом является моделью, охватывающей совокупность связей между элементами; в данном случае такими элементами являются межнейронные связи. Однако в отличие от генома коннектом человека меняется в процессе жизни, и феномен рекомбинации и регенерации связей является ресурсом реабилитационного потенциала при различных повреждениях головного мозга, среди которых особый эпидемиологический статус имеет острое нарушение мозгового кровообращения. Ежегодно в мире переносят инсульт около 6 млн человек, в России — более 450 000 человек. По данным Всемирной организации здравоохранения на 2013 г.,

в России на одного больного с инсультом уходит 127 000 руб. в год с учетом затрат на лечение, реабилитацию и вторичную профилактику инсульта. Таким образом, государство тратит 57,2 млрд руб. в год на лечение больных с острым нарушением мозгового кровообращения (ОНМК). Кроме этого, инсульт является главной причиной частичной или полной потери трудоспособности и, как следствие, сокращения количества представителей активной части населения страны (Stakhovskaya, Klochikhina, Kovalenko, Bogatyreva 2013).

В перспективе практическая значимость исследований коннектома определяется возможностью использования новых методов диагностики, терапии и клинического прогнозирования.

Целью данного теоретического исследования является обзор современных научных представлений о коннектоме человека. Цель реализуется посредством следующих задач: проанализировать понятие «коннектом»; описать методы его исследования и направления, в которых в настоящее время ведется его изучение

(реабилитация когнитивных функций, в том числе функции речи, после локальных повреждений головного мозга, обучение, возрастная психофизиология), определить значение изучения коннектома человека для решения проблемы коррекции нарушений речи в детском возрасте.

Коннектом — это полное описание структуры связей в нервной системе организма. Область исследований, предметом изучения которой является коннектом, называется коннектомикой.

На данный момент учеными полностью реконструирован коннектом круглого червя *Caenorhabditis elegans*. Нервная система *Caenorhabditis elegans* содержит всего 300 нейронов и 7 000 связей, и процесс картирования его коннектома занял больше десяти лет. Коннектом человека включает в себя порядка 100 миллиардов нейронов и в 10 000 раз больше соединений, и расшифровка его является амбициозной и актуальной задачей. Актуальность исследований нейронных сетей определяется идеей о том, что функционирование мозга характеризуется не только отдельными его участками, но и топологией сети, структурой взаимосвязей (Bullmore, Sporns 2009; Sporns, Tononi, Kotter 2005).

Примечательно, что это современное представление соотносится со структурно-функциональной моделью организации мозга, разработанной А. Р. Лурией, а также с теорией функциональных систем П. К. Анохина. Еще ранее И. М. Сеченов ввел понятие естественных групп: «Я имею в виду представить на суд специалистов попытку внести в описание центральных нервных явлений не топографическую особенность органов, а сочетание центральных процессов в естественные группы» (Sechenov 1952, 21).

В настоящее время ученые располагают диапазоном методов, позволяющих исследовать структурно-функциональную организацию мозга как *ex vivo*, так и *in vivo*.

Для создания карты связей между нейронами на разных уровнях (макро-, мезо- и микро-уровнях) используются методы функциональной магнитно-резонансной томографии (фМРТ), диффузионно-тензорной магнитно-резонансной томографии (ДТ МРТ) и трактографии (ДТТ), метод магнитной энцефалографии (МЭГ), позитронно-эмиссионной томографии (ПЭТ), метод генетического маркирования (оптогенетики), электронной микроскопии.

При реконструкции коннектома на макроуровне выделяются структурные сети мозга (построенные на основе анатомической парцел-

ляции мозга на различные структуры и установления связей между ними), а также функциональные (построенные на основе регистрации активности различных участков мозга и установления функциональных связей совместной активности этих областей).

Следует отметить, что широко распространенное в современных исследованиях использование методов нейровизуализации является предметом дискуссии, на двух полюсах которой — критика «возврата к идеям френологии», с одной стороны, и энтузиазм в отношении этих методов, с другой стороны. Вероятно, качество выводов во многом определяется осторожностью при интерпретации данных, получаемых в процессе использования этих методов.

Было отмечено, что некоторые участки с большим количеством связей играют центральную роль в сетевой организации в целом, участвуя в многочисленных ее коммуникациях, и таким образом являются узлами коммуникаций (Sporns, Honey, Kotter 2007; Van den Heuvel, Sporns 2011). Они играют ключевую роль в формировании и поддержании эффективных коммуникаций в головном мозге, которые являются важнейшим критерием его здорового функционирования. Первые исследования определили ряд кортикальных центров (Gong, He, Concha et al. 2009; Hagmann, Cammoun, Gigandet et al. 2008; Van den Heuvel, Sporns 2011), при этом еще предстоит выяснить многие организационные черты этих центров, в частности их структурные взаимосвязи.

Существует феномен более тесной взаимосвязи этих центров в сравнении со структурами более низкого порядка. Наличие или отсутствие такого устройства может предоставить важную информацию о сетевой структуре высокого порядка, в особенности на уровне адаптивности, иерархической организации и специализации (Van den Heuvel, Sporns 2011).

Выявлены участки мозга, которые постоянно обмениваются информацией с другими участками, своеобразные «хабы» (термин из теории сетей). Таких участков несколько, и эти зоны также очень плотно связаны между собой. Эта стабильная группа образно названа «rich club» — «элитарный клуб» (по аналогии с социальными группами). В «элитарный клуб» поступает информация из различных точек сети, и он является центром высокого порядка.

В рамках исследования, проведенного Олафом Спорнсом с коллегами (Van den Heuvel, Sporns 2011), использовался метод диффузионно-тензорной визуализации.

Были выделены 82 участка мозга: 68 корковых (по 34 на полушарие) и 14 подкорковых (по 7 на полушарие).

Главным результатом исследования стало обнаружение разноуровневой организации коннектома человека. Центр высокого порядка — «элитарный клуб» — формируют лобно-теменно-затылочные участки коры, включающие предклинье, верхнюю лобную и теменную зоны, а также подкорковые структуры (гиппокамп, таламус и скорлупу). Эти структуры являются не только самостоятельными транзитными узлами, но также, будучи тесно взаимосвязанными, формируют центр высокого уровня.

Такая агрегация узлов предполагает, что они работают не как разрозненные структуры, а как тесно взаимосвязанный «коллектив».

Объяснением такой структурной организации может служить тенденция мозга поддерживать определенный уровень устойчивости в случае нарушения функционирования одного из ключевых узлов — «хабов» (Kaiser, Martin, Andras, Young 2007).

Сбой работы одного из «хабов» по причине центральной его роли может оказать серьезное воздействие на уровень глобальной коммуникационной эффективности сети.

Каково отношение «элитарного клуба» к известным функциональным системам и нейросетям состояния покоя? Одна из возможных гипотез состоит в том, что «элитарный клуб» соотносится с одной или несколькими сетями состояния покоя. Было отмечено, что есть некоторое пересечение между «элитарным клубом» и дефолт-сетью мозга (ДСМ) (Greicius, Krasnow, Reiss, Menon 2003; Mason, Norton, Van Horn et al. 2007; Raichle, Snyder 2007). Однако это пересечение частичное, и некоторые участки ДСМ (нижняя теменная доля, медиальная височная и медиальная префронтальная кора) не входят в состав «элитарного клуба».

Альтернативная гипотеза предполагает, что «элитарный клуб» связывает различные функциональные модули мозга с частичным пересечением с несколькими сетями состояния покоя, ДСМ, исполнительной сетью, а также первичными моторной, визуальной и слуховой сетями. На первых этапах анализа было выявлено, что «элитарный клуб» представляет собой распределенную сеть центров, принимающих участие в ДСМ (кора задней части поясной извилины, предклинье, медиальная орбитофронтальная кора), сети выявления значимости (островок, передняя поясная кора), визуальной (клин, медиальная язычная извилина) и слуховой (верхняя височная кора) сетях, а также

в определенной степени в сети исполнительного контроля (верхняя лобная извилина, левая верхняя теменная извилина) (Van den Heuvel, Sporns 2011).

Ведущая роль «элитарного клуба» в деятельности мозга проявляется в эффектах травмирующих воздействий на глобальную эффективность мозга. Травмирующее воздействие на «элитарный клуб» (в результате черепно-мозговой травмы, острого нарушения мозгового кровообращения) ухудшает общую эффективность примерно в 3 раза сильнее, нежели случайным образом распределенное повреждение сети.

Обнаружение иерархической организации коннектома может предоставить новый взгляд на то, каким образом заболевания влияют на топологию и функционирование мозга. Исследования предполагают, что коннектомные аномалии обуславливают широкий спектр неврологических и психических расстройств, например болезнь Альцгеймера, боковой амиотрофический склероз, болезнь Паркинсона, шизофрению и аутизм (Van den Heuvel, Sporns 2011; Van den Heuvel, Sporns 2019). В каждом из этих случаев заболевание влияет на коммуникационную эффективность мозга и когнитивные функции в своеобразной манере (Bosboom, Stoffers, Wolters et al. 2009; Lynall, Bassett, Kerwin et al. 2010; Van den Heuvel, Sporns 2011).

Рассмотрение же острого нарушения мозгового кровообращения (далее — ОНМК) с точки зрения коннектома как патологического субстрата выводит его за пределы факторов ишемии и некроза ткани. Исследования иерархической организации коннектома соотносятся с клиническими случаями, когда объем инсульта не соответствует масштабу нарушения функций. В настоящее время коннектом считается динамичным образованием, и возможность его перестройки рассматривается как фактор реабилитационного потенциала после повреждения головного мозга, а также как фактор, играющий значительную роль в процессе обучения (что является перспективным направлением исследований с потенциалом практического применения в области образования) (Bennett, Kirby, Finnerty 2018).

По данным исследований, повышение функциональной коннективности и возврат к нормальному ее уровню у пациентов в сравнении с контрольной группой условно здоровых людей проявляются в первые 9 месяцев ОНМК (Rehme, Grefkes 2013). Как показывает исследование сетей состояния покоя, этот процесс отражает раннюю компенсаторную перестройку,

позволяющую восстанавливать поведенческую активность.

Также регистрируется дисфункциональное состояние ДСМ в течение первых трех месяцев после ОНМК совместно с депрессией (Lassalle-Lagadec, Sibon, Dilharreguy et al. 2012). Диагностика постинсультной депрессии имеет большое значение в связи с ее влиянием на эффективность реабилитационной терапии.

Одним из самых серьезных нарушений когнитивных функций после ОНМК является афазия, и восстановление речевой функции выступает одним из важнейших факторов, определяющих качество жизни пациента.

В исследовании, проведенном Г. Юргановым и его коллегами, участвовали пациенты с афазиями в результате левополушарного ишемического либо геморрагического инсульта. Оценка участников исследования продолжалась с мая 2007 по октябрь 2014 года, и финальная выборка составила 90 человек. В качестве методики оценки афазии использовался тест Western Aphasia Battery (Yourganov, Fridriksson, Rorden et al. 2016).

Коннектомный анализ предоставил некоторую дополнительную информацию о сетях, поддерживающих речевую функцию. Например, было выявлено, что связи в теменной и орбитофронтальной коре вовлечены в слуховое восприятие и повторение речи соответственно. По результатам исследования, метод анализа коннектома является наиболее эффективным для оценки слухового восприятия и в несколько меньшей степени (в сравнении с оценкой объема поражения серого вещества) — номинативной функции и функции повторения.

Исследование предоставило данные о важности связей между теменной и задними отделами височных долей в сохранении речевых функций. Авторы предполагают, что многофакторный анализ коннектома является полезным дополнением к многофакторной оценке объема поражения серого вещества. Более того, корковая деафферентация может не обнаруживаться при использовании традиционной структурной МРТ.

По мнению исследователей, нарушение коннективности может быть причиной речевых расстройств, сопоставимых по масштабу с расстройствами вследствие некроза ткани. Особые перспективы, с нашей точки зрения, открываются при изучении коннектома с целью коррекции таких речевых расстройств у детей, как афемия, афазия, заикание, возникших в результате неврологических осложнений вследствие как эндогенных, так и экзогенных причин.

