



ДОНСКОЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ТЕХНИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ТОМ 4 № 4

2021

ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА

Психология

Педагогика

Дефектология

12+

INOV-PPD.RU

Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология

Учредитель – ФГБОУ ВО "Донской государственный технический университет"

Главный редактор – д. пс. н. Абакумова И. В. (ДГТУ, Россия)

Заместитель главного редактора – д. биол. н. Ермаков П. Н. (ЮФУ, Россия)

Редакционный совет

Алла Константиновна Белоусова, доктор психологических наук, профессор (Россия)

Валерий Павлович Белянин, доктор филологических наук, профессор (Канада)

Ася Суреновна Берберян, доктор психологических наук, профессор (Армения)

Марина Блувштейн, доктор философских наук, профессор (США)

Евгений Федорович Бороховский, доктор психологических наук, доцент (Канада)

Лазарь Стошич, доктор наук, профессор (Сербия)

Надежда Федоровна Ефремова, доктор педагогических наук, профессор (Россия)

Лаура Цраевна Кагермазова, доктор психологических наук, доцент (Россия)

Анатолий Викторович Карпов, доктор психологических наук, профессор (Россия)

Евгений Ефимович Несмеянов, доктор философских наук, профессор (Россия)

Ольга Савельевна Мавропуло, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Елена Александровна Макарова, доктор психологических наук, профессор (Россия)

Влада Игоревна Пищик, доктор психологических наук, профессор (Россия)

Марина Леонидовна Скуратовская, доктор педагогических наук, доцент (Россия)

Ольга Дмитриевна Федотова, доктор педагогических наук, профессор (Россия)

Лариса Александровна Цветкова, доктор психологических наук, доцент (Россия)

Татьяна Николаевна Щербакова, доктор психологических наук, профессор (Россия)

Редакционная коллегия

Елена Викторовна Воробьева, доктор психологических наук, профессор (Россия)

Татьяна Ивановна Власова, доктор педагогических наук, профессор (Россия)

Максим Николаевич Дмитриев, кандидат медицинских наук, доцент (Россия)

Александр Викторович Дятлов, доктор социологических наук, профессор (Россия)

Выпускающий и технический редактор – Евгений Александрович Проненко

Ответственные секретари –

Дарья Игоревна Попова, Маргарита Евгеньевна Беликова

Адрес редакции:

344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1, корпус 8, ауд. 8-307, editor@inov-ppd.ru

Адрес учредителя и издателя:

Донской государственный технический университет, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

Цена распространения: бесплатно.
12+

© Донской государственный технический университет, 2021

Сайт журнала: inov-ppd.ru

Свидетельство о регистрации средства массовой информации выдано
Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных техноло-
гий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор), номер свидетельства
ЭЛ № ФС 77 – 71604 от 13.11.2017 г.

Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology

Founder – Don State Technical University

Editor-in-Chief – Irina V. Abakumova (DSTU, Russian Federation)

Deputy Editor-in-Chief – Pavel N. Ermakov (SFU, Russian Federation)

Editorial Council

Alla K. Belousova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Valery P. Belyanin (Canada)

Professor, Doctor of Philology

Asya S. Berberyan (Armenia)

Professor, Doctor of Philology

Marina Bluvshstein (USA)

Professor, Doctor of Philosophy

Eugene F. Borokhovski (Canada)

Research Assistant Professor, Doctor of Psychology

Lazar Stojić (Serbia)

Professor, PhD

Editorial Board

Elena V. Vorobyeva (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Tatyana I. Vlasova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Pedagogy

Maksim N. Dmitriev, Associate professor, Candidate of Medicine (Russian Federation)

Alexander V. Dyatlov (Russian Federation)

Professor, Doctor of Sociology

Nadezhda F. Efremova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Pedagogy

Laura Ts. Kagermazova (Russian Federation)

Associate professor, Doctor of Psychology

Anatolii V. Karpov (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Evgenii E. Nesmeyanov (Russian Federation)

Professor, Doctor of Philosophy

Elena A. Makarova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Olga S. Mavropulo (Russian Federation)

Associate professor, Candidate of Pedagogy

Vlada I. Pishik (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Marina L. Skuratovskaya (Russian Federation)

Associate professor, Doctor of Pedagogy

Tatiana N. Shcherbakova (Russian Federation) Professor, Doctor of Psychology

Ol'ga D. Fedotova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Pedagogy

Larisa A. Tsvetkova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Managing and Technical Editor – Evgeny A. Pronenko

Executive Editor – Daria I. Popova, Margarita E. Belikova

Editorial office:

344000, Rostov-on-Don, Gagarin Square,

1, building 8, aud. 8-307,

editor@inov-ppd.ru

Founder and publisher address:

Don State Technical University, 344000,

Rostov-on-Don, Gagarin Square, 1

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Дарья И. Попова

Академическая прокрастинация студентов 1 курса:
психологические аспекты и особенности 6

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПОЛИТИЧЕСКАЯ И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Ася А. Агасиян

Обзор современных представлений о буллинге как социально-
психологическом явлении и его гендерных особенностях 27

Маргарита И. Чумак, Марина Ю. Елазина

Интернет поведение детей младшего школьного возраста 40

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Мария В. Манкова

Аспекты восприятия смешанного форматов обучения у студентов
1 курса ВУЗа и особенности их академической мотивации 52

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Надежда Ф. Ефремова

Надежность оценочной системы условие качественного
управления обучением 71

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

Darya I. Popova

Academic procrastination of 1st-year students: its psychological
aspects and characteristics 6

SOCIAL PSYCHOLOGY, POLITICAL AND ECONOMIC PSYCHOLOGY

Asya A. Agasiyan

Review of modern ideas about bullying as a socio-psychological
phenomenon and its gender characteristics 27

Margarita I. Chumak, Marina Yu. Elagina

Internet behavior of primary school children 40

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Maria V. Mankova

Aspects of the perception of mixed learning formats among 1st year
students of the university and the features of their academic motivation . . . 52

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Nadezhda F. Efremova

Reliability of the assessment system as a condition of qualitative
learning management 71

УДК 159.9

Академическая прокрастинация студентов 1 курса: психологические аспекты и особенности

Дарья И. Попова

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

E-mail: darpop@sfedu.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8675-4775>

Аннотация

В статье представлены результаты исследования аспектов академической прокрастинации у студентов первого курса университета. Во **Введении** дано определение академической прокрастинации, представлен типичный пример ситуации, в которой находится прокрастинирующий студент, приведены подходы к пониманию природы прокрастинации, обозначены масштабы распространения данного явления и его возможные причины. Новизна исследования заключается в изучении аспектов академической прокрастинации студентов 1 курса в связи с их смысложизненными ориентациями. В разделе **«Методы»** описаны основные методики эмпирического исследования: авторская анкета-опросник, «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева, методика «Общий уровень прокрастинации для студентов» С. Н. Лау. При обработке данных использовались U-критерий Манна-Уитни и корреляционный анализ. В исследовании приняли участие 46 обучающихся 1 курса ВУЗа в возрасте 18–21 лет. В разделе **«Результаты»** представлены результаты изучения особенностей академической прокрастинации по пяти направлениям: проявления, причины, эмоциональное сопровождение, последствия для учебного процесса и пути преодоления состояния прокрастинации. С помощью U-критерия Манна-Уитни определено отсутствие различий между «ситуативными» и «хроническими» прокрастинирующими студентами в связи со смысложизненными ориентациями. Проведение корреляционного анализа показало обратную значимую связь ($-0,338$, при $r=0.05$) между данными по опроснику С. Н. Лау и общим уровнем осмысленности жизни по методике СЖО. В разделе **«Обсуждение результатов»** приведено сравнение полученных результатов с данными исследований зарубежных авторов и данными нашего предыдущего исследования. В **Заключении** обобщены выводы по результатам исследования и поставлен вопрос об экспериментальном характере будущих исследований в данном направлении, что должно способствовать пониманию природы академической прокрастинации у студентов и способов снижения ее влияния на учебный процесс.

Ключевые слова

академическая прокрастинация, студент, эмоции, учебный процесс, университет

Для цитирования

Попова Д. И. Академическая прокрастинация студентов 1 курса: психологические аспекты и особенности // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2021. Т. 4, No 4. С. 6–26. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-4-6-26>

Academic procrastination of 1st-year students: psychological aspects and characteristics

Darya I. Popova

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: darpop@sfedu.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8675-4775>

Abstract

The article presents the results of a study of aspects of academic procrastination among first-year university students. The **Introduction** contains the definition of academic procrastination, a typical example of the situation in which a procrastinating student is, approaches to understanding the nature of procrastination, the extent of this phenomenon and its possible causes. The novelty of the research lies in the study of aspects of academic procrastination of 1st year students in connection with their life-meaning orientations. The section **"Methods"** describes the main methods of empirical research: questionnaire by the author, "Purpose-In-Life Test" by D. A. Leont'ev, "General Procrastination Scale for students" by C. H. Lay. The data were processed using the Mann-Whitney U-test and correlation analysis. The sample included 46 students of the 1st-year of the university at the age of 18–21 years. The section **"Results"** presents the findings of studying the characteristics of academic procrastination in five directions: manifestations, reasons, emotions, consequences for the educational process, and ways to overcome the state of procrastination. Using the Mann-Whitney U-test, the absence of differences between "situational" and "chronic" procrastinating students was determined in connection with life-meaning orientations. Correlation analysis showed a significant inverse relationship (-0.338 , at $r = 0.05$) between the data according to the questionnaire by C. H. Lay and the general level of meaningfulness of life according to the PIL test. The section **"Discussion of the results"** provides a comparison of the results obtained with the data of studies by foreign authors and the data of our previous study. The **Conclusion** summarizes the findings of our study and raises the question of the experimental nature of future studies in this direction. This should contribute to understanding the nature of students' academic procrastination and how to reduce its impact on the learning process.

Keywords

academic procrastination, student, emotions, educational process, university

For citation

Popova D. I. Academic procrastination of 1st-year students: its psychological aspects and characteristics. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 4(4), 6–26. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-4-6-26>

Введение

В нашей работе мы определяем академическую прокрастинацию как:

Академическая прокрастинация – это периодическое систематическое откладывание выполнения академических заданий, сопровождающееся негативными эмоциями и состояниями, способное привести к снижению успеваемости.

Не составит труда описать типичную для «прокрастинирующего» студента ситуацию: после получения задания, выполнение работы откладывается часто до крайних сроков, при этом переживание состояния прокрастинации вызывает сильный стресс, повышает тревожность, из-за чего приступить к выполнению становится еще сложнее. Решающим моментом в начале работы становится наступление момента, когда дальнейшее откладывание становится невозможным ввиду тяжелых негативных последствий, вероятность наступления которых увеличивается многократно с течением времени. Студенту приходится делать выбор между сильным напряжением от выполнения заданий и последствиями за их невыполнение (например, потеря стипендии, снижение среднего балла, необходимого для участия в конкурсах и т. д.). И хотя студент уже получил тяжелый негативный опыт от прокрастинации, он с большой вероятностью будет и в будущем откладывать выполнение заданий и испытывать это состояние снова и снова.

В литературе академическая прокрастинация рассматривается с нескольких сторон:

1) **Как ошибка саморегуляции.** Студенты, только пришедшие в университет, как правило обладают высокой свободой распоряжения своим временем, т. к. родительский присмотр часто оказывается позади, в школьном периоде обучения. Обязанность регулирования собственного учебного процесса теперь ложится на самого обучающегося. Молодые студенты еще не обучены самостоятельной регуляции, поэтому без внешней поддержки со стороны университета, которая, как правило, сильно ограничена, они начинают испытывать академическую прокрастинацию (Zack & Hen, 2018). Некоторые люди откладывают действия как неадаптивный образ жизни в различных условиях (Steel & Ferrari, 2013).

2) **Как способ справиться с негативными эмоциями.** Академическая прокрастинация предстает как эмоциональная регуляция, которая в краткосрочной перспективе используется для избавления от стресса (Eisenbeck, Carreno &

Uclés-Juárez, 2019). Однако здесь наблюдается несоответствие понимания студента своего настоящего «Я» и будущего «Я»: они не сосредотачиваются на будущем, предпочитая переложить имеющиеся задания и переживание ответственности за них на себя будущего (Eisenbeck, Carreno & Uclés-Juárez, 2019; Sirois, 2014). N. Fiore связывает использование прокрастинации, как механизм преодоления тревоги, с началом или завершением задачи, так и с любыми видами принятия решений (Lenggon & Tentama, 2020).

3) *Как личностную черту.* Ученые, работающие в области дифференциальной психологии, воспринимают прокрастинацию как личностную черту, и связывают ее с другими чертами, такими как невротизм и перфекционизм (Hen & Goroshit, 2020).

Академическая прокрастинация, по данным актуальных исследований, все еще сильно распространена в образовательной среде: R. Gurumoorthy и N. S. Kumar указывают на широту распространения прокрастинации от 30 % до 60 % среди выпускающихся студентов (Gurumoorthy & Kumar, 2020). N. Eisenbeck, D. F. Carreno и R. Uclés-Juárez говорят о том, что распространение академической прокрастинации в образовательной среде достигает 90–95 % (Eisenbeck et al, 2019). В последние несколько десятилетий отмечается значительный рост общей прокрастинации (Eisenbeck et al, 2019).

Причинами академической прокрастинации могут быть: навязанность заданий извне; большие сроки, данные для завершения работы; предполагаемое большое количество времени, которое придется уделить работе; скучные, неприятные или сложные задания; высокая общая занятость (включающая другие задания и дела); новизна задачи; трудностями в принятии решений или начала своей активности; отсроченность получения награды за свои труды; любые письменные задания (Попова, 2020). Студентами отмечаются письменные работы как наиболее часто откладываемые виды академических заданий.

В нашем прошлом исследовании мы выделяли влияние смысловой установки как еще одну возможную причину академической прокрастинации (Попова, 2020). Смысловая установка определяется Д. А. Леонтьевым как «составляющая исполнительных механизмов деятельности, отражающая в себе жизненный смысл объектов и явлений действительности, на которые эта деятельность направлена, и феноменологически проявляющаяся в различных формах воздействия на протекание актуальной деятельности» (Леонтьев, р. 184, 2003). Смысловая установка не осознается субъектом и непроизвольно влияет на его деятельность (Леонтьев, 2003). В соответствии с данными взглядом на прокрастинацию как следствие влияние смысловой установки, прокрастинация будет иметь место, когда активны преградное, отклоняющее и дезорганизирующее влияние смысловой установки. При стабилизирующем влиянии, академическая прокрастинация не должна проявляться (Попова, 2020).

Цель исследования: изучение аспектов проявления академической прокрастинации студентов 1 курса и эмоциональных состояний, сопровождающих прокрастинацию.

Методы

Объектом исследования стали студенты Южного федерального университета в количестве 46 человек (из них 39 (84,4 %) женщины и 7 (15,2 %) мужчин), возрастной диапазон составил 18–21 года.

Студенты отвечали на вопросы в период с 10 по 13 июня 2021 года. Сбор ответов осуществлялся с помощью Google Forms. Респонденты принимали участие в опросе добровольно.

Для исследования проявления различных аспектов академической прокрастинации при выполнении учебных заданий среди студентов высших учебных заведений была разработана анкета-опросник, включающая 11 утверждений. На основе анализа источников по данной теме были выделены несколько направлений анализа состояния прокрастинации и составлен ряд вопросов, позволяющих изучить специфические особенности академической прокрастинации.

- 1) Первое направление составила группа вопросов, которые касались особенностей проявления академической прокрастинации. В нее вошли следующие вопросы: 1) Когда больше всего хочется отложить выполнение академических заданий?; 2) Когда вы чаще всего приступаете к выполнению задания, которое дается в течение семестра?; 3) Когда вы обычно начинаете подготовку к экзаменам?; 9) Чем вы занимаетесь вместо того, чтобы выполнять важные учебные задания?
- 2) Второе направление составила группа вопросов, которые касались причин откладывания учебных заданий, это вопросы 4) Из-за чего вы откладываете выполнение задания?; 5) Какие виды заданий вы откладываете чаще всего?
- 3) В третьем направлении освещались особенности эмоционального сопровождения состояния прокрастинации, это направление было представлено следующими вопросами: 6) Во время откладывания выполнения заданий, испытываете ли вы какие-либо негативные эмоциональные состояния?; 7) Если на предыдущий вопрос вы ответили «Да», укажите одно или несколько эмоциональных состояний, которые вы испытываете во время откладывания задания; 8) Бывало ли у вас такое состояние, когда вы уже сели за выполнение задания, но не могли его начать, так как испытывали состояние сильной скованности, ступора?
- 4) Четвертое направление акцентирует внимание на последствиях академической прокрастинации для учебного процесса. В данном опроснике оно представлено 1 вопросом: 10) Пропускаете ли вы занятия из-за того, что не выполнили задание?

5) Пятое направление касается представлений о путях преодоления состояния академической прокрастинации и представлено 1 вопросом:

11) Что стимулирует Вас на выполнение заданий?

Респондентам предлагалось выбрать одно из нескольких утверждений, наиболее близкое им по сути, также присутствовали вопросы с множественным вариантом ответа.

Для исследования смысловых ориентаций студентов был использован Тест смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 2000).

Для определения уровня академической прокрастинации была использована методика Общего уровня прокрастинации для студентов С. Н. Lay (Lay, 1986).

Для обработки полученных данных были использованы следующие методы математической статистики: U-критерий Манна-Уитни, Корреляционный анализ.

Результаты

Анализ состояния прокрастинации студентов 1 курса

В соответствии с первым направлением исследования – выявлением особенностей академической прокрастинации, были проанализированы вопросы анкеты под номерами 1, 2, 3, 9.

По вопросу 1 “Когда больше всего хочется отложить выполнение академических заданий?” распределение ответов оказалось следующим: 32,6 % студентов хочется откладывать выполнения всё время, у 26,1 % это желание откладывать возникает перед сессией, у 26,1 % после сессией, у 15,2 % после каникул. Эти данные могут свидетельствовать о числе “злостных” академических прокрастинаторов, то есть, числе (32,6 %) тех студентов, которые откладывают выполнение заданий всё время, независимо от внешних факторов.

Показательными являются данные, полученные в ответ на вопрос 2 “Когда вы чаще всего приступаете к выполнению задания, которое дается в течение семестра?”, они представлены на рисунке 1. Согласно этим данным 19,6 % студентов откладывают текущие задания до последнего момента, и только 15,2 % приступают к выполнению задания сразу после его получения. Таким образом пятая часть опрошенных студентов склонны выполнять задание непосредственно перед сроком сдачи, что, вероятно, сказывается на качестве задания.

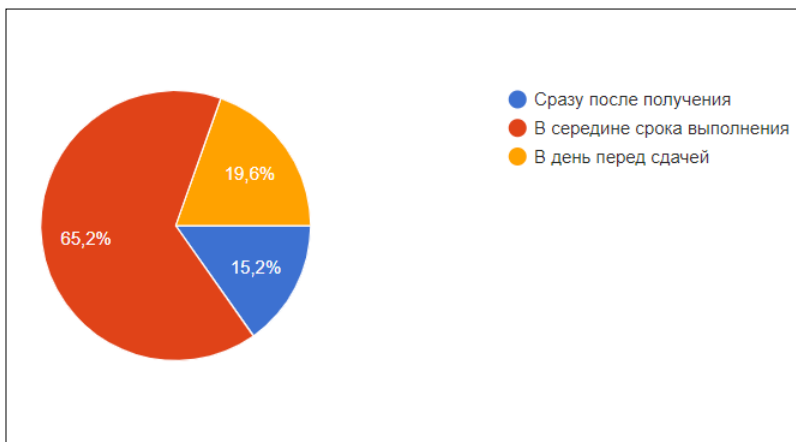


Рисунок 1. Распределение ответов респондентов на вопрос анкеты-опросника № 2 "Когда вы чаще всего приступаете к выполнению задания, которое дается в течение семестра?"

В вопросе 3 "Когда вы обычно начинаете подготовку к экзаменам?" ответы студентов распределились следующим образом. 58,7% готовятся к экзаменам в последние дни перед самым экзаменом, 34,8% в течение всего семестра, 6,5% – в ночь перед экзаменом. Ни один респондент не отметил, что начинает подготовку с начала семестра. Таким образом, хоть и экзамен и является довольно значимым академическим событием, однако, только примерно треть студентов готовятся к нему заблаговременно.

Важным аспектом изучения академической прокрастинации является анализ распределения своего времени студентами. Ответы на вопрос 9 "Чем вы занимаетесь вместо того, чтобы выполнять важные учебные задания?" (допускался выбор нескольких вариантов) распределились следующим образом. Самым популярной альтернативной выполнению академических заданий является занятие любимым делом "(смотрю сериалы, фильмы, видео, играю в видеоигры, читаю книги, слушаю музыку и т. д.)", ее отметили 63% респондентов, на втором месте вариант "Занимаюсь домашними делами" – 52,2%, на третьем – "Готовлю задания для других предметов, потому что избегаю выполнения другого «мучающего» задания", его отметили 47,8% респондентов, далее по популярности идет вариант "Занимаюсь незначительными (простыми) делами" – 34,8%. Для выявления доли студентов, не склонных к прокрастинации был введен вариант "Мне не присуще откладывание выполнения заданий", его выбрали 6,5% респондентов.

В рамках 2-го направления – изучения причин академической прокрастинации респондентам был задан прямой вопрос: “Из-за чего вы откладываете выполнение задания?”. При ответе на данный вопрос респонденты могли выбрать несколько вариантов ответа. Самыми популярными ответами стали: 1) “Задание воспринимается мной как трудное (трудоемкое, требующее значительных усилий)” – 50 %, и “Задание воспринимается мной как сложное (непонятно, как его выполнять)” – 50 %, 3) “Ощущение бессмысленности выполнения этого задания для себя” – 43,5 %. Более подробные данные представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Ответы на вопрос анкеты-опросника «Из-за чего вы откладываете выполнение задания?»