По данным Б. А. Брукшир с соавторами (Brookshire, Chapman, Song, Levin 2000), дети дошкольного возраста, получившие тяжелую черепно-мозговую травму, подвержены риску сохранения дефицита в понимании и продуцировании речи, что, в свою очередь, приводит к нарушению развития познавательных психических процессов, негативно влияет на развивающуюся личность в целом. Понимание специфики коннектома в детском возрасте при органической патологии мозговых структур открывает новые перспективы коррекции нарушенных речевых функций, что явилось бы новым подходом в детской клинической психологии. Однако эмпирическое изучение коннектома в детской нейропсихологии и психофизиологии сейчас находится на этапе становления. Так, в настоящий момент организовано исследование Baby Connectome Project (BCP), задачей которого является изучение развития мозга и поведения нормально развивающихся детей в течение первых 5 лет жизни. Конечные цели заключаются в том, чтобы описать формирующиеся структурные и функциональные взаимосвязи в течение этого периода, наблюдая за поведением ребенка, и создать морфофункциональную основу для дальнейшего изучения тенденций нормального и аномального развития (Howell, Styner, Gao et al. 2019).

Также необходимо отметить, что проводится изучение возрастных изменений коннектома человека в рамках проекта Human Connectome Project in Aging (HCP-A), исследующего структурно-функциональную перестройку коннектома в процессе старения (Bookheimer, Salat, Terpstra et al. 2019).

Дальнейшее исследование нарушений коннектома в связи с неврологическими и психиатрическими расстройствами может предложить новые перспективы помощи пациентам. В случае с острым нарушением мозгового кровообращения — это возможности диагностики, определения мишеней коррекции, а также оценки эффективности реабилитационных мероприятий.

Таким образом, изучение коннектома человека, в том числе в рамках международных многоцентровых проектов, представляется перспективным для дальнейшего применения в таких областях, как ранняя диагностика отклонений в развитии, организация эффективного обучения, реабилитация после повреждений головного мозга, понимание этиопатогенеза психических и неврологических расстройств, а также повышение качества жизни людей пожилого возраста.

References

- Bennett, S. H., Kirby, A. J., Finnerty, G. T. (2018) Rewiring the connectome: Evidence and effects. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, vol. 88, pp. 51–62. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2018.03.001 (In English)
- Bookheimer, S. Y., Salat, D. H., Terpstra, M. et al. (2019) The lifespan human connectome project in aging: An overview. *Neuroimage*, no. 185, pp. 335–348. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2018.10.009 (In English)
- Bosboom, J. L., Stoffers, D., Wolters, E. Ch. et al. (2009) MEG resting state functional connectivity in Parkinson's disease related dementia. *Journal of Neural Transmission*, vol. 116, no. 2, pp. 193–202. DOI: 10.1007/s00702-008-0132-6 (In English)
- Brookshire, B. L., Chapman, S. B., Song, J., Levin, H. S. (2000) Cognitive and linguistic correlates of children's discourse after closed head injury: A three-year follow-up. *Journal of the International Neuropsychological Society*, vol. 6, no. 7, pp. 741–751. DOI: 10.1017/s1355617700677019 (In English)
- Bullmore, E., Sporns, O. (2009) Complex brain networks: Graph theoretical analysis of structural and functional systems. *Nature Reviews Neuroscience*, no. 10, pp. 186–198. DOI: 10.1038/nrn2575 (In English)
- Gong, G., He, Y., Concha, L. et al. (2009) Mapping anatomical connectivity patterns of human cerebral cortex using in vivo diffusion tensor imaging tractography. *Cerebral Cortex*, vol. 19, no. 3, pp. 524–536. DOI: 10.1093/cercor/bhn102 (In English)
- Greicius, M. D., Krasnow, B., Reiss, A. L., Menon, V. (2003) Functional connectivity in the resting brain: A network analysis of the default mode hypothesis. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 100, no. 1, pp. 253–258. DOI: 10.1073/pnas.0135058100 (In English)
- Hagmann, P., Cammoun, L., Gigandet, X. et al. (2008) Mapping the structural core of human cerebral cortex. *PLoS Biology*, vol. 6, no. 7, article e159. DOI: 10.1371/journal.pbio.0060159 (In English)
- Howell, B. R., Styner, M. A., Gao, W. et al. (2019) The UNC/UMN Baby Connectome Project (BCP): An overview of the study design and protocol development. *Neuroimage*, vol. 185, pp. 891–905. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2018.03.049 (In English)
- Kaiser, M., Martin, R., Andras, P., Young, M. P. (2007) Simulation of robustness against lesions of cortical networks. *European Journal of Neuroscience*, vol. 25, no. 10, pp. 3185–3192. DOI: 10.1111/j.1460-9568.2007.05574.x (In English)
- Lassalle-Lagadec, S., Sibon, I., Dilharreguy, B. et al. (2012) Subacute default mode network dysfunction in the prediction of post-stroke depression severity. *Radiology*, vol. 264, no. 1, pp. 218–224. DOI: 10.1148/radiol.12111718 (In English)
- Lynall, M. E., Bassett, D. S., Kerwin, R. et al. (2010) Functional connectivity and brain networks in schizophrenia. *Journal of Neuroscience*, vol. 30, no. 28, pp. 9477–9487. DOI: 10.1523/jneurosci.0333-10.2010 (In English)
- Mason, M. F., Norton, M. I., Van Horn, J. D. et al. (2007) Wandering minds: The default network and stimulus independent thought. *Science*, vol. 315, no. 5810, pp. 393–395. DOI: 10.1126/science.1131295 (In English)
- Raichle, M. E., Snyder, A. Z. (2007) A default mode of brain function: A brief history of an evolving idea. *Neuroimage*, vol. 37, no. 4, pp. 1083–1090; 1097–1099. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2007.02.041 (In English)
- Rehme, A. K., Grefkes, C. (2013) Cerebral network disorders after stroke: Evidence from imaging-based connectivity analyses of active and resting brain states in humans. *The Journal of Physiology*, vol. 591, no. 1, pp. 17–31. DOI: 10.1113/jphysiol.2012.243469 (In English)
- Sechenov, I. M. (1952) *Fiziologiya nervnykh tsentrov (Iz lektсий, chitannykh v sobranii vrachej v Moskve, v 1889–1890 gg.) [Physiology of nerve centers (From lectures given at a meeting of doctors in Moscow, in 1889–1890)]*. Moscow: USSR Academy of Sciences Publ., 236 p. (In Russian)
- Sporns, O., Honey, C. J., Kotter, R. (2007) Identification and classification of hubs in brain networks. *PLoS One*, vol. 2, no. 10, article e1049. DOI: 10.1371/journal.pone.0001049 (In English)
- Sporns, O., Tononi, G., Kotter, R. (2005) The human connectome: A structural description of the human brain. *PLoS Computational Biology*, vol. 1, no. 4, article e42. DOI: 10.1371/journal.pcbi.0010042 (In English)
- Stakhovskaya, L. V., Klochikhina, O. A., Kovalenko, V. V., Bogatyreva, M. D. (2013) Epidemiologiya insulta v Rossii po rezul'tatam territorial'no-populyatsionnogo registra (2009–2010) [Epidemiology of stroke according to the results of the territorial population register in Russia (2009–2010)]. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S. S. Korsakova — S. S. Korsakov's Journal of Neurology and Psychiatry*, vol. 113, no. 5, pp. 4–10. (In Russian)
- Van den Heuvel, M. P., Sporns, O. (2011) Rich-club organization of the human connectome. *Journal of Neuroscience*, vol. 31, no. 44, pp. 15775–15786. DOI: 10.1523/jneurosci.3539-11.2011 (In English)
- Van den Heuvel, M. P., Sporns, O. (2019) A cross-disorder connectome landscape of brain dysconnectivity. *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 20, no. 7, pp. 435–446. DOI: 10.1038/s41583-019-0177-6 (In English)
- Yourganov, G., Fridriksson, J., Rorden, C. et al. (2016) Multivariate connectome-based symptom mapping in post-stroke patients. *Journal of Neuroscience*, vol. 36, no. 25, pp. 6668–6679. DOI: 10.1523/jneurosci.4396-15.2016 (In English)

Эффективность труда педагогических работников с разным типом психологической готовности к инновациям

И. О. Загашев✉¹

¹ ЧОУ «Русская Христианская Гуманитарная Академия», 191011, Россия,
Санкт-Петербург, наб. реки Фонтанки, д. 15

Аннотация. Статья посвящена исследованию взаимосвязи между эффективностью труда педагогических работников и их преобладающим типом психологической готовности к инновациям. Автор рассматривает термины «инновация» и «психологическая готовность к инновациям» с позиций теории отношений В. Н. Мясищева и теории жизненного цикла инновации Й. Шумпетера. В представленном исследовании, помимо базовой экспериментальной гипотезы, проверяется предположение о выборочном влиянии методов стимулирования труда на эффективность деятельности.

Тема стимулирования педагогического труда имеет свою историю, которую невозможно рассматривать вне психологического содержания профессиональной деятельности педагогических работников. В Российской Федерации исследование взаимосвязи между административно-финансовыми аспектами деятельности педагогов и их эффективностью в ситуации инновационных преобразований стало особо актуальным с 2012 года, когда в образовательные учреждения стали вводить дополнительные соглашения к трудовым договорам, так называемые «эффективные контракты». В этих «эффективных контрактах» прописывались дополнительные критерии деятельности педагогических работников, призванные, как планировалось, повысить эффективность труда педагогов в ситуации инновационных преобразований: внедрения новых образовательных стандартов, новых информационно-коммуникативных технологий и организационных изменений.

Автор статьи, базируясь на теории отношений, разработанной В. Н. Мясищевым, предлагает содержательно новое понимание термина психологической готовности работников к инновациям. Новизна заключается, во-первых, в структурном представлении этого термина в контексте базовых отношений работника: к образу своей профессиональной деятельности, к своей компетентности и к своей роли; а, во-вторых, рассмотрение актуальности каждого типа готовности к инновациям в контексте жизненного инновационного цикла по Й. Шумпетеру. Объектом исследования явился педагогический коллектив, который в течение трех учебных лет находился во внешнеобусловленной инновационной ситуации. Результатами исследования стали выявленные взаимосвязи между доминирующим типом психологической готовности к инновациям и эффективностью педагогического работника в ситуации системных организационных изменений и описание организационно-психологического профиля «эффективного инноватора».

Ключевые слова: психологическая готовность к инновациям, эффективность педагогического труда, психологическое обеспечение инновационных процессов в организации, профиль эффективного инноватора.

Сведения об авторе

Игорь Олегович Загашев,
SPIN-код: 3234-3900,
e-mail: igzagashev@mail.ru

Для цитирования: Загашев, И. О. (2020) Эффективность труда педагогических работников с разным типом психологической готовности к инновациям.

Психология человека в образовании, т. 2, № 2, с. 188–198.
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-2-188-198

Получена 14 мая 2020; прошла рецензирование 1 июня 2020; принята 14 июня 2020.

Права: © Автор (2020).
Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Educators' effectiveness depending on their types of psychological innovative readiness

I. O. Zagashev✉¹

¹ Public Educational Institution "Russian Christian Humanitarian Academy",
15 Fontanka River Emb., Saint Petersburg 191011, Russia

Author

Igor O. Zagashev, SPIN: 3234-3900,
e-mail: igzagashev@mail.ru

For citation: Zagashev, I. O. (2020) Educators' effectiveness depending on their types of psychological innovative readiness. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 2, pp. 188–198. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-2-188-198

Received 14 May 2020; reviewed 1 June 2020; accepted 14 June 2020.

Copyright: © The Author (2020).
Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. This article investigates the relationship between the effectiveness of educators' work and their predominant type of psychological innovative readiness. Terms "innovation" and "psychological innovative readiness" are seen from the point of view of Vladimir Myasishchev's Theory of Relations and Joseph Schumpeter's Business Cycles. In addition to the basic experimental hypotheses, this study also tests the assumption regarding the variable efficiency of labour incentives.

The history of labour incentives for educators cannot be considered separately from the psychological aspects of educators' professional activities. In the Russian Federation, the study of the relationship between the administrative and financial aspects of teachers' activities and their effectiveness in the context of innovative transformation has become especially relevant since 2012, when addenda to labour contracts — the so-called "effective contracts" — were introduced into educational institutions. These effective contracts prescribed additional criteria for educators' activities, aimed at increasing their efficiency in the context of innovative transformation, i. e. the introduction of new educational standards, new information and communication technologies and organizational changes.

Based on Myasishchev's Theory of Relations, a new understanding of psychological innovative readiness is proposed. Its novelty stems from (1) its structural positioning within employee's relation framework: their relations to the image of their professional activities, their competence and role; and (2) the investigation of each type of innovative readiness in terms of Schumpeter's Business Cycles.

The object of the study was a team of educators that worked under externally driven innovation conditions for three academic years. The results of the study revealed the relationship between the dominant type of teacher's psychological innovative readiness and their effectiveness in a situation of systemic organizational changes, as well as an organizational and psychological profile of an effective innovator.

Keywords: psychological innovative readiness, educators' effectiveness, psychological support of organizational innovation, effective innovator profile.

Психологическое обеспечение профессиональной деятельности включает в себя сопровождение всех аспектов организации труда, а также методы стимулирования персонала (Родионова 2010) и управление инновационными процессами в организации (Загашев 2010b).

Проблема стимулирования педагогического труда в российском образовании имеет свою историю: коэффициенты трудового участия в 1970–80-х гг., премирование по итогам учебного года и т. д. В последнее время нормативные документы федерального уровня предполагают заключение дополнительных соглашений («эффективных контрактов») с педагогическими работниками с целью стимулирования

их деятельности по обеспечению качества образования. Сам эффективный контракт в образовании является инновацией, затрагивающей личностную сферу педагогического работника, поскольку предполагает изменение системы его отношений: к процессу труда, результатам труда и организационной среде. Данное явление обуславливает актуальность проведения организационно-психологической экспертизы, позволяющей дать ответ о целесообразности использования подобных форм стимулирования персонала, работающего в педагогической сфере.

До 1917 года в Российской империи труд учителя оплачивался в зависимости от часов и от учебного предмета, а также — от категории.

Было две категории: «К первой относились учителя средних учебных заведений и высших начальных училищ, ко второй — учителя низших начальных, ремесленных и сельскохозяйственных школ» (Белова 2011, 36).

До недавнего времени действовала единая тарифная сетка, где ключевым фактором был стаж работника. Оценка эффективности труда не предполагалась. Следовательно, сама идея введения в концепцию оплаты труда педагогических работников понятия эффективности, концепцию выбора уровня и содержания активности является новым для современной системы российского образования.

Целью исследования является теоретическое обоснование учета психологической готовности сотрудников к инновациям при планировании системы стимулирования педагогического труда и эмпирическая проверка гипотезы о существовании взаимосвязи между выраженностью психологического типа готовности к инновациям и объективными критериями эффективности педагогической деятельности.

Исходя из цели, нам представляется решение следующих **задач**:

- теоретическое рассмотрение понятия «эффективность педагогической деятельности» в контексте решения проблемы стимулирования педагогического труда;
- теоретическое рассмотрение понятия «психологическая готовность к инновациям» в контексте теории отношений В. Н. Мясищева;
- эмпирическое описание процесса внедрения новой формы стимулирования педагогического труда в контексте профессиональной деятельности педагогических работников в инновационных условиях;
- формулировка вывода о «профиле эффективного инноватора» и рекомендаций по учету типов психологической готовности к инновациям в организации инновационной деятельности педагогов.

Эффективность деятельности педагогического работника и «эффективный контракт»

Понятие «эффективность педагогической деятельности» используется с начала 1990-х годов, но свое нынешнее содержание оно получило к концу 2000-х: «Эффективность профессиональной деятельности определяется как комплексная характеристика, выраженная в количественно-качественных показателях, обеспечивающая достижение достаточно вы-

сокого социально значимого результата, получение продуктов труда (материальных, духовных), соответствующих требованиям общества, и учитывающая материальные, временные, психофизиологические затраты» (Назаренко 2009).

Ориентация на критериальные характеристики деятельности, заключенная в концепции эффективности, привела специалистов в области управления образованием на государственном уровне к идее использования так называемого эффективного контракта — дополнительного соглашения к трудовому договору, в котором приводятся критериальные характеристики деятельности, побуждающие работников — как предполагается — достигать больших результатов. Например, в п. 1.е. Указа Президента РФ от 07.05.2012 № 597 (Указ Президента... 2012) сказано: «в целях *сохранения кадрового потенциала, повышения престижности и привлекательности профессий в бюджетном секторе экономики* принять до 1 декабря 2012 г. программу поэтапного совершенствования системы оплаты труда работников бюджетного сектора экономики, обусловив повышение оплаты труда *достижением конкретных показателей качества и количества оказываемых услуг*». Дополнительные средства предполагается использовать за «счет реорганизации неэффективных организаций» (Указ Президента... 2012).

Приведенная выше директива была реализована в подзаконных нормативных документах. В Программе поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы (Распоряжение Правительства... 2012) были сформулированы требования к новой системе оплаты труда (НСОТ), которая должна была обеспечивать: «*дифференциацию* (выделено мной. — *З. И.*) оплаты труда работников, выполняющих работы различной сложности; установление оплаты труда в зависимости от *качества* (выделено мной. — *З. И.*) оказываемых государственных (муниципальных) услуг (выполняемых работ) и *эффективности деятельности работников по заданным критериям и показателям* (выделено мной. — *З. И.*)» (Распоряжение Правительства... 2012). Эта система оплаты устанавливается «коллективными договорами, соглашениями, локальными нормативными актами» (Распоряжение Правительства... 2012). В связи с этим в учреждениях должна быть проведена работа по «заключению в установленном порядке дополнительных соглашений к трудовым договорам с работниками в целях *уточнения показателей, критериев,*

условий и размеров осуществления стимулирующих выплат» (Распоряжение Правительства... 2012).

Эти показатели и критерии, уточняющие квалификационные требования, сформулированные в единых квалификационных справочниках и профессиональных стандартах, в зависимости от специфики деятельности работника в каждом конкретном учреждении, являются основой для эффективного контракта, который в Программе определяется как «трудовой договор с работником, в котором конкретизированы его должностные обязанности, условия оплаты труда, показатели и критерии оценки эффективности деятельности для назначения стимулирующих выплат в зависимости от результатов труда и качества оказываемых государственных (муниципальных) услуг, а также меры социальной поддержки» (Распоряжение Правительства... 2012). Ожидания от использования эффективного контракта также сформулированы в Программе: повышение престижности ряда профессий, повышение уровня квалификации работников, повышение качества оказания услуг и появление прозрачного механизма для оплаты труда руководителей (Распоряжение Правительства... 2012).

На основании анализа актуальной нормативной базы мы можем сделать вывод, что эффективность деятельности педагогических работников — это степень достижения работником объективных показателей *сверх* (выделено мной. — *З. И.*) его характеристик, сформулированных в единых квалификационных справочниках и профессиональных стандартах. Данные показатели отражаются в дополнительном соглашении к трудовому договору с работником и регулируют сумму так называемых стимулирующих выплат.

На основе Программы был издан Приказ Минтруда РФ от 26.04.2013 № 167н «Об утверждении рекомендаций по оформлению трудовых отношений с работником государственного (муниципального) учреждения при введении эффективного контракта» (Приказ Минтруда... 2013), в котором описаны нормативно-правовые условия заключения эффективных контрактов с сотрудниками с учетом существующего правового поля. На основе этих рекомендаций Минобрнауки сформулировало «Методические рекомендации о разработке показателей эффективности» (письмо № АП-1073/02) (Письмо Минобрнауки... 2013), на основе которых каждый регион подготовил и реализует свой план информационного сопровождения мероприятий

по введению эффективного контракта. Также — локальными подзаконными актами — определялись объемы финансирования, механизмы внедрения эффективных контрактов. В отличие от практики КТУ (коэффициента трудового участия), используемого в ряде образовательных учреждений в советское время, эффективный контракт — это официально оформленное соглашение к трудовому договору, которое работник имеет право не заключать.

С точки зрения психологического сопровождения профессиональной деятельности в части ее стимулирования важно отметить, что «эффективный контракт предполагает не только высокий уровень оплаты труда, но и адекватный ему уровень оказания образовательных услуг, а также прямую зависимость заработной платы от качества и результатов работы» (Шугаль, Угольнова 2013, 141). Данные на 2013 год показывают, что на всех уровнях образования «имеет место существенный разрыв между реальным уровнем заработной платы педагогов и тем уровнем, при котором они бы согласились отказаться от подработок. Особенно велик этот разрыв в профессиональном образовании» (Шугаль, Угольнова 2013, 143). Данные о наличии определенной доли подработки у педагогических работников, с точки зрения эффективного контракта, администраторы воспринимают как позитивный факт, говорящий о том, что при определенных условиях работник готов дополнительно повышать уровень своей активности по основному месту работы. «Эффективный контракт предполагает такой заработок, который обеспечивает конкурентоспособность положения педагога на рынке труда и достаточно комфортные условия работы, когда есть возможность сосредоточиться непосредственно на профессии» (Шугаль, Угольнова 2013, 151). Это предположение нельзя признать обоснованным, потому что можно работать в нескольких местах, но с одинаково низким качеством. Сосредоточение работника на одном месте само по себе не повысит качество его работы.

Исследования показывают, что при распределении стимулирующих выплат, которые существовали до введения практики эффективного контракта, руководители образовательных организаций ориентировались в первую очередь на образовательные достижения обучающихся, профессиональные умения и качества (Шугаль, Угольнова 2013). В профессиональном и высшем образовании к 2013 году список видов стимулирующих доплат не отличался разнообразием: классное руководство, курирование групп, дополнительная учебная нагрузка (профессиональное

образование) и дополнительная научная, административная и методическая работа (высшее образование) (Шугаль, Угольнова 2013, 149). Хотя такие доплаты и называли стимулирующими, они были связаны не с достижением определенных критериев, а, скорее, с самим фактом выполнения определенных должностных и функциональных обязанностей.

Согласно Э. Лоулеру (Lawler 1994), современный менеджмент переходит от практики управления вознаграждениями к практике управления компетентностями работников, что подразумевает индивидуализированную систему оплаты труда, но вопрос о том, будет ли достаточно самого факта наличия индивидуализированной системы оплаты труда для совершенствования компетентности работников, остается актуальным и требующим проверки.

Р. С. Каплан и Д. П. Нортон считают, что сотрудники должны понимать финансовые последствия их действий (Каплан, Нортон 2003), что даст возможность прилагать всему коллективу усилия в одном направлении. В контексте деятельности педагогических работников сложно сформулировать показатели их деятельности таким образом, чтобы они видели финансовые последствия своих действий, а в некоторых случаях это будет не только излишним, но и вредным. Также надо отметить, что подобные мнения исходят из того, что в коллективе работают люди с одинаковым типом отношения к работе, одинаковым уровнем компетентности и одним уровнем готовности к инновациям, что не соответствует реальности.

На основе анализа вышеупомянутых документов и статей можно сделать вывод, что понятие эффективности деятельности в данном нормативно-правовом контексте трактуется как заранее определенная критериально-ориентированная система дополнительной оплаты, которая, как предполагается, будет носить стимулирующий характер.

Обсуждаемое в статье нововведение в области стимулирования труда педагогических работников имеет отношение не только к уровню дошкольного и общего образования, но и распространяется на систему высшего образования. Е. В. Михалкина и В. А. Алешин утверждают, что эффективный контракт в высшем образовании может служить инструментом управления кадровым потенциалом образовательных организаций (Михалкина, Алешин 2013). Обсуждая процесс и механизмы внедрения эффективного контракта в системе высшего образования, они и ряд других исследователей (Курбатова, Левин 2013) особо отмечают дополнительный

характер эффективной деятельности, а именно: «Эффективный контракт является особым инструментом реализации социально-трудовых отношений в вузе, поскольку предмет эффективного контракта реализуется *за рамками* (выделено мною. — З. И.) трудового договора» (Курбатова, Левин 2013, 95). Правда, фиксируясь на целях организации, понимая, что, достигая этих целей, работник больше зарабатывает, не всегда ясно, за счет каких ресурсов он это делает: оптимизирует свою деятельность либо работает за счет отдыха или за счет выполнения других функций, плохо поддающихся критериальному измерению, например за счет воспитательной или индивидуальной работы со студентами, что включено, согласно Закону об образовании в РФ, в педагогическую нагрузку. Возможно, поэтому авторы предлагают начинать внедрение эффективного контракта не с преподавателей, а с руководителей: деканов, заведующих кафедрами, профессуры (Курбатова, Левин 2013). Каждый показатель, сформулированный в структуре эффективного контракта, имеет разную ценность для образовательной организации. Этот факт лежит в основе составления рейтинга показателей.

С точки зрения содержания данной статьи представляется важным замечание, сформулированное Е. В. Михалкиной и В. А. Алешиним, о том, что не все преподаватели могут быть субъектами эффективного контракта (Курбатова, Левин 2013), а только те, которые могут соотносить цели своей деятельности с целями образовательной организации. Именно в этом аспекте рассмотрения сугубо экономическая и менеджерская проблема управления эффективностью становится *психологической* (выделено мною. — З. И.). Постулируя управление мотивацией через эффективный контракт, авторы указывают на противоречие: само понятие эффективности деятельности не может быть применимо ко всем сотрудникам.