Вариант ответа	Процент респондентов, выбравших данный вариант
Ощущение бессмысленности выполнения этого задания для себя	43,5 %
Задание воспринимается мной как трудное (трудоемкое, требующее значительных усилий)	50 %
Задание воспринимается мной как сложное (непонятно, как его выполнять)	50 %
Преподаватель, давший задание, вызывает негативные эмоции	15,2 %
Большой срок выполнения задания	34,8 %
Неуверенность в собственных способностях	15,2 %
Опасение негативной обратной связи	17,4 %
Отсутствие обратной связи от преподавателя	15,2 %

Для проверки предположения о том, что тип задания может выступать причиной промедления его выполнения был задан вопрос: “Какие виды заданий вы откладываете чаще всего?”. Распределение ответов респондентов представлено в Таблице 2.

Таблица 2 Ответы на вопрос анкеты-опросника «Какие виды заданий вы откладываете чаще всего?»	
Вариант ответа	Процент респондентов, выбравших данный вариант
Подготовка к семинару	17,4%
Подготовка к лекции	10,9%
Написание письменных работ (эссе, реферат)	73,9%
Подготовка к сдаче проектных работ	43,5%

Из этих данных следует, что гораздо чаще откладываются задания письменные, предполагающие некоторый продукт, чем те, где необходимо что-либо прочитать, или отвечать устно.

В рамках 3-го направления исследования были заданы вопросы об эмоциональных состояниях, сопровождающих прокрастинацию. При ответе на вопрос “Во время откладывания выполнения заданий, испытываете ли вы какие-либо негативные эмоциональные состояния?” 78,3 % выбрали вариант “Да”, 21,7 % – вариант “Нет. Следующий вопрос “Если на предыдущий вопрос вы ответили «Да», укажите одно или несколько эмоциональных состояний, которые вы испытываете во время откладывания задания” предполагал уточнение эмоциональных состояний при академической прокрастинации. Ответы на данный вопрос представлены на Рисунке 2.

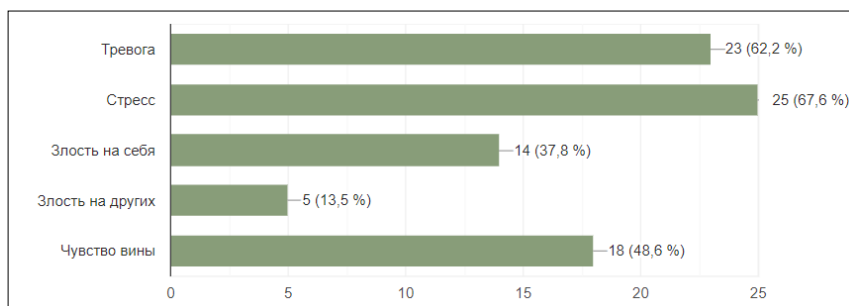


Рисунок 2. Распределение ответов респондентов на вопрос анкеты-опросника № 7 "Укажите одно или несколько эмоциональных состояний, которые вы испытываете во время откладывания задания"

Вопрос анкеты № 8 был направлен на выявление распространенности специфического психофизиологического состояния затруднения при начале выполнения задания, которое мы обозначаем как «прокрастинический ступор». Данные представлены на Рисунке 3.



Рисунок 3. Распределение ответов респондентов на вопрос анкеты-опросника № 8 "Бывало ли у вас такое состояние, когда вы уже сели за выполнение задания, но не могли его начать, так как испытывали состояние сильной скованности, ступора?"

Вопрос анкеты № 10 "Пропускаете ли вы занятия из-за того, что не выполнили задание?" был направлен на выявление актуальности изучения состояния

академической прокрастинации с точки зрения ее влияния на учебный процесс. 60,9 % респондентов отметили, что не пропускают занятия по этой причине, 37 % признались, что несколько раз пропускали занятия по этой причине, а 2,2 % – что часто пропускают занятия по этой причине.

Вопрос анкеты № 11 был направлен на выявление путей преодоления состояния академической прокрастинации. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 Ответы на вопрос анкеты «Что стимулирует Вас на выполнение заданий?»	
Вариант ответа	Процент респондентов, выбравших данный вариант
Возможные негативные последствия от того, что работа не сдана к сроку	69,6 %
Упреки в невыполнении задания от родственников или друзей	4,3 %
Чувство вины или стыда из-за того, что выполнение работы откладывается	47,8 %
Давление со стороны преподавателя	8,7 %
Одобрение со стороны родственников или друзей в случае выполнения задания в срок	4,3 %
Желание поскорее «освободиться» от задания	73,9 %

Анализ состояния прокрастинации студентов 1 курса в сравнении с 2–4 курсом. Данные, полученные после прохождения студентами первого курса анкеты-опросника, были сравнены с данными нашего прошлого исследования, где авторскую анкету заполняли студенты 2–4 курсов (Попова, Беликова, 2021). Мы сопоставляли результаты двух исследований чтобы выяснить, есть ли различия между студентами первого и более старших курсов. Показательно то, что по большей части вопросов ответы респондентов двух исследований схожи.

Отличия наблюдаются в вопросах 3, 4, 5, 7.

В вопросе № 3 «Когда вы обычно начинаете подготовку к экзаменам?» большая часть студентов первого курса, по сравнению с 2–4, начинает подготовку в течении семестра, в то время как студенты старших курсов больше полагаются на подготовку в последние дни перед экзаменом. Эти данные представлены на рисунке 4.

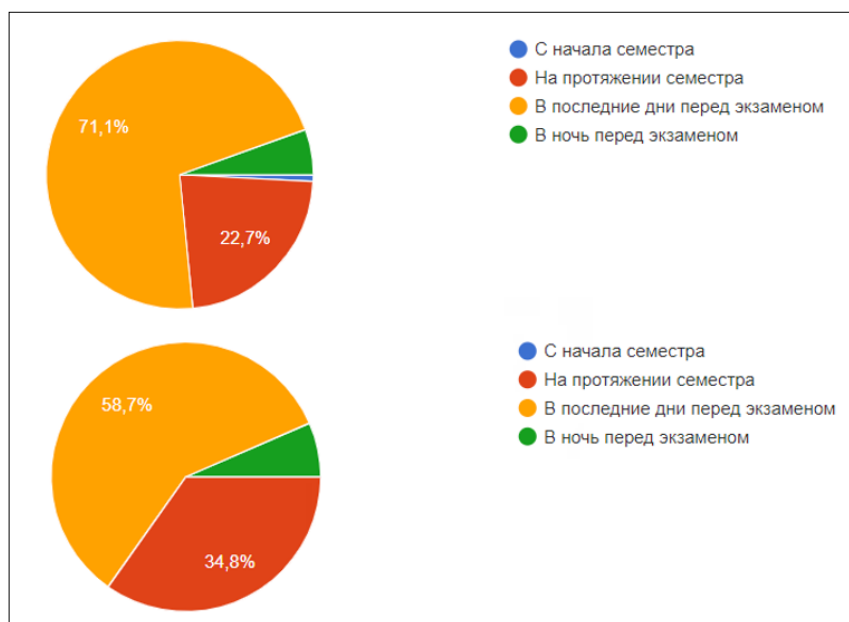


Рисунок 4. Распределение ответов респондентов на вопрос анкеты-опросника 3. Когда вы обычно начинаете подготовку к экзаменам? Вверху – данные опросника среди студентов 2–4 курсов, внизу – студентов 1 курса.

В вопросе № 5 большая часть студентов первого курса откладывает задание из-за того, что не может понять, как выполнять задание, считает его сложным, а также из-за ощущения бессмысленности его выполнения.

Данные вопроса № 6 дают понять, что студенты 1 курса значительно реже откладывают выполнение проектных работ, чем студенты старших курсов. Это может быть связано с тем, что на старших курсах чаще в качестве академических заданий выступают именно проектные задания.

Студенты первого курса чаще испытывают стресс при откладывании выполнения академических заданий. Студенты 2–4 курса лучше адаптированы

к учебной среде в связи с их опытом, поэтому испытываемого стресса у них меньше. Что примечательно, тревога имеет высокие значения в обоих случаях.

Анализ состояния прокрастинации студентов 1 курса в связи со смысловыми ориентациями

По вопросам № 1 (когда больше всего хочется откладывать выполнение заданий) и № 10 (пропуск занятий по причине неготового задания) выборка студентов всех курсов была разделена на две половины: условно на студентов, которые иногда находятся в состоянии прокрастинации («ситуативные»), и те, кто находится в этом состоянии перманентно («хронические»). С помощью U-критерия Манна-Уитни мы проанализировали данные выборки в связи со смысловыми ориентациями. Значимых различий между «ситуативными» и «хроническими» прокрастинаторами не было обнаружено (рис. 6). Мы полагаем, что, несмотря на то, насколько тщательно планирует свое будущее человек, то, насколько осмысленна его жизнь, не связано с тем, насколько сильно он прокрастинирует.

Общий уровень прокрастинации для студентов С. Н. Lay и Тест смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева

Шкала прокрастинации С. Н. Lay позволила разделить студентов 1 курса на три группы в зависимости от уровня прокрастинации. По каждому из уровней прокрастинации были посчитаны средние баллы, набранные студентами, вошедшими в эти уровни: высокий уровень – 60 баллов, средний уровень – 44 балла, низкий уровень – 40 баллов. Распределение уровней прокрастинации по выборке из первокурсников выглядит следующим образом: 38,5 % с высоким уровнем, 41 % со средним и 20,5 % с низким уровнем прокрастинации.

Корреляционный анализ по данным опросника Lay и методики СЖО показал обратную значимую связь ($-0,338$, при $p=0.05$). То есть, есть тенденция к тому, что, чем выше уровень осмысленности жизни, тем ниже уровень прокрастинации.

Однако внутри групп с разным уровнем прокрастинации не было найдено значимых различий по шкалам методики «СЖО». То есть то, насколько планирует свое будущее человек, то насколько осмысленна его жизнь не связано с тем, насколько сильно он прокрастинирует. Эти данные подтвердили отсутствие связи уровня осмысленности жизни с вопросами 1 и 11 которые мы упоминали ранее.

Обсуждение результатов

Результаты нашего исследования показали несколько граней такого явления как академическая прокрастинация среди студентов первого курса. Для них проблема прокрастинации может стоять особенно остро, т. к. как они перешли в новую для себя образовательную среду. S. Y. Lee и N. C. Hall утверждают, что студенты первого курса особенно восприимчивы к академической прокрастинации из-за большого количества открывающихся перед ними новых возможностей

(например, социализация, волонтерство) и проблем (например, возможные неудачи в учебе и принятие решений, большой автономии), с которыми они сталкиваются при переходе на среднее образование (Lee & Hall, 2020).

Анализ проявлений состояния прокрастинации

Наши результаты показывают, что 58,7 % опрошенных студентов начинают подготовку к экзамену в последние дни перед ним, а 6,5 % готовятся в ночь непосредственно перед экзаменом. Несмотря на значимость этого академического мероприятия, влияющего на стипендию, большинство студентов приступают к подготовке к нему довольно поздно.

Студент может откладывать подготовку к экзамену из-за самого страха оценивания его знаний и способностей. J. Gil Flores, M. R. De Besa Gutiérrez и A. Garzón Umerenkova отмечают, что касается оценочной тревожности, то есть страха студента перед оценкой его уровня компетентности или успеваемости, а также перед негативными последствиями, которые могут возникнуть из-за этого, то эта тема широко обсуждается в литературе, особенно когда она указывается в тревоге перед тестами и экзаменами (Gil Flores, De Besa Gutiérrez, & Garzón Umerenkova, 2019).

В случае сдачи заключительных заданий, которым будет выставлена оценка, которая может иметь решающее значение для успешной сдачи предмета, неудивительно, что беспокойство перед оценкой приводит к поведению, заключающемуся в уклонении от задания и задержке. Это одна из главных причин откладывать дела на потом.

Анализ причин появления состояния прокрастинации

В нашем исследовании такие характеристики задания как «трудное (трудоемкое, требующее значительных усилий)» и «сложное (непонятно, как выполнять это задание)» отмечались 50 % студентов в отношении обеих характеристик. 43,5 % опрошенных студентов выделяли «ощущение бессмысленности выполнения задания» как причину прокрастинации.

Наибольшую прокрастинацию у студентов вызывают задания, при выполнении которых предполагается затрата большого количества усилий и психических ресурсов. Непонимание механизма выполнения задания увеличивает его шанс быть отложенным. J. Gil Flores, M. R. De Besa Gutiérrez и A. Garzón Umerenkova выделяют неадекватные реакции на требования задания как причину прокрастинации (Gil Flores et al, 2019). Ситуация, когда преподаватель не дает четкой инструкции о том, из каких компонентов состоит задание, и как его выполнять, отмечается как потенциально способная вызвать академическую прокрастинацию. Исследования прокрастинации также показывают, что люди с большей вероятностью откладывают неприятные задачи (Milgram, Sroloff & Rosenbaum, 1988; Blunt & Pychyl, 2000), или когда вознаграждение за выполнение задач более отдаленное (Steel, 2007; Rahimi, Hall & Pychyl, 2016). По данным нашего

исследования 34,8 % студентов выбирают в качестве причины возникновения прокрастинации большой срок, данный на выполнение заданий. Вопрос связи прокрастинации и сроков выполнения был освящен в работе авторов. Они обнаружили, что прокрастинация усиливается, когда преподаватель снижает уровень спроса, готов оговаривать сроки выполнения заданий и проявляет большую гибкость при выставлении оценок.

Задача откладывается, когда она воспринимается студентом как важная, стрессовая, сложная и сбивающая с толку (Pychyl, Lee, Thibodeau & Blunt, 2000), как требующая усилий, провоцирующая беспокойство, и когда она не позволяет студенту продемонстрировать свои навыки и создать уверенность в себе (Ferrari & Scher, 2000). С другой стороны, если задача воспринимается, как неинтересная, требующая небольшого разнообразия навыков, не вознаграждаемая, не связанная с темой других работ студента и не связанная с нормами, предполагающими быстрое выполнение задач, ее выполнение также будет откладываться (Rahimi et al, 2016). В нашем предыдущем исследовании студенты 2–4 курсов меньше отмечали ощущение бессмысленности выполнения академических заданий как нечто, что мешает выполнению заданий (Попова, Беликова, 2021). Мы предполагаем, что это связано с тем, что на более старших курсах учебная программа содержит больше профильных предметов подготовки, чем на первом курсе.

Аналогичным образом, когда учащиеся воспринимают задачи как сложные и требующие больших усилий, они склонны проявлять более высокий процент откладывания на потом (Ferrari, Mason & Hammer, 2006). Однако чрезмерно простые задачи могут быть скучными и неинтересными, способствуя прокрастинации, поэтому поставленные задачи должны обеспечивать баланс между их уровнем спроса и возможностью их выполнения учеником (Steel, 2007).

Анализ эмоций и эмоциональных состояний, сопровождающих состояние прокрастинации

Состояние прокрастинации сопровождается различными негативными эмоциями. В нашем исследовании наиболее часто отмечались тревога, переживание стресса и чувство вины. В своей работе J. Gil Flores, M. R. De Besa Gutiérrez и A. Garzón Umerenkova отмечают, что частая прокрастинация связана с проблемами тревоги, стресса, физического и психического здоровья (Gil Flores et al, 2019). Кроме того, по их данным, прокрастинацию сопровождает чувство разочарования (Gil Flores et al, 2019).

Было обнаружено, когда прокрастинаторы сталкиваются с трудными задачами или ситуациями, они пытаются уменьшить переживание отрицательных эмоций, уходя от ситуации, вызывающей отрицательные эмоции. Откладывая выполнение заданий, они уменьшают влияние негативных эмоций в краткосрочной перспективе, но это не дает им достичь своих целей в долгосрочной перспективе (Bytamar, Saed & Khakpoor, 2020).

В ходе длительного исследования D. M. Tice и R. F. Baumeister обнаружили, что состояние прокрастинирующих студентов ухудшается к концу семестра по сравнению с началом, а именно обнаруживаются симптомы болезни и стресса (Tice & Baumeister, 1997).

Анализ влияния прокрастинации на течение учебного процесса

В нашем исследовании 37 % студентов отметили, что пропускали занятия несколько раз по причине не выполненного задания. Неготовое задание является причиной частых непосещений занятий для 2,2 % опрошенных студентов.

К концу семестра у откладывающих студентов может скапливаться большое количество задолженностей, которые нужно сдать до начала сессии. Страх негативных последствий из-за несданной работы и чувство вины или стыда наконец пересиливают состояние прокрастинации, и работа над выполнением откладываемых заданий начинается. Однако интенсивная работа в крайне сжатых сроках может негативно сказываться на физическом и психическом здоровье обучающихся. Даже если прокрастинирующему студенту удастся уложиться в сроки и закрыть задолженности, он остается эмоционально истощенным к началу сессии или экзаменов, что, во-первых, может сказаться на оценке усвоения пройденного курса, во-вторых, ухудшить эмоциональное состояние обучающегося.

Высокий уровень прокрастинации G. Galić, K. Matešić и L. Pačić-Turk связывают с более низкой успеваемостью. Студенты с более низким уровнем прокрастинации достигают лучших результатов, в то время как хроническое откладывание заданий снижает успеваемость учащихся, что приводит к худшим результатам (Galić, Matešić & Pačić-Turk, 2019). Студент, приступивший к подготовке к экзамену в последние дни, или в последнюю ночь может прибегать на экзамене к списыванию (Galić et al, 2019).

Анализ путей преодоления студентами состояния прокрастинации

В настоящем исследовании, самые популярные варианты ответов на вопрос № 12 «Что стимулирует Вас на выполнение заданий?» можно объединить общим стремлением избавиться от напряжения, вызванного либо тревогой о последствиях невыполнения задания, либо переживаниями вины или стыда перед преподавателем и/или одногруппниками, либо же тем фактом, что задание остается невыполненным и тем самым заставляет уделять ему психологические и эмоциональные ресурсы.

Другими словами, вместо того чтобы использовать стратегии адаптивного регулирования эмоций, студенты используют прокрастинацию как способ регулирования своих эмоций; стратегия, которая уменьшает негативные эмоции в краткосрочной перспективе, но не дает им достичь своих целей в долгосрочной перспективе.

Анализ результатов опросников «Общий уровень прокрастинации для студентов» и «Тест смысловых ориентаций»

Одним из компонентов осмысленности жизни, измеренным нами по методике смысловых ориентаций, является локус контроля. Уровень локуса контроля отражается на легкости/сложности принятия решений, планировании своей будущей деятельности. По нашим данным, уровень осмысленности жизни имеет обратную значимую связь ($-0,338$, при $r=0,05$) с уровнем академической прокрастинации. Результаты Р. Е. Morris и С. О. Fritz показали, что откладывание принятия решений и академическая прокрастинация умеренно и положительно связаны (Morris & Fritz, 2015).

Заключение

Применение метода анкетирования в данном исследовании позволило изучить ряд аспектов проявления прокрастинации в том виде, как они воспринимаются студентам. С помощью данного метода удалось исследовать такие специфические аспекты как: 1) насколько поздно студенты приступают к выполнению заданий или к подготовке к экзаменам; 2) какие причины, по мнению студентов, вызывают у них состояние прокрастинации; 3) эмоциональные состояния, сопровождающие прокрастинацию; 4) как часто пропускают студенты занятия из-за невыполненных заданий; 5) что, по мнению студентов, стимулирует их на выполнение заданий. Ограниченность данного исследования состоит в том, что оно опирается на субъективный опыт студента, для повышения точности и объективности требуется использование методов наблюдения и экспериментов. Диагностические методики, которые дополнили анкету, дали противоречивые результаты. Данные, полученные с помощью анкеты, показали четкое разделение студентов: на тех, кто иногда находится в состоянии прокрастинации («ситуативные прокрастинаторы») и на тех, кто находится в этом состоянии перманентно («хронические»). Однако, предположение, что эти группы студентов различаются по уровню осмысленности жизни, не нашло подтверждения. С другой стороны, корреляционный анализ между результатами опросника «Шкала прокрастинации С. Н. Lay и уровнем осмысленности жизни показал обратную значимую связь ($-0,338$, при $r=0,05$). В будущих исследованиях кажется целесообразным сосредоточиться на экспериментальной проверке полученных с помощью анкеты результатов. Вопрос, который может быть поставлен в дальнейших исследованиях, заключается в следующем: снизится ли степень откладывания выполнения академических заданий при условии воздействия на причины прокрастинации, которые отмечают студенты, и на сосредоточении на факторах, стимулирующих выполнение заданий.

Автор заявляет об отсутствии конфликтов интересов.

Литература

Леонтьев, Д. А. (2000). *Тест смысложизненных ориентации (СЖО)*. 2-е изд. М.: Смысл.

Леонтьев, Д. А. (2003). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. 2-е, испр. изд. М.: Смысл.

Попова, Д. И. (2020). Влияние смысловой установки как причина академической прокрастинации студентов высших учебных заведений. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 18(1), С. 5–19.

Попова, Д. И., Беликова, М. Е. (2021). Академическая прокрастинация: аспекты откладывания выполнения учебных заданий студентами. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 19(1), 61–77. doi: <https://doi.org/10.21702/ncpb.2021.5>

Blunt, A. K., Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: a multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 153–167. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00091-4)

Bytamar, J. M., Saed, O., Khakpoor, S. (2020). Emotion Regulation Difficulties and Academic Procrastination. *Frontiers in Psychology*. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>

Eisenbeck, N., Carreno, D. F., Uclés-Juárez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13, 103–108. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.07.007>

Ferrari, J., Mason, C., Hammer, C. (2006). Procrastination as a predictor of task perceptions: Examining delayed and non-delayed tasks across varied deadlines. *Individual Differences Research*, 4(1), 28–36.

Ferrari, J. R., Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: the use of daily logs. *Psychology in the Schools*, 37(4), 359–366. doi: [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(200007\)37:4<367::AID-PITS7>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200007)37:4<367::AID-PITS7>3.0.CO;2-Y)

Galić, G., Matešić, K., Pačić-Turk, L. (2019). Povezanost Akademske Prokrastinacije, Akademske Lokusa Kontrole I Osobina Ličnosti S Akademske Uspjehom. *Suvremena psihologija*, 22(1), 39–52. doi: <https://doi.org/10.21465/2019-SP-221-03>

Gil Flores, J., De Besa Gutiérrez, M. R., Garzón Umerenkova, A. (2019). Por qué procrastina el alumnado universitario? Análisis de motivos y caracterización del alumnado con diferentes tipos de motivaciones. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 183–200. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.344781>

Gurumoorthy, R., Kumar, N. S. (2020). Study of impactful motivational factors to overcome procrastination among engineering students. *Procedia Computer Science*, 172, 709–717 (2020). doi: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.101>

Hen, M., Goroshit, M. (2020). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, 39(2), 556–563 (2020). doi: <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9777-3>

Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474–495.