Психологическая готовность к инновациям в контексте психологии отношений

Исследование инновационного поведения работников за последнюю четверть века привело к накоплению достаточно большой базы данных.

Например, одно из последних исследований С. Спигелере и др. (De Spiegelaere, Van Gyes, De Witte, Van Hootegem 2015) показывает, что предоставление автономности сотруднику в принятии решений в сочетании с давлением

времени (time pressure) повышает его инновационное поведение в организации (innovative work behavior) и вовлеченность в трудовой процесс (work engagement). С одной стороны, результаты данного исследования могут выступать в пользу введения эффективного контракта, который призван повысить автономность работника. Тем не менее это не доказывает сам факт, что автономия может быть следствием эффективного контракта, а не быть присущей человеку как следствие его общей социальной активности. Также известны работы по разработке методик оценки отношения личности к инновациям (Лебедева, Татарко 2009; Загашев 2010а).

Между тем проблема изучения инновационного поведения, готовности к инновациям лежит по-прежнему в теоретической области.

Понятие готовности к инновационной деятельности, готовности к инновациям в данный момент не имеет общепринятого содержания. В образовании термин «инновационная деятельность» стал активно использоваться с начала 1990-х годов — времени активных поисков направлений развития отечественного образования. Если в данный момент понятие инновационной деятельности в образовании обрело свое значение в нормативных документах федерального уровня, то в 1990-е годы под готовностью к инновациям понимали «совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на совершенствование собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива... а также его способность выявлять актуальные проблемы образования, находить и реализовывать эффективные способы их решения» (Авакян 2012, 86). И. Б. Авакян использует это понятие в качестве рабочего для выявления связи между готовностью к инновациям и оценкой педагогами социально-психологического климата в разных образовательных организациях. Она выделяет три составляющих понятия готовности к инновациям: мотив включения в инновационную деятельность, комплекс знаний о современных моделях образования и компетентность в области педагогической инноватики (Авакян 2012). Логика выделения именно этих трех компонентов, видимо, основывается на факторной модели выбора профессии Е. А. Климова «Хочу-могу-надо», только в данном случае мы имеем дело с социально-когнитивным вариантом «Хочу-знаю-могу».

Следует сказать, что, как и многое другое, термин «инновация» был заимствован в образовании из сферы производства, но и предста-

вители экономическо-административной точки рассмотрения инновационной деятельности не могут на данный момент выработать общий подход к содержанию используемого понятия: например, в работе В. Г. Медынского анализируется 28 разных определений инновации, а также приводится несколько классификаций инноваций по разным основаниям (Медынский 2002). А. М. Уваров и Ю. М. Осипов пытаются объяснить данное разнообразие точек зрения наличием уровней инновации, на каждом из которых инновация может быть рассмотрена с разных ключевых позиций (Уваров, Осипов 2006).

Рамки данной работы не предполагают подробный анализ существующих определений инноваций и инновационной деятельности. Мы исходим из того, что ключевым термином в понимании инновационной деятельности работника является понятие отношения. Введенное в сферу образования и психологии А. Ф. Лазурским, В. М. Бехтеревым, А. С. Макаренко и концептуально развитое В. Н. Мясищевым данное понятие, характеризующее качество связей субъекта с пространством взаимодействия, может быть нам полезно для понимания сущности понятий, используемых как в данной работе, так и в целом, сущности психологического сопровождения инновационных процессов в организации.

Согласно В. Н. Мясищеву, «психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» (Мясищев 1995, 10). С позиций психологии отношений инновация в организации — это «целенаправленное изменение системы отношений в организации с целью повышения качества деятельности» (Загашев 2010а, 418). Если «непосредственное отношение определяется отношением к процессу, к цели и обстановке деятельности» (Мясищев 1995, 16), то мы можем сформулировать базовые отношения работника в организации.

Отношение к трудовому процессу характеризуется отношением к своей роли в этом процессе — активной, лидерской и пассивной, подчиненной, причем активная позиция может проявляться как в желании руководить процессом, так и в желании применить полученный ранее опыт; отношение к цели может быть описано через ориентацию на получение быстрого материального вознаграждения или достижение профессионального развития; а отношение к обстановке может быть охарактеризовано

через ориентацию на восприятие нового, на изменение обстановки или на сохранение существующей организационной среды в неизменном виде. В общем психологическая готовность к инновациям в контексте терминологии психологии отношений определяется как система характеристик работника, обуславливающая его доминирующее отношение к инновациям на определенной стадии жизненного цикла инноваций.

Мы исходим из того, что не существует некоей общей готовности или неготовности к инновациям. Более того, вслед за И. Шумпетером (Шумпетер 1982) мы воспринимаем инновационный процесс как циклический феномен, предполагая, что на каждой стадии инновационного цикла актуален определенный тип психологической готовности к инновациям. Это понимание мы ставим во главу угла как в кадровой работе в условиях инновационных процессов в организации, так и в ситуации проверки эффективности различных методов стимулирования инновационной деятельности наподобие эффективного контракта.

Таким образом, мы получаем семь типов психологической готовности к инновациям:

- готовность при условии собственной лидирующей роли;
- готовность при условии собственной подчиненной роли;
- готовность при условии востребованности прошлого опыта работника;
- готовность при условии дополнительного материального вознаграждения;
- готовность при условии личностной и профессиональной самореализации;
- готовность на основе позитивного восприятия изменений в трудовой обстановке;
- готовность при условии отсутствия явных изменений в образе трудового процесса.

Предлагаемая нами классификация, основанная на теории отношений, разработанной В. Н. Мясищевым, является инструментом, позволяющим проверить базовую гипотезу, лежащую в основе нормативно-финансовой образовательной инновации, описываемой термином «эффективный контракт», о том, что критериальное описание дополнительных видов трудовой активности может привести к повышению эффективности педагогического труда, а также стимулировать инновационную активность педагогов. На ее основе нами была разработана методика диагностики психологической структуры готовности к инновациям.

Исследование

Как уже было сказано ранее, выраженность типа психологической готовности к инновациям у разных работников проявляется по-разному, следовательно, как предполагается, работники могут быть успешны на разных этапах жизненного цикла инноваций.

В представленном исследовании эффективный контракт — инновация в образовательной организации, призванная управлять активностью педагогических работников и их эффективностью. Мы предполагаем, что эффективность труда в ситуации инновации будет значимо связана с типом психологической готовности к инновациям, а критериально-ориентированное стимулирование труда не всегда может оказывать позитивное влияние на эффективность труда работников. Данное исследование является примером психологического обеспечения профессиональной деятельности в части экспертизы методов стимулирования труда.

I этап. Стартовая диагностика психологической готовности к инновациям (2012–2013 учебный год)

На первом этапе к исследованию были привлечены педагогические работники ГБПОУ Некрасовского педколледжа № 1 г. Санкт-Петербурга в количестве 135 человек. На этой выборке была проведена авторская методика «Оценка психологической готовности к инновациям». Поскольку в тот год коллектив завершал работу над экспериментальной темой, связанной с новыми системами оценивания, то мотив участия в исследовании вытекал из необходимости провести итоговый контроль. Опрос осуществлялся в течение двух месяцев в индивидуальной форме. Процедура диагностики проводилась усилиями специально подготовленных методистов.

II этап. Внедрение эффективного контракта и оценка эффективности педагогического труда

В начале 2013–2014 учебного года коллектив уже был ознакомлен с идеей эффективного контракта посредством педагогического совета и ряда административных совещаний. Были выбраны пионерские реципиенты, которые в течение прошедшего учебного года (второй семестр 2012–2013 учебного года) работали над совершенствованием формы эффективного

контракта. Были подготовлены локальные нормативные документы, регулирующие процесс внедрения этой инновации, а также методические рекомендации по оценке эффективности труда педагогических работников.

Описание методики оценки эффективности деятельности педагогических работников. Структура методики основана на квалификационных требованиях педагогических работников и обязанностях, сформулированных в Федеральном законе № 273 «Об образовании в РФ»:

- I. Уровень освоения обучающимися образовательной программы.
- II. Показатели внеучебной работы с обучающимися.
- III. Методическая работа по совершенствованию образовательной программы.
- IV. Исследовательская, инновационная и научно-методическая активность.
- V. Реализация проектов.
- VI. Создание элементов образовательной инфраструктуры (лаборатории, мастерские, веб-сайты).
- VII. Трудовая дисциплина.
- VIII. Культура взаимоотношений с обучающимися.
- IX. Участие в текущей работе, возникающей по инициативе администрации.

Каждый из девяти компонентов конкретизировался в зависимости от особенностей и потребностей деятельности образовательной организации в отчетный период. Каждая характеристика оценивалась руководителями второго и третьего уровней на основе объективных показателей. За отчетный период был взят один семестр. Каждая характеристика оценивалась по баллам на основе методических рекомендаций, сформулированных на предыдущем этапе эксперимента.

III этап. Анализ результатов. Выводы (2014 год)

Основная гипотеза данного исследования заключалась в том, что существует взаимосвязь между выраженностью психологического типа готовности к инновациям и объективными критериями эффективности педагогической деятельности. Для проверки этой гипотезы был проведен корреляционный анализ данных по каждому типу психологической готовности к инновациям и общей эффективностью педагогических работников, анализ значимости различий и факторный анализ.

Ниже представлены некоторые результаты анализа.

Результаты

На уровне значимости 0,01 была выявлена значимая положительная взаимосвязь (0,27) между типом психологической готовности при условии личной ответственности за участок работы и общей эффективностью деятельности. Это нам дает возможность утверждать, что на втором этапе реализации инновации наиболее эффективны в своей деятельности те, кто склонен участвовать в инновации при условии своего лидирующего положения. Это подтверждает изначальное теоретическое предположение о том, что каждый член коллектива может быть эффективен в зависимости от этапа реализации инновации.

Интересно отметить, что если сотрудник ориентирован на стабильную устойчивую среду, то при работе в инновационном режиме его эффективность снижается (-0,25). Опять же, как предполагалось в теоретических положениях данной статьи, такие сотрудники могут справляться со своими повседневными обязанностями, соблюдать трудовую дисциплину, но работа в условиях оценки эффективности профессиональной деятельности для них неприемлема. Если знать об этом заранее, можно избежать вероятного сопротивления педагогических работников данного типа.

Факторный анализ позволил выявить профиль эффективного инноватора. Это сотрудник, который готов брать на себя ответственность за какой-либо участок работы, имеющий позитивный опыт инновационной деятельности, стремящийся к личному и профессиональному развитию и эмоционально позитивно относящийся ко всему новому.

Работники с выраженностью типа психологической готовности к инновациям на основе личностного и профессионального развития и эмоционального позитивного отношения ко всему новому проявляют эффективность в планировочной деятельности (разработка новых программ) (0,25) и легко откликаются на просьбы администрации, что косвенно подтверждает, что они могут быть эффективны на первом этапе внедрения инноваций.

Интересно также отметить, что выраженность по данным типам психологической готовности к инновациям положительно коррелирует с педагогическим стажем. Есть общее представление о том, что работники с большим стажем отличаются ригидностью и сопротивляются инновациям. Данное исследование показывает, что педагогический стаж положительно коррелирует с готовностью участвовать в инновациях

на первых этапах внедрения и отрицательно связан с готовностью при условии материального вознаграждения. Можно добавить, что мы выявили отсутствие каких-либо значимых связей между педагогическим стажем и показателями эффективности деятельности, за исключением наличия значимой отрицательной корреляции ($-0,27$) с показателем своевременности сдачи результатов методической работы. Учитывая, что по окончании первого семестра могла идти речь только о сдаче промежуточных результатов, мы вынуждены констатировать отсутствие связи между педагогическим стажем и эффективностью деятельности в инновационных процессах.

Анализ результатов исследования показывает, что эффективность труда педагогических работников зависит от этапа инновационной деятельности, и далее мы можем предположить, что в зависимости от этапа будет различным профиль эффективного инноватора.

Выводы

Инновационная деятельность в современном российском образовании не только является важным направлением развития, но и нормативно закреплена на уровне Федерального закона «Об образовании». Администрации об-

разовательных организаций заинтересованы в стимулировании инновационной деятельности, в вовлечении педагогических работников в инновационную работу. На уровне ключевых нормативных документов, а также обзорных аналитических материалов постулируется важность дополнительных критериально-ориентированных соглашений («эффективных контрактов») в повышении эффективности деятельности педагогических работников, в стимулировании их инновационной активности.