Lee, S. Y., Hall, N. C. (2020). Understanding Procrastination in First-Year Undergraduates: An Application of Attribution Theory. *Social Sciences*, 9(8), 136. doi: <https://doi.org/10.3390/socsci9080136>

Lenggono, B., Tentama, F. (2020). Construct Measurement Of Academic Procrastination Of Eleventh Grade High School Students In Sukoharjo. *International Journal Of Scientific & Technology Research*, 9(1), 454–459.

Milgram, N. A., Sroloff, B., Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everydaylife. *Journal of Research in Personality*, 22(2), 197–212. doi: [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(88\)90015-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(88)90015-3)

Morris, P. E., Fritz, C. O. (2015). Conscientiousness and procrastination predict academic coursework marks rather than examination performance. *Learning and Individual Differences*, 39, 193.

Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., Blunt, A. (2000). Five days of emotion: an experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 239–254.

Rahimi, S., Hall, N. C., Pychyl, T. A. (2016). Attributions of Responsibility and Blame for Procrastination Behavior. *Frontiers in Psychology*. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01179>

Sirois, F. M. (2014). Absorbed in the moment? An investigation of procrastination, absorption and cognitive failures. *Personality and Individual Differences*, 71, 30–34. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.07.016>

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

Steel, P., Ferrari, J. R. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51–58.

Tice, D. M., Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: the costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454–458. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>

Zack, S., Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of Prevention & Intervention Community*, 46(2), 117–130.

References

Blunt, A. K., Pychyl, T. A. (2000). Task aversiveness and procrastination: a multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 153–167. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00091-4)

Bytamar, J. M., Saed, O., Khakpoor, S. (2020). Emotion Regulation Difficulties and Academic Procrastination. *Frontiers in Psychology*. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524588>

Eisenbeck, N., Carreno, D. F., Uclés-Juárez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13, 103–108. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.07.007>

Ferrari, J., Mason, C., Hammer, C. (2006). Procrastination as a predictor of task perceptions: Examining delayed and non-delayed tasks across varied deadlines. *Individual Differences Research*, 4(1), 28–36.

Ferrari, J. R., Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: the use of daily logs. *Psychology in the Schools*, 37(4), 359–366. doi: [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(200007\)37:4<367::AID-PITS7>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200007)37:4<367::AID-PITS7>3.0.CO;2-Y)

Galić, G., Matešić, K., Pačić-Turk, L. (2019). Relationship of Academic Procrastination, Academic Locus of Control, and Personality Traits with Academic Success. *Contemporary psychology*, 22(1), 39–52. doi: <https://doi.org/10.21465/2019-SP-221-03>

Gil Flores, J., De Besa Gutiérrez, M. R., Garzón Umerenkova, A. (2019). Why do college students procrastinate? Analysis of motives and characterization of students with different types of motivations. *Journal of Educational Research*, 38(1), 183–200. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.344781>

Gurumoorthy, R., Kumar, N. S. (2020). Study of impactful motivational factors to overcome procrastination among engineering students. *Procedia Computer Science*, 172, 709–717 (2020). doi: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.101>

Hen, M., Goroshit, M. (2020). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, 39(2), 556–563 (2020). doi: <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9777-3>

Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474–495.

Lee, S. Y., Hall, N. C. (2020). Understanding Procrastination in First-Year Undergraduates: An Application of Attribution Theory. *Social Sciences*, 9(8), 136. doi: <https://doi.org/10.3390/socsci9080136>

Lenggono, B., Tentama, F. (2020). Construct Measurement Of Academic Procrastination Of Eleventh Grade High School Students In Sukoharjo. *International Journal Of Scientific & Technology Research*, 9(1), 454–459.

Leont'ev, D. A. (2000). Purpose-in-Life Test (PIL). 2nd ed. Moscow: Smysl. (in Russ.).

Leont'ev, D. A. (2003). *The psychology of meaning: its nature, structure and dynamics of meaningful reality*. 2nd ed. Moscow: Smysl. (in Russ.).

Milgram, N. A., Sroloff, B., Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everydaylife. *Journal of Research in Personality*, 22(2), 197–212. doi: [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(88\)90015-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(88)90015-3)

Morris, P. E., Fritz, C. O. (2015). Conscientiousness and procrastination predict academic coursework marks rather than examination performance. *Learning and Individual Differences*, 39, 193.

Popova, D. I. (2020). Influence of a meaning attitude as a cause of academic procrastination of higher education students. *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 18(1), 5–19. (in Russ.).

Popova, D. I., Belikova, M. E. (2021). Academic procrastination: Aspects of postponing student completion of learning assignments. *North-Caucasian Psychological Bulletin*, 19(1), 61–77. doi: <https://doi.org/10.21702/ncpb.2021.5> (in Russ.).

Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., Blunt, A. (2000). Five days of emotion: an experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 239–254.

Rahimi, S., Hall, N. C., Pychyl, T. A. (2016). Attributions of Responsibility and Blame for Procrastination Behavior. *Frontiers in Psychology*. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01179>

Sirois, F. M. (2014). Absorbed in the moment? An investigation of procrastination, absorption and cognitive failures. *Personality and Individual Differences*, 71, 30–34. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.07.016>

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

Steel, P., Ferrari, J. R. (2013). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51–58.

Tice, D. M., Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: the costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454–458. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>

Zack, S., Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of Prevention & Intervention Community*, 46(2), 117–130.

УДК 316.621

Обзор современных представлений о буллинге как социально-психологическом явлении и его гендерных особенностях

Ася А. Агасиян

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

E-mail: agasiyan@sfedu.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5144-7844>

Аннотация

На сегодняшний день проблема буллинга в образовательных учреждениях продолжает стоять очень остро. Появление новых электронных средств и способов коммуникации только усиливает это явление, способствует развитию новых способов травли, например, кибербуллинг. Несмотря на многочисленные психологические исследования и усиления внимания к этой проблеме администраций образовательных учреждений и психологов-практиков, эта проблема далека от решения. Новизна исследования заключается в обзоре современных исследований различных аспектов буллинга и освещении недостаточно изученного на данный момент гендерного аспекта травли. Во **Введении** отражены главные аспекты буллинга как социально-психологического явления: влияние на психологическое состояние жертв буллинга, психологические особенности жертв буллинга, основные характеристики этого явления. В **Теоретическом обосновании** автор описывает различные классификации видов буллинга; причины, которые могут вызывать агрессивное поведение инициаторов травли, приводит структуру ситуации травли, а также различные роли участников этой ситуации: инициатор, жертва, свидетели или наблюдатели. Далее автор уделяет внимание обзор мотивов, которые побуждают инициаторов травли к агрессивным действиям. Автор уделяется внимание и практическому аспекту: обозначению признаков, по которым можно определить, что ситуация представляет собой именно буллинг и требует экстренного вмешательства. Особое внимание автор посвящает обзору исследований, посвященных гендерным аспектам травли. В **Обсуждении результатов** автором рассматриваются различные мнения исследований о психологической сущности явления буллинга и обозначаются проблемные области в исследовании данного вопроса. В **Заключении** автор делает вывод о необходимости учета гендерного аспекта буллинга для профилактики этого явления и отмечает необходимость поиска инструментов для выявления потенциальных инициаторов травли на ранних этапах.

Ключевые слова

Буллинг, травля, юноши, девушки, буллинг-структура, жертва, гендер

Для цитирования

Агасиан А.А. Обзор современных представлений о буллинге как социально-психологическом явлении и его гендерных особенностях// Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2021. Т. 4, № 4. С. 27–39. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-4-27-39>

Review of modern ideas about bullying as a socio-psychological phenomenon and gender characteristics

Asya A. Agasiyan

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: agasiyan@sfedu.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5144-7844>

Abstract

Today, the problem of bullying in educational institutions is very acute. The emergence of new electronic means and methods of communication only intensifies this phenomenon and contributes to the emergence of new methods of bullying, for example, cyberbullying. Despite numerous psychological studies and increasing attention of the administrations of educational institutions and practicing psychologists to this problem, it is still far from being solved. The novelty of the study lies in the review of current research on various aspects of bullying and coverage of the currently insufficiently studied gender aspect of bullying. The Introduction reflects the main aspects of bullying as a socio-psychological phenomenon: the impact on the psychological state of the victims of bullying, the psychological characteristics of the victims of bullying, the main characteristics of this phenomenon. In the Theoretical justification, the author describes various classifications of types of bullying. The section also covers the reasons that can cause aggressive behavior of the initiators of the bullying and the structure of the bullying situation. The section also describes the different roles of the participants in this situation: initiator, victim, and witnesses or observers. Further, the author pays attention to an overview of the motives that induce the initiators of the bullying to act aggressively. The author also pays attention to the practical aspect: reveals the signs by which it is possible to determine that the situation is exactly bullying and requires urgent intervention. The author devotes special attention to a review of studies on the gender aspects of bullying. In the Discussion section, the author discusses the various opinions of research on the psychological nature of the phenomenon of bullying

and identifies problem areas in the study of this issue. In the Conclusion, the author states that it is necessary to consider the gender aspect of bullying to prevent this phenomenon and notes the need to search for tools to identify potential initiators of bullying at an early stage.

Keywords

Bullying, mocking, boys, girls, bullying structure, victim, gender

For citation

Agasiyan A. A. Review of modern ideas about bullying as a socio-psychological phenomenon and its gender characteristics. Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology, 4(4), 27–39. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-4-27-39>

Введение

Травля, преследование одного из обучающихся другими обучающимися или педагогами является распространенным явлением. В зарубежных исследованиях для обозначения этого явления, физической или психологической травли, применяется термин «буллинг» (bullying).

Термин «буллинг» стал применяться для обозначения травли человека в 90-х годах XX в. Начало его изучения было положено, когда Д. Олвеус разработал программу «The Olweus bullying prevention program». Эта программа и сейчас применяется в школах США для профилактики буллинга. Она состоит из мероприятий, охватывающих все сферы жизни школьников. Эти мероприятия проводятся на трёх уровнях – общешкольном, внутриклассном и индивидуальном. Она старается улучшить климат в социальной среде школьников и помогает уменьшить как случаи буллинга, так и связанных с ним антисоциальных форм поведения (например, вандализм, прогулы). Эта программа эффективна, как показывает практика, однако она всё ещё существует, а значит существует и проблема.

Проблема насильственного отношения в учебных учреждениях приобрела массовый характер, так как ситуация в современном обществе делает детей озлобленными и психологически травмированными с самого детства. Буллинг существенно увеличивает риск суицида, снижает успеваемость учащихся, приводит к эскалации агрессии и насилия в подростковой среде (Бочавер, Хломов, 2013). Также страдает самооценка детей, подверженных насильственному обращению.

Наиболее конкретно определить буллинг можно как «длительное физическое или психологическое насилие со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации» (Алексеева, 2016).

Самая большая методологическая проблема, влияющая на сопоставимость и последовательность результатов исследований травли, – это отсутствие у исследователей стандартного определения издевательств.