Результаты представленного в статье исследования показывают, что в ситуации внедрения инновации — целенаправленного изменения системы отношений в организации с последующим позитивным эффектом — эффективность педагогических работников связана с их типом психологической готовности к инновациям. Эффективный контракт как метод стимулирования оказывает влияние на эффективность труда только тех педагогических работников, кто стремится к руководящей роли в инновационной деятельности организации. Для остальных же типов работников данная форма стимулирования не оказывает значимого влияния на эффективность работы. Также посредством факторного анализа был выявлен профиль эффективного инноватора в образовательной организации.

Литература

- Авакян, И. Б. (2012) Особенности готовности педагогов к инновациям в условиях различного социально-психологического климата педагогических коллективов средних специальных учреждений. *Научные проблемы гуманитарных исследований*, № 5, с. 84–95.
- Белова, Н. А. (2011) Зарплата советских учителей в 1920–1960-е гг. *Ярославский педагогический вестник*, т. 1, № 1, с. 36–38.
- Загашев, И. О. (2010а) Психологическая готовность к инновациям как условие эффективности внедрения системы управления качеством. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*, т. 12, № 5-2, с. 418–420.
- Загашев, И. О. (2010б) Психологические аспекты управления инновациями в организациях. В кн.: Г. С. Никифоров (ред.). *Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика*. СПб.: Речь, с. 514–553.
- Каплан, Р. С., Нортон, Д. П. (2003) *Сбалансированная система показателей. От стратегии к действию*. М.: Олимп-Бизнес, 304 с.
- Курбатова, М., Левин, С. (2013) Эффективный контракт в системе высшего образования РФ: теоретические подходы и особенности институционального проектирования. *Журнал институциональных исследований*, т. 5, № 1, с. 55–80.
- Лебедева, Н. М., Татарко, А. Н. (2009) Методика исследования отношения личности к инновациям. *Альманах современной науки и образования*, № 4 (23), ч. 2, с. 89–96.
- Михалкина, Е. В., Алешин, В. А. (2013) Эффективный контракт как институт социально-трудовых отношений в сфере высшего образования. *Terra Eсоnотісіs*, т. 11, № 3, с. 89–100.
- Медынский, В. Г. (2002) *Инновационный менеджмент*. М.: ИНФРА-М, 295 с.
- Мясищев, В. Н. (1995) *Психология отношений*. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 356 с.
- Назаренко, В. В. (2009) *Психологические детерминанты эффективности профессиональной деятельности (на примере торговых работников)*. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. М., Современная гуманитарная академия, 27 с.

- Письмо Минобрнауки № АП-1073 от 20.06.2013 г. «О разработке показателей эффективности деятельности государственных (муниципальных) учреждений в сфере образования, их руководителей и отдельных категорий работников». (2013) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/raument/45> (дата обращения 02.05.2020).
- Приказ Минтруда России № 167н от 26 апреля 2013 г. «Об утверждении рекомендаций по оформлению трудовых отношений с работником государственного (муниципального) учреждения при введении эффективного контракта». (2013) [Электронный ресурс]. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/75?plus=1> (дата обращения 10.06.2020).
- Распоряжение Правительства РФ № 2190-р от 26 ноября 2012 г. «Об утверждении Программы поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы». (2012) [Электронный ресурс]. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/government/91> (дата обращения 10.06.2020).
- Родионова, Е. А. (2010) Психология мотивации и стимулирования персонала. В кн.: Г. С. Никифоров (ред.). *Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика*. СПб.: Речь, с. 289–341.
- Собрание законодательства РФ № 49 от 3 декабря 2012 года, ст. 6909. (2012) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.szrf.ru/szrf/doc.phtml?nb=100&issid=1002012049000&docid=164> (дата обращения 10.06.2020).
- Уваров, А. Ф., Осипов, Ю. М. (2006) Понятие термина «инновация» в деятельности учебно-инновационного комплекса. *Инновации*, № 2 (89), с. 84–85.
- Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». (2012) *Российская газета*, № 102 (5775), 9 мая. [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2012/05/09/soc-polit-dok.html> (дата обращения 02.05.2020).
- Шугаль, Н. Б., Угольнова, Л. Е. (2013) Эффективный контракт в образовании. По данным статистики и Мониторинга экономики образования. *Вопросы образования*, № 3, с. 141–151.
- Шумпетер, И. (1982) *Теория экономического развития*. М.: Прогресс, 456 с.
- De Spiegelaere, S., Van Gyes, G., De Witte, H., Van Hootegem, G. (2015) Job design, work engagement and innovative work behavior: A multi-level study on Karasek's learning hypothesis. *Management Revue*, vol. 26, no. 2, pp. 123–137. DOI: 10.1688/mrev-2015-02-DeSpiegelaere
- Lawler, E. E. (1994) From job-based to competency-based organizations. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 15, no. 1, pp. 3–15. DOI: 10.1002/job.4030150103

References

- Avakyan, I. B. (2012) Osobnosti gotovnosti pedagogov k innovatsiyam v usloviyakh razlichnogo sotsial'no-psikhologicheskogo klimata pedagogicheskikh kollektivov srednikh special'nykh uchrezhdenij [Peculiarities of teachers' readiness for innovations in the conditions of different socio-psychological climate of pedagogical collectives of secondary special institutions]. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy*, no. 5, pp. 84–94. (In Russian)
- Belova, N. A. (2011) Zarabotnaya plata sovetskikh uchitelej v 1920–1960-e gg. [Salaries of Soviet teachers in the 1920–1960s]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. 1, no. 1, pp. 36–38. (In Russian)
- De Spiegelaere, S., Van Gyes, G., De Witte, H., Van Hootegem, G. (2015) Job design, work engagement and innovative work behavior: A multi-level study on Karasek's learning hypothesis. *Management Revue*, vol. 26, no. 2, pp. 123–137. DOI: 10.1688/mrev-2015-02-DeSpiegelaere (In English)
- Kaplan, R. S., Norton, D. P. (2003) *The balanced scorecard. Translating strategy into action*. Moscow: Olimp-Biznes Publ., 304 p. (In Russian)
- Kurbatova, M., Levin, S. (2013) Effektivnyj kontrakt v sisteme vysshego obrazovaniya RF: teoreticheskie podkhody i osobnosti institutsional'nogo proektirovaniya [An effective contract in the higher education system of the Russian Federation: Theoretical approaches and features of institutional design]. *Zhurnal institutsional'nykh issledovaniy — Journal of Institutional Studies*, vol. 5, no. 1, pp. 55–80. (In Russian)
- Lawler, E. E. (1994) From job-based to competency-based organizations. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 15, no. 1, pp. 3–15. DOI: 10.1002/job.4030150103 (In English)
- Lebedeva, N. M., Tatarko, A. N. (2009) Metodika issledovaniya otnosheniya lichnosti k innovatsiyam [Methods of researching the relationship of the individual to innovation]. *Al'manakh sovremennoj nauki i obrazovaniya*, no. 4 (23), pt 2, pp. 89–96. (In Russian)
- Medynskij, V. G. (2002) *Innovatsionnyj menedzhment [Innovation management]*. Moscow: INFRA-M Publ., 295 p. (In Russian)
- Mihalkina, E. V., Aleshin, V. A. (2013) Effektivnyj kontrakt kak institut sotsial'no-trudovykh otnoshenij v sfere vysshego obrazovaniya [An effective contract as an institution of social and labor relations in the field of higher education]. *Terra Economicus*, vol. 11, no. 3, pp. 89–100. (In Russian)

- Myasishchev, V. N. (1995) *Psikhologiya otnoshenij [Psychology of relationships]*. Moscow: Institut prakticheskoy psikhologii Publ.; Voronezh: NPO "MODEK" Publ., 356 p. (In Russian)
- Nazarenko, V. V. (2009) *Psikhologicheskie determinanty effektivnosti professional'noj deyatel'nosti (na primere torgovykh rabotnikov) [Psychological determinants of the effectiveness of professional activities (for example, trade workers)]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Moscow, Modern Humanity Academy, 27 p. (In Russian)
- Pis'mo Minobrnauki № AP-1073 ot 20.06.2013 g. "O razrabotke pokazatelej effektivnosti deyatel'nosti gosudarstvennykh (munitsipal'nykh) uchrezhdenij v sfere obrazovaniya, ikh rukovoditelej i otdel'nykh kategorij rabotnikov" [The letter from the Ministry of science education No. AP-1073 dated by 20 June 2013 "On the development of performance indicators of state (municipal) institutions in the field of education, their leaders and certain categories of workers"]*. [Online]. Available at: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/payment/45> (accessed 02.05.2020). (In Russian)
- Prikaz Mintruda Rossii № 167n ot 26 aprelya 2013 g. "Ob utverzhdenii rekomendatsij po oformleniyu trudovykh otnoshenij s rabotnikom gosudarstvennogo (munitsipal'nogo) uchrezhdeniya pri vvedenii effektivnogo kontrakta" [Order of the Ministry of Labor of Russia No. 167n 26 April 2013 "On approval of recommendations on registration of labor relations with an employee of a state (municipal) institution upon the implementing of an effective contract"]*. (2013) [Online]. Available at: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/75?plus=1> (accessed 10.06.2020). (In Russian)
- Rasporyazhenie Pravitel'stva RF № 2190-r ot 26 noyabrya 2012 "Ob utverzhdenii Programmy poetapnogo sovershenstvovaniya sistemy opłaty truda v gosudarstvennykh (munitsipal'nykh) uchrezhdeniyakh na 2012–2018 gody" [Order of the Government of the Russian Federation No. 2190-r of 26 November 2012 "On the approval of the Program of gradual improvement of the system of remuneration of labor in state (municipal) institutions for 2012–2018"]*. (2012) [Online]. Available at: <https://mintrud.gov.ru/docs/government/91> (accessed 10.06.2020). (In Russian)
- Rodionova, E. A. (2010) *Psikhologiya motivatsii i stimulirovaniya personala [Psychology of staff motivation and stimulation]*. In: G. S. Nikiforov (ed.). *Psikhologicheskoe obespechenie professional'noj deyatel'nosti: teoriya i praktika [Psychological support of professional activities: Theory and practice]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., pp. 289–341. (In Russian)
- Schumpeter, J. (1982) *The theory of economic development*. Moscow: Progress Publ., 456 p. (In Russian)
- Shugal', N. B., Ugol'nova, L. E. (2013) *Effektivnyj kontrakt v obrazovanii. Po dannym statistiki i Monitoringa ekonomiki obrazovaniya [Effective contract in education. According to statistics and Monitoring the economy of education]*. *Voprosy obrazovaniya — Education Studies*, no. 3, pp. 141–151. (In Russian)
- Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federatsii № 49 ot 3 dekabrya 2012 goda, st. 6909 [Collection of legislation of the Russian Federation No. 49 of 3 December 2012, art. 6909]*. [Online]. Available at: <http://www.szrf.ru/szrf/doc.phtml?nb=100&iissid=1002012049000&docid=164> (accessed 10.06.2020). (In Russian)
- Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federatsii ot 7 maya 2012 goda № 597 "O meropriyatiyakh po realizatsii gosudarstvennoj sotsial'noj politiki" [Decree of the President of the Russian Federation of 7 May 2012 No. 597 "On measures for the implementation of state social policy"]*. (2012) *Rossijskaya gazeta*, no. 102 (5775), 9 May. [Online]. Available at: <https://rg.ru/2012/05/09/soc-polit-dok.html> (accessed 02.05.2020). (In Russian)
- Uvarov, A. E., Osipov, Yu. M. (2006) *Ponyatie termina "Innovatsiya" v deyatel'nosti uchebno-innovatsionnogo kompleksa [The concept of the term "Innovation" in the activities of the educational and innovation complex]*. *Innovatsii — Innovations*, no. 2 (89), pp. 84–85. (In Russian)
- Zagashev, I. O. (2010a) *Psikhologicheskaya gotovnost' k innovatsiyam kak uslovie effektivnosti vnedreniya sistemy upravleniya kachestvom [Psychological readiness for innovation as a condition for the effectiveness of the implementation of a quality management system]*. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj Akademii Nauk — Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, vol. 12, no. 5-2, pp. 418–420. (In Russian)
- Zagashev, I. O. (2010b) *Psikhologicheskie aspekty upravleniya innovatsiyami v organizatsiyakh [Psychological aspects of innovation management in organizations]*. In: G. S. Nikiforov (ed.). *Psikhologicheskoe obespechenie professional'noj deyatel'nosti: teoriya i praktika [Psychological aspects of innovation management in organizations]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., pp. 514–553. (In Russian)

Возможности использования системной структурной теории деятельности в обучении английскому языку для особых целей

А. Д. Стефанова^{✉1}, Г. Ш. Забунов¹

¹ Университет национального и мирового хозяйства,
1700, Болгария, г. София, Студенческий город

Сведения об авторах

Албена Димитрова Стефанова,
ORCID: 0000-0002-9757-3221,
e-mail: albena.stefanova@unwe.bg

Георги Шинков Забунов,
ORCID: 0000-0002-5981-1372,
e-mail: georgi_zabunov@unwe.bg

Для цитирования:

Стефанова, А. Д., Забунов, Г. Ш.
(2020) Возможности использования системной структурной теории деятельности в обучении английскому языку для особых целей. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 2, с. 199–208. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-2-199-208

Получена 22 мая 2020; прошла рецензирование 12 июня 2020; принята 12 июня 2020.

Права: © Авторы (2020).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье рассматривается возможность повышения мотивации к обучению английскому языку для особых целей. Авторы предлагают использовать хорошо зарекомендовавшие себя инструменты маркетинга, чтобы управлять интересами потребителей к процессу покупки и адаптировать их к специализированному обучению по английскому языку для особых целей. Этого можно достичь с помощью системно-структурной теории деятельности. Задачи обучения должны быть сформулированы и реализованы в соответствии с требованиями теории. В этих условиях растущий интерес к процессу обучения приводит к повышению мотивации к обучению и росту результатов. Применение маркетинговых методов в процессе изучения иностранного языка может привести к большему любопытству и, следовательно, к лучшей успеваемости во время обучения. Заинтересованность учащегося считается аналогичной заинтересованности клиента. Таким образом, если мы повысим заинтересованность, преподаватель сможет работать с более мотивированными студентами и достигать лучших результатов посредством более эффективного курса. Это соответствует общепринятому определению задач обучения английскому языку для особых целей. При разработке подходов для повышения заинтересованности в учебном процессе важно учитывать место учащегося в учебной среде и его взаимодействие с ней. Эта проблема решается с помощью системно-структурной теории деятельности. Анализ теории приводит к трем основным предложениям. Первое состоит в том, чтобы ввести больше интерактивных задач, основанных на использовании социальных сетей и виртуальных коммуникаций, в сочетании с большей независимостью в выборе баз данных и способов обработки информации. Второе предложение связано с проектной деятельностью. Третье предложение включает посещение студентами бизнес-организаций. Все три предложения включают активное использование английского языка для делового общения. Предлагаемый междисциплинарный подход может способствовать не только повышению эффективности специализированных курсов английского языка, но и других дисциплин и, таким образом, улучшить качество образования в целом.

Ключевые слова: обучение английскому языку для особых целей, мотивация к обучению, заинтересованность, системно-структурная теория деятельности, учащиеся.

Potential for using a systemic structural activity theory in teaching English for specific purposes (ESP)

A. D. Stefanova^{✉1}, G. Sh. Zabunov¹

¹ University of National and World Economy, Student Town, UNWE, Sofia 1700, Bulgaria

Authors

Albena D. Stefanova,
ORCID: 0000-0002-9757-3221,
e-mail: albena.stefanova@unwe.bg

Georgi Sh. Zabunov,
ORCID: 0000-0002-5981-1372,
e-mail: georgi_zabunov@unwe.bg

For citation: Stefanova, A. D., Zabunov, G. Sh. (2020) Potential for using a systemic structural activity theory in teaching English for specific purposes (ESP). *Psychology in Education*, vol. 2, no. 2, pp. 199–208. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-2-199-208

Received 22 May 2020; reviewed 12 June 2020; accepted 12 June 2020.

Copyright: © The Authors (2020). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. This article looks into the potential for increasing students' motivation to learn English for specific purposes by increasing their engagement. The authors suggest using well-established marketing tools to manage consumer involvement in the purchasing process and adapt them to teaching English for specific purposes (ESP). This can be achieved by using the systemic structural activity theory. Learning objectives should be formulated and implemented in accordance with the requirements of the theory. Under these conditions, a growing interest in the learning process leads to increased learning motivation and improved results. The use of marketing methods in the process of learning a foreign language can lead to even more curiosity and, consequently, to better academic performance during training. Student engagement is considered to be similar to consumer involvement. Thus, if we increase engagement, the teacher will be able to work with more motivated students and achieve better results through a more effective course. This is in accordance with the generally accepted aims of teaching English for special purposes (ESP). When developing approaches to increase involvement in the educational process, it is important to take the student's position in the learning environment and their interaction with it into account. This problem is solved using the systemic structural activity theory (SSAT). An analysis of the theory leads to three main propositions. The first will be to introduce more interactive tasks based on the use of social networks and virtual communications, combined with greater independence in the choice of databases and information processing methods. The second proposal relates to project activities. The third proposal includes visits to business organizations by students. All three proposals involve the active use of business English. The proposed multidisciplinary approach can not only increase the effectiveness of specialized English courses, but also other disciplines and, therefore, improve the quality of education in general.

Keywords: teaching English for specific purposes (ESP), learning motivation, involvement, systemic structural activity theory (SSAT), students.

Введение

«Скажи мне, и я забуду, покажи мне, и я запомню, заинтересуй меня, и я научусь». Эта мысль древнего китайского философа свидетельствует о манере, в которой люди учатся, и в то же время раскрывает самое важное в процессе обучения и образования. Заинтересованность — ключевой фактор для приобретения знаний, но в этой статье она рассматривается как общий термин, который сочетает в себе потребительскую заинтересованность (вовлеченность) с заинтересованностью учащего, чтобы предложить систематизированный подход, основанный на маркетинговых и образовательных стратегиях, который поощряет мотивации и, следовательно, стимулирует освоения иностранного языка и знаний по специализированным предметам обучения. На-

ряду с изучением мотивации в образовании путем представления основных мотиваторов, стратегий и факторов, способствующих повышению результатов обучаемого, авторы представляют концепцию заинтересованности, связанную с маркетингом и поведением потребителей. Заинтересованность (вовлеченность) обычно рассматривается как часть процесса покупки и изучается многими учеными.

Знания, накопленные в области маркетинга, можно применить в процессе обучения для повышения заинтересованности. Таким образом, благодаря синергии междисциплинарных концепций предлагается несколько нововведений, направленных на оптимизацию обучения. Эти нововведения направлены на сектор высшего образования, и, принимая во внимание требования к современным курсам английского языка для экономистов, авторы обращают внимание

на использование новых методов и приемов, чтобы вызвать интерес у студентов.

При изучении английского языка для специальных целей результаты обучаемых в наибольшей степени зависят от их мотивации к обучению. Мотивация — это сложный процесс, на который влияют различные факторы. Потребности обучаемых являются наиболее важными. Эти потребности формируются и удовлетворяются в конкретной социальной среде. Когда обучаемый замечает благоприятные внешние условия для удовлетворения потребности, появляется мотив, и он готов предпринять действия для удовлетворения потребности. Основным мотивационным механизмом является формирование смысла, т. е. понимание причинно-следственной связи между выполнением определенных действий и удовлетворением потребностей. Интерес представляет ориентация субъекта (обучаемого) на знакомство с предметом (материальным или идеальным), который может удовлетворить его потребность. Работа учителя состоит в том, чтобы ставить такие учебные задачи и создавать такую среду для их достижения, которая будет мотивировать студентов учиться.

Этого нелегко достичь. В данном случае нет строгих причинно-следственных связей. Тем не менее проверенные маркетинговые методы могут быть использованы для повышения интереса, а подходы системно-структурной теории могут применяться для постановки целей обучения и создания соответствующих условий для их достижения. Это не обязательно гарантирует высокие результаты, но позволит сформулировать обоснованные гипотезы о том, какие учебные мероприятия будут наиболее подходящими. Эти гипотезы могут быть проверены эмпирически. В конечном счете будут найдены подходы к обучению, которые приведут к повышению мотивации учащихся.

Мотивация и заинтересованность в процессе обучения

Мотивация имеет решающее значение для успешного достижения определенной цели или реализации определенной деятельности. Это система мотивов, основанная на потребностях, интересах, целях, идеалах и стремлениях. Без мотивации не может осуществляться ни одна деятельность, и если она будет все-таки реализована, то ее качество и стабильность будут сомнительными. В области обучения ни одна цель не может быть достигнута без мотивации к обучению, потому что учащиеся не будут при-

лагать усилия для изучения чего-либо. Поэтому учащиеся с высокой мотивацией чаще учатся лучше (De Bot, Lowie, Verspoor 2005). Г. Крукс и Р. Шмидт (Crookes, Schmidt 1991, 498–502) определяют мотивацию как интерес и увлеченность учебными материалами, используемыми в классе; настойчивость с точки зрения целей обучения, выраженная через степень внимания или через его более длительную продолжительность; уровни концентрации и удовлетворенности. На мотивацию влияют различные факторы — внешние и внутренние мотивы. Внешние связаны с результатом выполненных заданий, за которыми следует вознаграждение или похвала, внутренние связаны с удовлетворением потребностей, а сама деятельность, по мнению Фольмер и Хоберг, воспринимается как вознаграждение (цит. по: Nejkova 2010). При обучении иностранному языку внешние факторы в основном связаны с профессиональной реализацией. Внутренние факторы, которые относятся к процессу освоения языка, связаны с методами обучения, личностью учителя, успешностью обучения. Исходя из мотивов изучения иностранного языка и вышеперечисленных факторов, можно говорить о двух основных типах мотивации — инструментальной и интегративной. Согласно Р. Гарднеру (Gardner 1985), инструментальная мотивация связана с прагматическими причинами, заставляющими человека изучать иностранный язык, а интегративная мотивация включает в себя позитивное отношение к изучению и адаптации к культуре нации, язык которой изучается.

Чтобы обеспечить эффективное приобретение определенных языковых знаний и навыков, надо поощрять и повышать заинтересованность обучаемого. Учащихся следует поощрять к активному участию в учебном процессе и улучшению их языковых результатов. Если они высоко мотивированы и сильно заинтересованы в активном участии в процессе обучения, то овладение любым предметом будет чрезвычайно успешным. Заинтересованность обучаемого означает приверженность процессу обучения. Недостаточная заинтересованность приводит к плохой работе, разочарованию и скуке. Заинтересованность представляет собой многогранную концепцию и состоит из трех основных компонентов: познавательная заинтересованность, связанная со степенью заинтересованности обучаемого и инвестициями в обучение; поведенческая заинтересованность, связанная с поведением учащегося в социальном, академическом и образовательном контекстах, направленным на освоение образовательной

программы; эмоциональная заинтересованность, связанная с реакцией на среду обучения, включая учителей, других учащихся, институциональный климат и т. д. Углубленный подход к этой концепции заключается в том, чтобы подчеркнуть ее влияние, или, как говорят П. Эшвин и Д. МакВитти, акцентировать внимание «на том, что „формируется“ через заинтересованности обучаемого» (Ashwin, McVitty 2015, 345). Таким образом, они различают заинтересованность, которая формирует личное понимание; заинтересованность в учебной программе и заинтересованность, которая формирует сообщество (Ashwin, McVitty 2015, 345). Кроме того, П. Эшвин и Д. МакВитти рассматривают степень заинтересованности учащихся и говорят о консультировании, партнерстве и лидерстве (Ashwin, McVitty 2015, 346).

При рассмотрении мотивации и заинтересованности крайне важно учитывать специфику новых поколений и современный социальный и образовательный контекст. Поколение так называемых миллениалов (родившиеся 20 лет назад) учится совсем не так, как их родители. Эти ученики растут с использованием современных технологий и проявляют большой интерес к интерактивным, динамическим и визуальным технологиям, которые влияют на их способ восприятия и обучения. Кроме того, это влияет на их потребности, общение и поведение, что является еще одной проблемой для эффективности обучения, а также для характеристик курса и преподавательских подходов к обучению. Что касается изучения иностранных языков для специальных целей, это означает внедрение новых методов, различных аутентичных материалов, разработку новых и более интерактивных задач и поощрение сотрудничества между преподавателями и учениками в процессе обучения. С точки зрения С. Уиндхэма, который считает, что для того, чтобы вызвать заинтересованность обучаемого в обучении, новые курсы должны включать взаимодействие, исследования, уместность, мультимедиа и обучение (Windham 2005, 5.7–5.9). Л. Тейлор и Дж. Парсонс (Taylor, Parsons 2011, 7) синтезируют эти категории и добавляют другую — аутентичную оценку, привлекая тем самым внимание к изменениям в оценке, которые необходимы для реагирования на изменения учебной программы курса и методов обучения. Исследования поздних миллениалов поколения Z показывают много интересных тенденций. Эти молодые люди чувствительны к безопасности и ориентированы на хорошую карьеру, которая не предполагает рисков. Например, из всех изученных групп

самые молодые (в возрасте 19–30 лет к 2019 году) демонстрируют наименьшее желание участвовать в создании новой компании или стать предпринимателями (Brown 2020, 18). Поэтому разумно подходить к таким учащимся с помощью методов, применяемых к капризным клиентам, и привлекать их посредством применения устойчивых коммерческих практик.