Без единого исследовательского определения буллинга наша способность понимать истинные масштабы влияния издевательств серьезно затруднена. Специалисты разработали единое исследовательское определение издевательств для детей и подростков: «Издевательство – это любое нежелательное агрессивное поведение со стороны другого молодого человека или группы молодых людей, которые не являются братьями и сестрами или в настоящее время свидания с партнерами, которые связаны с наблюдаемым или предполагаемым дисбалансом сил и повторяются несколько раз или с большой вероятностью будет повторяться. Издеательства могут причинить физический, психологический, социальный или образовательный вред» (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger & Lumpkin, 2014, p. 7). Хотя ранее исследователи не достигли единодушного согласия по определению издеательства, многие исследователи издеательств в целом согласились с тем, что формы агрессивного поведения, издеательства должны соответствовать трем критериям: намерение причинить вред, дисбаланс сил в пользу хулигана и повторение издеательств с течением времени (Farrington, 1993). Определение человеком издеательств может повлиять на то, как он реагирует на издеательства в повседневной жизни (Madsen, 1996).

Эта серьезная проблема общественного здравоохранения затрагивает подростков во всем мире. Буллинг косвенно вызывает по меньшей мере 200 смертей в год (Due et al, 2005).

Жертвами буллинга, как правило, являются студенты и ученики с социальными недостатками по сравнению с другими сверстниками, склонные к социальной изоляции, интровертные и уязвимые из-за некоторых физических, психологических или академических особенностей (Juvonen, Graham & Schuster, 2003). Агрессоры часто находятся в положении власти по отношению к жертвам; они старше, экстравертны, склонны к неправомерным действиям и обычно действуют в группе (Juvonen et al, 2003).

Издеательства стали не просто случаями, а конкретной формой взаимодействия между учениками. Они могут длиться годами, если школа не выполняет свою функцию по борьбе с буллингом. Зарубежные исследования утверждают, что частота случаев буллинга в школах растёт, а также с каждым годом такую форму взаимодействия проявляют всё более молодые ученики. Проблема буллинга является не просто следствием некачественного воспитания, это серьёзная социальная, образовательная и психологическая проблема.

R. M. Gladden и его коллеги в своем определении буллинга отразили три его характеристики: стремление причинить вред, неравенство сил в пользу обидчика и периодическая повторяемость случаев травли (Gladden et al, 2014).

Цель исследования: провести обзор современных российских и зарубежных исследований по различным аспектам буллинга как социально-психологического явления.

Теоретическое обоснование

Подходы к определению типов буллинга

Существует несколько подходов к классификации буллинга. Его классифицируют по сфере, в которое происходит травля, по предмету травли, и по типу проявления издевательств.

По сфере, в которой происходят издевательства, буллинг классифицируется на семейный, школьный и трудовой. Такой подход заостряет внимание прежде всего на условиях, в которых происходит травля, и, соответственно, предлагает меры по изменению этих условия для борьбы с ней.

По предмету травли классификация буллинга довольно обширна, поскольку поводом для издёвок может стать что угодно. Наиболее часто встречающимися являются издевательства по предмету возраста, пола, состояния здоровья (например, буллинг над инвалидами), социального статуса, материального состояния, внешности и др.

По типу проявления издевательств буллинг различают на вербальный, физический и косвенный (Silva, Pereira, Mendonça, Nunes & Oliveira, 2013). В некоторых схожих классификациях косвенный буллинг заменяется социальным, но суть у них схожа – это порча вещей жертвы, исключение из круга общения и т. п. Физический буллинг – это нанесение физического ущерба жертве, нападения с причинением вреда здоровью. Вербальный же буллинг – это насмешки, оскорбления, слухи, издёвки, угрозы.

«По мнению Ю. М. Шестаковой основными формами проявления буллинга являются:

1. «Физическая (удары, пинки);
2. Вербальная (присвоение прозвищ, угрозы, унижения);
3. Косвенная (распространение слухов, игнорирование, изоляция, порча личных вещей);
4. Кибербуллинг (оскорбления, угрозы, современных технических средств)» (Шестакова, 2019, с. 218).

Триггеры буллинга

Как уже упоминалось, существует целая классификация буллинга по предмету травли, то есть по триггерам, провоцирующим его.

Внешний облик – это первое, что оценивает большинство людей. Как правило, внешний облик даёт много информации, особенно для внимательного наблюдателя.

Во-первых, через внешний облик можно сделать выводы о материальном благосостоянии человека. Если он ухожен, стильно одет, а его осанка ровна – большинство посчитают, что он богат и успешен. Противоположный внешний облик даёт обратное мнение, соответственно.

Во-вторых, с помощью внешнего облика можно сделать вывод о некоторых личностных качествах человека.

Г. В. Жарков, исследуя травлю пишет, что основой для травли в большинстве исследованных им случаев были следующие три фактора, расположенные по рангам:

1. «Ненормативная внешность/телесность воспринимаемые как признаки ненормативной гендерной ориентации;
2. Ненормативная символика (прежде всего, «западная», «нехристианская», «сатанинская»);
3. Этнические особенности (внешность, элементы костюма, соблюдение традиций)» (Жарков, 2013, с 17).

Все эти пункты включают в себя аспекты, элементы внешнего облика.

Буллинг на основе внешнего облика, а также его частная форма – шейминг (от англ. – *shaming* – осуждение, устыжение), является одной из форм лукизма – дискриминации по внешнему облику. Он включает в себя:

- 1) эйджизм (дискриминация молодых и юных людей, детей, людей, выглядящих молодо);
- 2) расизм, этнолукизм (дискриминация человека из-за этнических особенностей его внешности);
- 3) дискриминация по весу;
- 4) дискриминация по росту;
- 5) дискриминация по цвету волос (например, дискриминация людей с ненатуральными цветами волос);

Во всех случаях дискриминация по внешнему облику есть результат стереотипизации представлений о «нормальном», «хорошем», «красивом» внешнем облике, с которыми сравнивается внешний облик всех людей.

Буллинг-структура и роли в ней

Итак, буллинг – это агрессивное поведение одного человека по отношению к другому при условии неравенства сил и власти этих людей. Из этого мы можем заключить, что в структуру буллинга обязательно будут входить такие роли как обидчик и жертва.

Большинство авторов, описывавших буллинг-структуру (Глазман, 2009; Olweus, D. A., 2010), помимо жертвы и обидчика описывают ещё несколько не менее важных элементов буллинг-структуры, но опишем все по порядку.

Во-первых, разумеется, обидчик, его ещё называют инициатором в некоторых классификациях ролей. Они обладают высоким уровнем агрессии и озлобленности, высокой самооценкой и, вопреки популярному мнению, наносят вред не только своей жертве, но и всем окружающим – близким, учителям, знакомым и т. д. (Шестакова, 2019).

Во-вторых, жертва – ещё одна ключевая роль в буллинг-структуре. Жертвы, как правило замкнуты, имеют проблемы с общением, академической мотивацией. В ситуации буллинга у них развивается апатия, тревожность, депрессивные состояния. Стратегии совладания с негативными эмоциями у жертвы неконструктивны, а её самооценка низка (Шестакова, 2019).

Во всех описанных структурах также встречается такая роль, как свидетели буллинга, или наблюдатели. Свидетели часто не принимают активного участия в буллинге, они не могут заступиться за жертву из страха перед обидчиком, страха самим стать жертвами буллинга. Однако наблюдение ситуации буллинга не проходит для них бесследно – они осознают своё бессилие, их самооценка снижается.

В буллинг-структуре, описанной О. Л. Глазманом, есть ещё две роли, которых нет в структурах, представленных другими исследователями – это защитники жертвы и помощники инициатора (Глазман, 2009).

«Помощники инициатора подражают обидчику, и именно они являются исполнителями буллинга. Защитники жертвы обладают авторитетом, реже всех проявляют буллинг и не подвергаются ему» (Шестакова, 2019, с. 218).

Причины и мотивы буллинга

Причины буллинга кроются как в аспектах, связанных с самим обидчиком, так и в каких-либо чертах жертвы.

Со стороны обидчика возможны такие причины, как «его повышенная импульсивность, низкий уровень воспитания ребёнка-обидчика, внутрисемейные конфликты, склонность к мазохизму и садизму, семейное и сексуальное насилие, пережитое обидчиком, а также злоупотребление алкоголем и наркотическими веществами» (Костенко, Бакунович, 2017, с. 284).

«Со стороны жертвы причинами буллинга могут стать неадекватно заниженная самооценка ребёнка, равнодушие или гиперопека со стороны родителей жертвы, низкий социально-экономический статус семьи жертвы, негативные суждения по поводу происхождения и внешности ученика, унижения ученика, который успевает или не успевает в учебе и др.» (Костенко, Бакунович, 2017, с. 284).

Причины буллинга могут обуславливать его мотивы. Например, склонность обидчика к садизму означает, что мотивом создания ситуации буллинга для него будет удовлетворение своих садистских наклонностей. Внутрисемейные конфликты провоцируют мотив получения удовлетворения через успешные агрессивные действия.

Низкий социально-экономический статус семьи как причина буллинга может действовать и со стороны обидчика. Такая причина порождает мотив получения от жертвы денег или ценных предметов, а также мотив получения и поддержания высокого социального статуса в группе.

Гиперопека родителей также может стать причиной буллинга, относящейся к обидчику. В таком случае она провоцирует мотив обладать властью и доминировать над остальными участниками группы, поскольку родители лишают его этой самостоятельности.

Признаки буллинга

Для сферы изучения и борьбы с буллингом очень важны признаки буллинга как явления. Их описывали многие учёные (Olweus D. A., 2010; Roland, 1988; Lee, 2006; Dussich & Maekoya, 2007). Однако из описаний всех этих исследователей можно выделить четыре основных признака буллинга как явления.

Во-первых, это периодичность, повторяемость. Буллинг не является единовременным актом издевательства, он длителен.

Во-вторых, это нанесение вреда. Это фактическая цель буллинга, опуская личные цели и мотивы буллера. Обидчик наносит физический, моральный, эмоциональный вред жертве, подтверждая её слабость и свою силу.

В-третьих, это умысел. Имеется в виду умышленное нанесение вреда, то есть обидчик осознаёт, что наносит жертве вред и знает, зачем это ему.

И в-четвертых, это злоупотребление неравенством сил, использование своего превосходства над жертвой для причинения ей вреда.

Для родителей, педагогического состава школы, очень важно знать первичные и вторичные признаки буллинга как процесса, то есть признаки того, что наблюдаемый ребёнок стал жертвой буллинга. Эти признаки выделяют такие исследователи, как А. И. Селифанова, Л. А. Мартирисян, О. В. Захарова, и Е. К. Абдулина.

Итак, среди первичных признаков буллинга как процесса выделяют видимые следы причинения вреда здоровью и имуществу ребёнка, не связанные с играми или случайностями: рваная одежда, учебники и тетради, сломанные письменные принадлежности или отсутствие каких-либо вещей у ребёнка, по возвращении из школы, синяки, порезы и т. п. (Сластикова, Желонкина, Южакова, 2019).

Вторичные признаки – это скорее следствия ситуации буллинга, в которой оказался ребёнок в качестве жертвы. К ним относятся депрессивные и апатичные состояния, страх или отсутствие желания идти в школу, отсутствие друзей, психосоматические проявления стресса (отсутствие аппетита перед школой и проблемы с желудком, а также головные боли), ухудшение успеваемости и академической мотивации, проблемы со сном, переменчивость в настроении, выбор самой длинной дороги в школу, поведенческие изменения, такие как раздражительность. Ребёнок, ставший жертвой буллинга, никогда не приводит домой друзей и одноклассников, его не приглашают на праздники и сам он на свои праздники не приглашает никого из школы. Часто, при вымогательстве денег обидчиками, ребёнок может красть или требовать у родителей денег.