Первым, кто использовал термин «вовлеченность» в маркетинге, был Герберт Кругман (Krugman 1965). Он указывает на ключевую роль вовлеченности для убедительных коммуникаций не только в маркетинге, но и в целом. Маркетологов интересуют идеи Кругмана, и он углубляет свои исследования, предлагая первые инструменты для измерения вовлеченности (Krugman 1966).

Чтобы понять заинтересованность, наиболее важно определить связи между устойчивой и ситуативной заинтересованностью. Причина в том, что конечный уровень заинтересованности является результатом взаимодействия этих двух измерений.

Эта задача проста на первый взгляд. Устойчивая заинтересованность отражает ценностные ориентации человека, а психологическая наука предлагает различные инструменты для их установления и измерения. Однако это не относится к ситуативной заинтересованности. В общем случае она не может быть измерена напрямую и подразумевает наличие определенного поведения по отношению к интересующему нас объекту (в маркетинге это определенный класс продукта). Ситуативная заинтересованность никогда не проявляется самостоятельно, потому что устойчивая существует постоянно во времени. То есть в определенные моменты у нас есть только постоянная заинтересованность, а в другие — постоянная и ситуативная одновременно. Но невозможно в любой момент времени наблюдать только ситуативную заинтересованность. Это и является причиной, по которой ее сила не может быть измерена непосредственно на индивидуальном уровне. Таким образом, ситуативная заинтересованность отражает общую тенденцию для конкретной ситуации генерировать некоторый средний уровень ответа среди большого числа людей (Houston, Rothschild 1978). Хотя уровень ситуативной заинтересованности, испытываемой конкретным человеком в данной ситуации, нельзя измерить напрямую, можно оценить тенденцию конкретной ситуации вызывать подобный комплексный ответ в группе людей.

Устойчивая заинтересованность — это долгосрочное отношение к объекту (продукту).

Считается, что устойчивая заинтересованность — это функция прошлого опыта работы с объектом и степени, в которой этот объект связан с ценностными ориентациями индивида (Houston, Rothschild 1978). В литературе существуют различные толкования природы взаимосвязи между устойчивой и ситуативной заинтересованностью, а также того, как из их комбинации получаются различные сложные ответы. Однако эмпирические исследования с достоверными статистическими результатами редки. Одно из самых интересных было проведено в 1992 году (Richins, Bloch, McQuarrie 1992), и его результаты являются ориентировочными. Объектами исследования являются новые автомобили, зимняя одежда и костюмы. Все они требуют серьезного рассмотрения в процессе покупки, и риски, связанные с ними, являются финансовыми и социальными (плохие решения могут негативно повлиять на социальный статус). Наиболее интересным результатом этого исследования является то, что предварительные уровни устойчивой заинтересованности не подавляют и не усиливают ситуативные эффекты, возникающие во время покупки. Это дает авторам повод принять простую модель взаимодействия ситуативной и устойчивой заинтересованности. Это означает, что общая заинтересованность всегда пропорциональна ситуативной заинтересованности, но имеет меньшую и более высокую интенсивность, соответственно, с низкой и высокой устойчивой заинтересованностью. Очень важно учитывать эту модель при поиске подходов, повышающих заинтересованность к процессу обучения.

При разработке подходов для повышения вовлеченности в учебный процесс важно учитывать место учащегося в учебной среде и его взаимодействие с ней. Эта проблема решается с помощью системно-структурной теории деятельности. Эта теория возникла как естественное и логическое развитие идей теории деятельности. Современная теория деятельности является общей концепцией для широкого спектра психологических, социально-психологических, социокультурных и других теорий и исследований. Все они берут свое начало в теории деятельности, возникшей в Советском Союзе. Ее основоположниками являются Лев Выготский, Алексей Леонтьев и Сергей Рубинштейн (Yasnitsky 2018). Западная психологическая мысль «открывает» теорию деятельности после того, как группа скандинавских ученых обратила на нее внимание (Engeström 2015). Исследования скандинавских ученых позволяют сочетать основные идеи теории деятельности с достижениями западной психологической науки. На этой основе

возникает прикладная теория деятельности. В ней методы исследования, принятые в когнитивной психологии, применяются в теоретических рамках теории деятельности. Термин «прикладная теория деятельности» официально не принят и используется только для обозначения современного развития теории деятельности. Прикладная теория деятельности развита в основном в странах бывшего Советского Союза и постсоветских странах, но также и в ряде западноевропейских и американских университетов. Краткое изложение достижений теории, представленной в духе, близком к западному образу мышления, систематизировано в журнале «Теоретические вопросы эргономики» — *Theoretical Issues in Ergonomics Science (TIES)* (Bedny 2004). Хотя системно-структурную теорию деятельности можно рассматривать как естественное продолжение классической теории деятельности и прикладной теории деятельности, она существенно отличается от них. Основоположниками системно-структурной теории деятельности являются Григорий Бедный, Инна Бедная и Вальдемар Карвовский. Как дальнейшее развитие идей теории деятельности и прикладной теории деятельности теория системно-структурной деятельности фокусируется на понятии «деятельность». Теория предназначена для практического применения, и это влияет на интерпретацию концепции. Основатели теории понимают деятельность как саморегулирующуюся систему, включающую когнитивный, поведенческий и эмоционально-мотивационный компоненты. Кроме того, деятельность всегда направлена на достижение осознанной цели (Bedny, Bedny, Karwowski 2019, 5). Системно-структурная теория деятельности может использоваться в качестве общей теоретической основы для различных междисциплинарных исследований, например в области эргономики, психологии труда, обучения и т. д. Терминология теории хорошо разработана и включает в себя основные понятия, которые подходят для практического применения. Деятельность носит целенаправленный характер и систематически охватывает внешнее поведение, внутренние психические процессы, в том числе и эмоционально-мотивационные (Bedny, Karwowski 2013). Важным моментом теории является трактовка деятельности как саморегулирующейся системы, в которой знания, поведение и мотивация взаимосвязаны и взаимно влияют друг на друга. Другим важным направлением является подход к задачам. Каждая задача рассматривается как деятельность, которая связана с характеристиками конкретной ситуации и направлена

на достижение цели задачи в определенных заданных условиях. С точки зрения системно-структурной теории деятельности анализ задачи включает в себя точное описание структуры деятельности при ее выполнении. Эта структура носит системный характер, и для ее описания используются количественные и качественные методы. Само задание состоит из логически организованных познавательных и поведенческих действий, направленных на достижение цели задания (Bedny, Meister 1997). Таким образом, общая иерархическая схема трудовой или учебной деятельности может быть представлена как выполнение задач путем осуществления когнитивных и поведенческих действий и операций. В свою очередь, цель задачи организует ее отдельные элементы в единую систему. Осознание субъектом цели является необходимым условием деятельности человека.

Некоторые западные ученые механически объединяют идеи когнитивной психологии и теории деятельности. Это приводит к неясному разграничению между мотивами и потребностями. Теория деятельности философски осмысливает место индивида среди объективной среды — социальной и природной. Мотивами становятся только те потребности, для которых человек осознает связь с объективной средой и возможностями для удовлетворения одновременно. Такое понимание не характерно для классической когнитивной психологии. Она ориентирована главным образом на внутренние когнитивные процессы и не отличает мотивы от потребностей. Системно-структурная теория деятельности сохраняет глубокую связь с теорией деятельности. Это позволяет применять системный подход к человеку и его среде одновременно и с учетом взаимодействия между ними. В свою очередь, это является необходимым условием для правильного применения междисциплинарного подхода.

С точки зрения системно-структурной теории деятельности, трудовая деятельность человека систематически организована. Это также относится к учебной деятельности. Все компоненты мотивационного процесса, придающего энергию этой деятельности, в теории четко разграничены.

Как физические, так и психические действия подлежат наблюдению и анализу. Это позволяет использовать самые разнообразные методы исследования — эксперимент, наблюдение, психофизиологические тесты и другие. Различие между задачами, действиями и деятельностью, а также между их результатами позволяет анализировать поведение всех участников мотивационного процесса.

Это также является хорошей предпосылкой для междисциплинарных исследований. Например, задачи и их структура могут быть проанализированы с помощью инструментов управления (менеджмента). Действия и их результаты могут быть изучены с помощью психологических инструментов. Взаимодействия между участниками процесса могут быть изучены с помощью социологии, взаимодействия с окружающей средой с помощью эргономики и т. д.

Выявление изменений в образе мышления нового поколения с учетом изменений в современном обществе, включая глобализацию и новые технологии, является основой нескольких предложений, ведущих к повышению качества образовательного продукта, которые могут применяться в высших учебных заведениях при обучении студентов экономических специальностей. Эти предложения направлены на повышение заинтересованности учащихся и усиление их мотивации через нее. Поэтому повышение мотивации учащегося приведет к повышению эффективности обучения более оригинальным и новым способом, если будет использоваться междисциплинарный подход, который основан не только на методах изучения английского языка для специальных целей, но и на маркетинге. Применение маркетинговых методов в процессе изучения иностранного языка может привести к большему любопытству и, следовательно, к лучшей успеваемости во время обучения. Заинтересованность учащегося считается аналогичной заинтересованности клиента. Таким образом, если мы повысим заинтересованность, учитель сможет работать с более мотивированными учениками и достигать лучших результатов посредством более эффективного курса. Это соответствует общепринятому пересмотренному определению английского языка для специальных целей, предложенному Т. Дадли-Эвансом и М. Сент-Джоном, которое включает в себя абсолютные и переменные характеристики (Dudley-Evans, St John 1998, 4–5), подчеркивая важность конкретного предмета и конкретных потребностей, которые должны быть удовлетворены. Специализированный английский язык для студентов-экономистов имеет все абсолютные и переменные характеристики с точки зрения особых потребностей студента, методологии и конкретных лингвистических компетенций (абсолютных характеристик), с одной стороны, и с точки зрения особенностей дисциплины, конкретных ситуаций, языковых особенностей и характера ученика (переменные характеристики), с другой.

Предложения по увеличению заинтересованности в процессе обучения

Первое предложение состоит в том, чтобы ввести больше интерактивных задач, основанных на увлечении поколения Z использованием социальных сетей и виртуальных коммуникаций, в сочетании с большей независимостью в выборе баз данных и способов обработки информации. Например, студентам были поставлены задачи, связанные с конкретными экономическими проблемами, и они требовали поиска и обработки информации и критического мышления, одновременно способствуя приобретению определенных знаний и навыков, связанных с деловым общением и использованием профессиональной терминологии. При детальном изучении вопроса присоединения Болгарии к ERM 2 (валютному механизму для введения евро), студентам пришлось больше узнать о преимуществах и недостатках этого механизма, о еврозоне, а затем рассмотреть последствия для Болгарии. Они также должны были представить свою позицию по данному вопросу с необходимыми аргументами, основанными на информации, которую они обработали. Наконец, студенты должны были сделать короткие презентации о плюсах и минусах присоединения к ERM 2. При выполнении подобных задач студентам рекомендуется использовать свои навыки в области ИТ, воображение и находчивость, одновременно развивая и совершенствуя все ключевые навыки, что в совокупности облегчает самостоятельную языковую работу, стимулирует самостоятельность учащихся в языковой деятельности и раскрывает реальную пользу от изучения специальной тематики. Преподаватель английского языка для специальных целей выступает скорее в роли консультанта, чем учителя, что способствует более расслабленной атмосфере, в которой студентам предлагается проявить инициативу и вести себя более активно. В связи с этим напомним, что поиск и обработка надежной информации — наиболее важные требования для успешной карьеры в экономике, где ключевыми являются прогнозы, а также знание процессов и тенденций.

Второе предложение связано с проектной деятельностью. Проекты являются частью повседневной работы профессионала в каждом секторе экономики, поэтому опыт подготовки и организации проектов является результатом курса английского языка для специальных целей для экономистов, что полностью соответст-

вует определению курса английского языка для специальных целей, предложенному Д. Карвером (Carver 1983), согласно которому этот курс имеет три основные характеристики: аутентичные материалы, конкретное назначение и независимость в исследовании. Хотя проекты, подготовленные в ходе специализированного курса английского языка, не имеют всех характеристик реальных проектов, реализуемых бизнесом, и не являются вполне новаторскими, однако, учитывая обучение на основе проектов, они являются новыми с точки зрения своей структуры, содержания и целей и способствуют сбалансированному развитию и совершенствованию специализированных навыков студентов для делового общения в ситуациях, имитирующих реальную деловую среду и взаимоотношения.

Последний проект, который должны были подготовить наши студенты, назывался «Социально-политические и экономические последствия пандемии COVID-19». Им был предоставлен общий источник информации — выпуск журнала «The Economist» от 14 марта 2020 года. Проект включал три задания. Первое задание — работа в парах, сформированных преподавателем. Каждая пара должна была прочитать раздел журнала и подготовить презентацию по определенной теме (тема из этого раздела). Студентам было разрешено и рекомендовано использовать и другую надежную информацию, которая может предоставлять обновленные данные или дополнять информацию в конкретном разделе. Второе задание было более конкретным, поскольку оно связано со специализированными курсами английского языка в нашем университете. Каждому студенту была предоставлена для резюмирования статья из вышеупомянутого номера журнала «The Economist». Для подготовки резюме во время урока было установлено ограничение в 30 минут. Резюме является одним из ключевых компонентов государственного экзамена, который студенты сдают после окончания двухлетнего курса по специализированному английскому языку. Государственный экзамен состоит из двух частей — письменной и устной; письменный экзамен включает в себя аудирование, понимание прочитанного, деловую переписку, лексический и грамматический тест и резюме на английском языке специализированного текста. Устный экзамен включает в себя устное резюме статьи на английском языке, за которым следует обсуждение темы статьи и вопросы, связанные с специализированной лексикой в ней. Резюме во втором задании проекта было устным и следовало за моделью устного

государственного экзамена. Третье задание было устным. Студенты должны были прочитать весь выпуск уже упомянутого журнала и представить аргументированные позиции по теме своего выступления, по теме своей статьи (второе задание) для подведения итогов по теме пандемии, а для последней части у них была возможность выбрать конкретный аспект пандемии. У проекта были строгие сроки выполнения каждого задания. В конце всем участникам было предложено поделиться своими взглядами на работу коллег и проанализировать ее. Таким образом, благодаря практической деятельности и использованию современных технологий и социальных сетей они приобрели специализированные компетенции для поиска в базах данных надежной и актуальной информации. Также они приобрели способность обрабатывать информацию для конкретных профессиональных целей, анализируя и упорядочивая ее в соответствии с поставленными задачами. Наконец, что не менее важно, студенты развили навыки для подготовки презентаций и выражения аргументированных мнений. Обобщение больше не воспринимается как нечто слишком сложное, а рассматривается как возможность развить навыки, связанные с перефразированием, решением языковых трудностей, пониманием важности перевода, грамматики и специализированного профессионального языка. Еще одна вещь, которая заслуживает внимания, заключается в том, что в конце проекта у студентов была возможность прокомментировать выступления своих коллег и дать как положительные, так и отрицательные отзывы. Это позволило им оценить свою работу с точки зрения консультантов и оценщиков и познакомиться с природой преподавания, а также осознать свой потенциал и преимущества курсов специализированного английского языка для их профессионального развития.

Третье предложение включает посещения. Посещения, которые мы предложили студентам, бывают двух типов, но оба включают общение на английском языке. Первый тип включает в себя посещение университета видными специалистами в области экономики, которые представляют текущие актуальные проблемы и рассматривают определенный аспект своей работы, а также возможности, которые предоставляют их учреждения, такие как стажировки, стипендии, специализированные мероприятия. Во время специализированного курса английского языка студентов, которые сейчас его заканчивают, посетил эксперт Болгарского национального банка. Эти академические визи-

ты могут также включать участие выпускников университета или наших студентов 3 и 4 курсов, которые уже преуспели в своей профессиональной карьере и могут поделиться своим опытом с младшими студентами — таким образом, они дают им ценную обратную связь и хороший, вдохновляющий личный пример. Второй тип визитов — это практические визиты в бизнес-компанию, которые дают студентам возможность лично познакомиться с ее работой изнутри. Например, студенты специальности «Фасилити менеджмент» посетили один из крупнейших бизнес-центров столицы Болгарии, пообщались с его менеджерами. Студентам показали, как специалисты работают на практике, и они получили подробную информацию о деятельности компании. К сожалению, ухудшение эпидемиологической ситуации в стране в последние месяцы не позволило полностью реализовать программу посещений.

Выводы

Мы экспериментировали с этими тремя предложениями и начали пилотное обучение для студентов год назад. Впечатления учащихся, выраженные в комментариях после занятий или посещений, а также в обсуждениях во время занятий, до сих пор были положительными и определенно обнадеживающими. Чтобы собрать надежные эмпирические данные, мы подготовили опросы и собираем информацию. На сегодняшний день эта информация не полностью обработана. Однако наши наблюдения привели нас к нескольким выводам. Применяя междисциплинарный подход, мы смогли предложить новые методики преподавания английского языка для специальных целей, исходя из того, что специализированный курс английского языка является образовательным продуктом, который можно лучше продвигать, если рекламировать его более адекватно, убедив потребителей в его качестве и раскрыв потенциал, который имеют его характеристики. Таким образом, мы повысили степень заинтересованности потребителей, что в нашем случае эквивалентно заинтересованности учащихся, увеличив устойчивую заинтересованность и стимулируя ситуационную заинтересованность, а также увеличив общую заинтересованность потребителей или общую заинтересованность учащихся. Таким образом, мы смогли добиться более сильной мотивации к обучению и большей эффективности курса. Мы также смогли донести до студентов, почему некоторые из задач, которые они находят трудными, бесполезными и отнимающими

много времени, на самом деле являются ключевой и неотъемлемой частью их образования, а также способствуют их будущей успешной карьере. Поэтому, увеличивая ситуационную заинтересованность, мы можем заставить студентов с низкой степенью заинтересованности переосмыслить и увеличить ее и тем самым способствовать повышению средней заинтересованности студентов.

Среди выводов, основанных на наблюдениях авторов и первоначальных отзывах студентов, необходимо отметить, что использование описанных выше инноваций позволяет избежать большого риска и неопределенности, связанных с ситуационной заинтересованностью. Нам удастся вызывать увеличение заинтересованности у студентов с помощью убеждения и положительных эмоций, таких как делегирование власти — предоставление студентам возможности консультироваться со своими сверстниками, быть их учителями и оценщиками в ходе курса, при подготовке различных задач или совместной работе над ними. Кроме того, они приобретают практический опыт работы в команде и готовятся к работе с разными партнерами, которые имеют разную подготовку, мотивацию и коммуникативную компетентность, но с которыми они должны достичь общих целей. Другое преимущество состоит в том, что студенты воспринимают образование как ценность в долгосрочной перспективе, аналогичную покупке товаров длительного пользования, таких как дом или автомобиль, что связано с высокой

степенью заинтересованности потребителей и, соответственно, с большой заинтересованностью обучаемого. Маркетинговые техники облегчают освоение специализированного английского языка, повышая мотивацию, основанную на таких задачах, как визиты и проекты, подобно акциям, которые распространяют бесплатные образцы или предлагают автомобильные тест-драйвы. Убежденные в преимуществах «продукта», обучаемые улучшили свои результаты и обогатили свои знания и навыки с точки зрения экономических тем и практических аспектов их будущей карьеры. В конце курса английского языка для специальных целей студенты достигли более высокого среднего уровня специфических лингвистических знаний и навыков и стали более опытными в проведении презентаций, осуществлении неформального и формального устного общения, ведении переговоров и деловой переписки, подготовке отчетов или презентаций, добились больших успехов в обработке информации, в работе с базами данных и критическом мышлении. Это свидетельствует о том, что междисциплинарный подход способствовал оценке конкурентных преимуществ образовательных академических продуктов. Это заставляет нас думать, что предлагаемый междисциплинарный подход может способствовать не только повышению эффективности специализированных курсов английского языка, но и других дисциплин и, таким образом, вносить большой вклад в улучшение качества образования в целом.

References

- Ashwin, P., McVitty, D. (2015) The meanings of student engagement: Implications for policies and practices. In: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie et al. (eds.). *The European higher education area*. Cham: Springer, pp. 343–359. (In English)
- Bedny, G. Z. (2004) Preface. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, vol. 5, no. 4, pp. 249–254. DOI: 10.1080/1463922031000075052 (In English)
- Bedny, G., Bedny, I., Karwowski, W. (2019) Applied and systemic-structural activity theories. In: G. Bedny, I. Bedny (eds.). *Applied and systemic-structural activity theory: Advances in studies of human performance*. New York: CRC Press, pp. 3–25. (In English)
- Bedny, G. Z., Karwowski, W. (2013) Analysis of strategies employed during upper extremity positioning actions. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, vol. 14, no. 2, pp. 175–194. DOI: 10.1080/1463922X.2011.611265 (In English)
- Bedny, G., Meister, D. (1997) *The Russian theory of activity: Current application to design and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publ., 430 p. (In English)
- Brown, D. (2020) Demographic shifts: The world in 2030. *Cushman & Wakefield*, 7 January. [Online]. Available at: <https://www.cushmanwakefield.com/en/insights/demographic-shifts-the-world-in-2030#:~:text=Dominic%20Brown%20%E2%80%A2%201%2F7%2F2020&text=Cushman%20%26%20Wakefield's%20new%20report%2C%20Demographic,and%20analyzes%20four%20key%20issues>. (accessed 15.05.2020). (In English)
- Carver, D. (1983) Some propositions about ESP. *The ESP Journal*, vol. 2, no. 2, pp. 131–137. DOI: 10.1016/0272-2380(93)90003-P (In English)
- Crookes, G., Schmidt, R. W. (1991) Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, vol. 41, no. 4, pp. 469–512. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x (In English)

- De Bot, K. D., Lowie, W., Verspoor, M. (2005) *Second language acquisition: An advanced resource book*. New York: Routledge, 320 p. (In English)
- Dudley-Evans, T., St John, M. (1998) *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 301 p. (In English)
- Engeström, Y. (2015) *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. New York: Cambridge University Press, 299 p. (In English)
- Gardner, R. C. (1985) *The social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 208 p. (In English)
- Houston, M. J., Rothschild, M. L. (1978) Conceptual and methodological perspectives on involvement. In: S. Jain (ed.). *Research frontiers in marketing: Dialogues and directions*. Chicago: American Marketing Association, pp. 184–187. (In English)
- Krugman, H. (1965) The impact of television advertising: Learning without involvement. *Public Opinion Quarterly*, vol. 29, no. 3, pp. 349–356. DOI: 10.1086/267335 (In English)
- Krugman, H. (1966) The measurement of advertising involvement. *Public Opinion Quarterly*, vol. 30, no. 4, pp. 583–596. DOI: 10.1086/267457 (In English)
- Nejkova, M. (2010) Chuzhdoezikovo obuchenie za v'zrastni i izpolzване na strategii za chetene na chuzhd ezik [Foreign language learning for adults and the use of strategies for reading in a foreign language]. *Nov Bălgarski Universitet [New Bulgarian University]*. [Online]. Available at: <http://ebox.nbu.bg/cel2/did02.html> (accessed 15.05.2020). (In Bulgarian)
- Richins, M. L., Bloch, P. H., McQuarrie, E. F. (1992) How enduring and situational involvement combine to create involvement responses. *Journal of Consumer Psychology*, vol. 1, no. 2, pp. 143–153. DOI: 10.1016/S1057-7408(08)80054-X (In English)
- Taylor, L., Parsons, J. (2011) Improving student engagement. *Current Issues in Education*, vol. 14, no. 1, pp. 1–32. (In English)
- Windham, C. (2005) The student's perspective. In: D. Oblinger, J. Oblinger (eds.). *Educating the Net generation*. [Online]. Available at: <https://www.educause.edu/ir/library/PDF/pub7101.PDF> (accessed 15.05.2020). (In English)
- Yasnitsky, A. (2018) *Vygotsky: An intellectual biography*. New York: Routledge, 146 p. (In English)