Все эти признаки необходимо лишь вовремя увидеть, распознать их как признаки буллинга и обратиться за соответствующей помощью во избежание наступления последствий буллинга, которые, как уже упоминалось, сказываются на личности и дальнейшей жизни подростка.

Гендерные особенности буллинга

В большинстве своём исследователи утверждают, что гендерные особенности буллинга имеют место. Однако мнения на счёт того, в чем именно проявляются эти гендерные различия, несколько разнятся.

А. А. Бочавер и К. Д. Хломов проанализировали данные зарубежных исследователей в своей работе «Буллинг как объект исследований и культурный феномен» и сделали несколько выводов.

1. Мальчики чаще девочек склонны участвовать в ситуациях буллинга, принимая на себя разные роли.
2. Мальчики чаще девочек становятся жертвами именно травли с физическим причинением вреда: их заставляют что-то делать, вымогают деньги, ломают и портят вещи.
3. Девочки же либо вообще воздерживаются от участия в травле, либо становятся жертвами морального буллинга (Бочавер, Хломов, 2013).

С. В. Кривцова с соавторами в своей работе «Буллинг в школах мира: Австрия, Германия, Россия. Образовательная политика» проанализировали данные, которые собирал D. Olweus по теме гендерных различий буллинга. Эти данные показали отсутствие гендерных различий в степени подверженности буллингу (Кривцова, Шапкина, Белевич, 2016).

В. С. Собкин и М. М. Смыслова, утверждают, что мальчики подвергаются как физическому, так и психологическому буллингу чаще, чем девочки. При этом, если молодые люди подвергаются физическому буллингу и занимаются физическим буллингом из-за физического превосходства одного из субъектов такого типа взаимодействия, то девочки, в свою очередь, между собой вступают в психологическое противостояние на почве ревности, соперничества и пр. (Собкин, Смыслова, 2016). Мальчики менее толерантны, чем девочки, реже используют стратегию компромисса в конфликтных ситуациях, им важно продемонстрировать свою силу и проявить свою агрессию напрямую, доказать свою смелость. Поэтому чаще всего мальчики-буллеры действуют напрямую, в отличие от девочек.

«Для мальчиков травля чаще всего является частью социального взаимодействия, связанного с борьбой за власть, в то время как для девочек источником агрессивных действий чаще всего являются отношения привязанности» (Шалагинова, Куликова, Залыгаева, 2019, с. 65).

Особенности женского буллинга исследовали О. М. Бриллиантова

и В. Р. Петросянц (Петросянц, 2010; Бриллиатова, 2015). Они установили, что буллинг проявляется у девушек на стадии формирования гендерной идентичности. Девушки, выступающие в роли инициатора буллинговой ситуации, более склонны манипулировать людьми. Они часто действуют через посредников, косвенно, поскольку часто девочкам подросткового возраста присуща нерешительность. К. М. J. Lagerspetz с коллегами говорят о том, что девочки более расположены использовать косвенную, вербальную агрессию в силу того, что они более вербально развиты, чем мальчики, они приобретают речевые навыки на более ранней стадии развития, что облегчает применение именно этой формы буллинга (Lagerspetz, Bjorkqvist & Peltonen, 1998).

Говоря о женщинах/девочках-буллерах, стоит упомянуть, что они чаще всего прибегают к косвенному буллингу и не идентифицируют себя как буллера, то есть являются скрытыми буллерами.

Обсуждение результатов

Подростковый возраст – это этап, характеризующийся изменениями личности и большей уязвимостью к самоубийству, когда социальные группы оказывают решающее влияние на эмоциональный и социальный мир подростков (Åslund, Starrin, Leppert & Nilsson, 2009). Кроме того, на этом этапе формируются личность, идентичность, социальное признание и эмоциональная стабильность (Martorell, González, Rasal & Estellés, 2009; Fisher, 2012), и, следовательно, подростки являются уязвимой группой для издевательств. Несмотря на то, что личность не полностью определяется в подростковом возрасте, в нескольких исследованиях были изучены взаимосвязь личности с ролями жертвы, агрессора и зрителя.

Поэтому буллинг – это не просто «школьная» проблема. Он не проходит бесследно, поскольку вышеперечисленные роли и соответствующие им типы поведения усваиваются подростком и используются как паттерны поведения в будущем, во взрослой жизни. Например человек, побывавший в роли жертвы в ситуации буллинга, во взрослой жизни будет нелюдимым, замкнутым, конформным. Обидчик также усвоит соответствующие паттерны поведения, и это отнюдь не будет благотворно для его дальнейшей жизни, поскольку демонстрация агрессии является одной из неконструктивных форм поведения в обществе. Именно по причине такого влияния буллинга на дальнейшую жизнь его участников необходимо изучать буллинг и бороться с его проявлениями, особенно среди подростков (Lane, 2001).

Тем не менее, до сих пор неясно, является ли это фактором риска или защитным фактором, в отличие от других конструкций, которые подразумевают фактор риска в отношении издевательств, таких как нарциссизм (Ramírez, 2001). Напротив, эмпатия и способность прощать (Gini, Albiero, Benelli & Altoè, 2007), как было установлено, являются защитным фактором против этого явления.

Профилактика имеет решающее значение для предотвращения такого явления, как запугивание, и его ужасных последствий – суицида (Farrington, 1993).

Существует категорий людей и специалистов, занимающихся профилактикой буллинга, которые могут действовать на всех трех уровнях внимания: от родителей, учителей и консультантов до медицинских работников и даже средств массовой информации. Однако, медиасфера сейчас оказывает наиболее сильное влияние на подростков. Фильмы, музыка, популярные личности и блоггеры также должны вносить свой вклад в профилактику буллинга. Поскольку травля является серьезной проблемой, крайне важно наличие в образовательных учреждениях всего мира специалиста по буллингу, который вместе с командой консультантов и психологов может своевременно предотвращать, выявлять и решать такого рода ситуации.

Заключение

Таким образом, буллинг имеет гендерную окраску. Прежде всего это проявляется в том от каких форм насилия страдают подростки и молодые люди. Девушки чаще жалуются на психологические, экономические и сексуальные формы насилия и буллинг. Мальчики-подростки чаще встречаются с физическим вредом в процессе травли. Поэтому решая вопрос профилактики буллинга в среде современных подростков следует учитывать гендерный аспект.

Несомненно, гендерные аспекты буллинга следует учитывать при разработке программ по профилактике и борьбе с буллингом, поскольку в отдельных ситуациях этот аспект может стать решающим в эффективности этой борьбы.

Также важен гендерный аспект и для дальнейших исследований буллинга. Как упоминалось, существует мало возможностей распознать скрытых буллеров, но, поскольку известно, что ими чаще всего являются женщины, это можно использовать для дальнейшего изучения проблемы скрытого буллинга и разработки инструментария для его выявления.

Автор заявляет об отсутствии конфликтов интересов.

Литература

Alekseeva, L. S. (2016). *Child abuse: its consequences and prevention*. M.: National Book Center, Publishing Company "September".

Åslund, C., Starrin, B., Leppert, J., Nilsson, K. W. (2009). Social status and shaming experiences related to adolescent overt aggression at school. *Aggressive Behavior*, 35, 1–13. doi: <https://doi.org/10.1002/ab.20286>

Bochaver, A. A., Khlovov, K. D. (2013). Bullying as an object of research and a cultural phenomenon. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 10 (3),

149–159.

Brilliatova, O. M. (2015). Gender specificity of victim behavior in adolescents. In *Psychological support of education: theory and practice. Collection of articles based on the materials of the V International Scientific and Practical Conference* (pp. 145–150). Yoshkar-Ola: ANO HE "Interregional Open Social Institute"

Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128–132. doi: <https://doi.org/10.1093/eurpub/cki105>

Dussich, J. P., Maekoya, C. (2007). Physical child harm and bullying-related behaviors: a comparative study in Japan, South Africa, and the United States. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51(5), 495–509. doi: <https://doi.org/10.1177/0306624X06298463>

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry and N. Morris (Eds.) *Crime and justice: annual review of research*. Chicago: University of Chicago Press.

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381–458.

Fisher, H. L., Moffitt, T. E., Houts, R. M., Belsky, D. W., Arseneault, L., Caspi, A. (2012). Bullying victimisation and risk of self harm in early adolescence: Longitudinal cohort study. *BMJ*, 344, e2683. doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.e2683>

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476. doi: <https://doi.org/10.1002/ab.20204>

Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and US Department of Education.

Glazman, O. L. (2009). Psychological characteristics of bullying participants. *Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen*, 105, 159–165.

Juvonen, J., Graham, S., Schuster, B. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, weak, and troubled. *Pediatrics*, 112(6-1), 1231–1237.

Kostenko, E. S., Bakunovich, S. Yu. (2017). The psychological background of bullying. In *The Best Student Article. Collection of articles of the XII International Scientific and Practical Competition: in 2 parts* (pp. 283–285). Penza: Science and Education.

Krivtsova, S. V., Shapkina, A. N., Belevich, A. A. (2016). Bullying in schools around the world: Austria, Germany, Russia. *Educational Policy*, 3 (73), 97–119.

Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K., Peltonen, T. (1998). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14(6), 403–414.

- Lane, D. A. (2001). *School bullying (bullying)*. St. Petersburg: Piter.
- Lee, C. (2006). Exploring Teacher's Definitions of Bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 1, 61–75. doi: <https://doi.org/10.1080/13632750500393342>
- Madsen, K. C. (1996). Differing perceptions of bullying and their practical implications. *Education and Child Psychology*, 13(2), 14–22.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69–78. doi: <https://doi.org/10.30552/ejep.v2i1.18>
- Olweus, D. A. (2010). Bullying in schools: facts and intervention. *Kriminalistik*, 64(6).
- Petrosyants, V. A. (2010). Psychological characteristics of high school students, participants in bullying in the educational environment. *Letters to the Emission. Offline*, 11, 1479.
- Ramírez, F. C. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17(1), 37–43.
- Roland, E. (1988). Bullying: the Scandinavian research tradition. In D.P. Tattum and D.A. Lane (eds) *Bullying in Schools* (p. 21–32). Stoke-on-Trent.
- Shalaginova, K. S., Kulikova, T. I., Zalygaeva, S. A. (2019). Gender characteristics of bullying in adolescence. *Psychological Science and Education*, 24(4), 62–71. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240405>
- Shestakova, Yu. M. (2019). Bullying problem in modern educational organization. In *Psychology and Pedagogy: Actual Problems of Theory and Practice: a collection of materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference* (pp. 166–169). M.: Moscow State Regional University.
- Silva, M. A. I., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B., Oliveira, W. A. (2013). The Involvement of Girls and Boys with Bullying: An Analysis of Gender Differences. *International journal of environmental research and public health*, 10(12), 6820–6831. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph10126820>
- Slastikhina, O. A., Zhelonkina, Yu. N., Yuzhakova, I. O. (2019). Bullying in the school environment and its prevention. *Problems of modern teacher education*, 64–1, 358–362.
- Sobkin, V. S., Smyslova, M. M. (2014). Bullying within the walls of the school: the impact of the sociocultural context (based on cross-cultural research). *Social Psychology and Society*, 5(2), 71–86.
- Zharkov, G. V. (2013). Social sanction for bullying and risky subcultural practices of young people. In G. V. Kovaleva (ed.) *Innovative development and human resources of the youth and social sphere. Materials of the International Scientific and Practical Conference* (pp. 111–113). Saint Petersburg: Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design.

УДК: 159.99

Интернет поведение детей младшего школьного возраста

Маргарита И. Чумак*, Марина Ю. Елагина

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

*E-mail: chumaaak1908@gmail.com

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0468-262X>

Аннотация

В статье представлены результаты исследования интернет поведение детей младшего школьного возраста. Рассмотрены возможные угрозы, причины и решение в случае аддиктивного поведения детей данной возрастной группы. Во **Введении** показана социальная значимость проблемы. Оценивается влияние Интернет пространства на становление мировоззрения и личностную структуру ребенка. Показаны возрастные особенности данной возрастной группы. Анализируются причины аддиктивного поведения. Новизна исследования заключается в представлении краткого обзора исследований по проблеме Интернет поведения детей младшего школьного возраста. В **Теоретическом обосновании** анализируется поведение младших школьников с приходом технологизации и цифровизации. Выявлены причины «опасных» взаимоотношений с Интернетом. Рассматриваются возможные угрозы при использовании Интернет-ресурсов детьми младшего школьного возраста: контентные, коммуникационные, потребительские, технические, зависимости. Указаны источники возникновения данных угроз. Анализируется влияние и поведение младших школьников в данных ситуациях. Описываются задачи родителей для предотвращения данной проблемы и пример поведения в случае возникновения проблемы. В **Обсуждении результатов** поднимается вопрос обучения навыкам безопасного поведения в Интернет младших школьников. Обосновывается необходимость разработки методических материалов по данной проблеме. Выделены основные психолого-педагогические условия обучения младших школьников информационной безопасности. В **Заключении** отмечаются тенденции проблем обучения безопасного поведения детей младшего школьного возраста в Интернете. Отмечено, что начальная школа в наше время призывает к дальнейшему изучению данного вопроса и необходимости разработки новых форм и методов обучения для повышения безопасности младших школьников в сети.

Ключевые слова:

интернет поведение, младшие школьники, информационная безопасность, психологическая безопасность, сеть, угрозы, интернет-среда, кибербуллинг, интернет-зависимость

Для цитирования

Чумак М. И., Елагина М. Ю. Интернет поведение детей младшего школьного возраста // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2021. Т. 4, No 4. С. 40–51. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-4-40-51>

Internet behavior of primary school children

Margarita I. Chumak*, Marina Yu. Elagina

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

*E-mail: chumaaak1908@gmail.com

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0468-262X>

Abstract

The article presents results of the study of primary school children Internet behavior. The possible threats, causes and solutions in the case of addictive behavior are considered. The **Introduction** shows the social significance of the problem. Internet space influence on the formation of the worldview and the impact on the personal structure of the child are evaluated. The age features of this age group are shown. The causes of addictive behavior are analyzed. The novelty of the study is to present a brief overview of studies on the problem of primary school children Internet behavior. The **Theoretical justification** analyzes the behavior of younger schoolchildren with the advent of technologization and digitalization. The causes of "dangerous" relationships with the Internet are revealed. Possible threats when using Internet resources by children of primary school age are considered: content, communication, consumer, technical, dependencies. The sources of these threats are indicated. The influence and behavior of younger schoolchildren in these situations is analyzed. This article describes the tasks of parents to prevent this problem and an example of behavior in the event of a problem. In the **Discussion of the results**, the issue of teaching the skills of safe behavior on the Internet to younger schoolchildren is raised. The necessity of developing methodological materials on this problem is justified. The main psychological and pedagogical conditions for teaching information security to younger schoolchildren are highlighted. In **Conclusion**, the trends of the problem of teaching safe behavior of primary school children on the Internet are noted. It is noted that the primary school in our time calls for further study of this issue and the need to develop new forms and methods of teaching to improve the safety of younger students in the network.

Keywords

internet behavior, primary school students, information security, psychological security, network, threats, internet environment, cyberbullying, internet addiction

For citation

Chumak M. I., Elagina M. Yu. Internet behavior of primary school children. Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology, 4(4), 40–51. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-4-40-51>

Введение

В настоящее время Интернет прочно закрепился в жизни человечества, в том числе и подрастающего поколения. Основной проблемой является активное использование Интернет пространства детьми младшего школьного возраста. Данный фактор влияет на становление мировоззрения, что оказывает сильное воздействие на личностную структуру ребенка.

На сегодняшний день Интернет-среда перестала быть исключительно сервисом поиска, хранения и передачи информации. Она вошла практически во все сферы жизни человека. Виртуальная среда входит не только в сферы коммуникации, но и затрагивает области деятельности становления личности ребенка. Это влияет на формирование интересов детей, что может привести к тому, что приобретенные посредством Интернета интересы не будут связаны с познавательной деятельностью, а полученные знания, зачатую, не несут пользы (Бабаева, Войскунский, 1998).

На данный момент не существует единого мнения о влиянии Интернет-среды на детей. Некоторые исследователи считают, что пребывание детей в Интернете относится к аддиктивному поведению. При этом другие полагают, что Интернет-среда является одной из видов жизненного пространства, где дети могут самовыразиться.

В наше время виртуализация жизни стала массовой за счет использования Интернета и гаджетов большей частью населения. Повседневность с каждым годом все больше набирает обороты в технологизации и цифровизации. Исходя из этого, встает потребность одновременно находиться в двух социальных средах – материальной и информационной реальностях. Информационное пространство расширяется и используется не только для общения и развлечения, но и для рабочей и учебной сферы, что, в свою очередь, становится частью жизни. В силу системной цифровизации у детей младшего школьного возраста появляется необходимость в использовании Интернет-среды.

Исходя из вышесказанного, дети являются активными пользователями Интернет-среды. Ее использование заключается не только в обучении и поиске

необходимой информации. Все больше детей младшего школьного возраста приобретают навык общения в сети.

Гаджеты и Интернет стали неотъемлемой частью современного мира. В связи с этим, перед родителями встает ряд вопросов о том, как уследить с кем и как общается ребенок в сети. Проблема заключается в том, что зачастую дети не осознают риски, с которыми могут столкнуться в сети, не воспринимают советы родителей по данному вопросу, так как они разговаривают с ними не на их языке (Sparks, 1986). Перед родителями и педагогами образовательных организаций встает задача обеспечить безопасное пребывание ребенка в Интернете, научить его ориентироваться в сети и грамотно пользоваться Интернет-ресурсами.

Еще одной проблемой цифровизации человечества является «опасные» взаимоотношения с Интернетом и гаджетами. Они приводят к переносу внимания из реального в виртуальный мир, нарушая общественные связи. Данная проблема, зачастую, приводит к изменению мировоззрения (Кондрашкин, Хломов, 2012). Интернет как источник информации и способ отвлечься и отдохнуть не несет никаких угроз, но, когда его использование не ограничено, реальность в сети становится более привлекательной, чем окружающая реальность. В таком случае можно говорить о зависимости от Интернет-среды. Дети младшего школьного возраста являются одними из первых в группе риска, так как пока не обладают достаточным самоконтролем и защитными психическими механизмами. Сеть создает иллюзию отсутствия ответственности за счет возможности остаться анонимным (Баранов, 2017). В связи с этим у детей можно заметить отклонения в поведении: мошенничество, обман, просмотр сайтов с порнографией, просмотр видео со сценами насилия, посещение групп в социальных сетях, призывающих к суициду и т. д.

На фоне быстрого распространения пандемии коронавирусного заболевания (COVID-19) стояла необходимость организации дистанционного образования. Помимо трудностей с предоставлением технологий для подключения и усвоения учебного материала возникла проблема самосознания школьника. До пандемии отделение школьной жизни от семьи, разделение роли ребенка для его родителей и роли ученика для учителей в школе решали данную проблему. В данном случае родитель выполняет роль как родителя, так и учителя, что мешает родителю замечать и признавать изменения, которые происходят в ребенке. Переход на дистанционное обучение изменил процесс обучения из «живого» в виртуальный, в связи с чем количество проведенного времени за гаджетами заметно увеличилось. Во всем мире установлена единая норма пребывания ребенка перед дисплеем – 3 часа. Однако уместить организацию учебного процесса и дальнейшее пребывание в сети в эти временные ограничения во время пандемии так и не удалось ни одной стране (Нечаева, 2021).

Теоретическое обоснование

Альтернативные персонажи, создаваемые детьми в Интернете, позволяют уйти от реального мира с его проблемами и сложностями, что в свою очередь является угрозой для целостности и идентичности личности. В случае, когда пребывать в сети ребенку намного комфортнее чем в реальности, возникает угроза десоциализации и не достижения успеха в реальной жизни. Выделяют следующий ряд угроз для психологической безопасности во время пребывания в сети детьми:

1. Контентные (порнография, сцены насилия, пропаганда вредных привычек, опасные диеты, призывы к суициду).
2. Коммуникационные (кибербуллинг).
3. Потребительские (неограниченное использование Интернет-магазинов, покупка низкокачественных товаров, потеря персональных данных и денег при заказе товаров онлайн).
4. Технические (вредоносные программы, потеря персональных данных, взлом аккаунтов).
5. Зависимости (потеря контроля в Интернете, замена реальности на сеть).

Рассматривая проблему контентных угроз в ходе международного исследования при помощи модуля «Родительский контроль» и исследований на базе линии помощи «Дети онлайн» были выявлены классификации запрещенных для детей сайтов по частоте посещаемости (Солдатова, Рассказова, Зотова, Лебешева, Роггендорф, 2012):

1. Сайты, несущие порнографический контент.
2. Сайты, содержащие сцены насилия.
3. Сайты, содержащие информацию об оружии и его продаже.
4. Сайты, содержащие информацию об алкоголе и наркотических веществах.
5. Сайты, позволяющие играть в азартные игры.

На данный момент к этому списку можно добавить Интернет-ресурсы, призывающие к суициду и рискованному поведению, так называемые «группы смерти».

Исходя из вышесказанного, отмечается необходимость в повышении компетентности использования Интернет-ресурсов детьми, а также разработка программных обеспечений позволяющих фильтровать контент.

Отдельно стоит отметить контент, создаваемый детьми младшего школьного возраста. На данный момент информационной площадкой для указанного возраста является приложение «TikTok». Отсутствие осознания того, что «все, что попадает в интернет, остается там навсегда» и иллюзия безнаказанности приводит к тому, что посты и видео, опубликованные младшими школьниками, довольно часто содержат нецензурную лексику. В данной проблеме родители не всегда могут выступать в качестве примера поведения в сети, так как и сами не осознают, что

из себя представляет Интернет-среда. Для предотвращения данной проблемы необходимо не только использовать родительский контроль и фильтры, а также проводить родительские собрания и классные часы на тему контента в интернете.

В образовательных организациях остро стоит проблема буллинга. Это объясняется тем, что школа является средой, позволяющей ребенку отвлечься от проблем, а также между учениками строятся ролевые взаимоотношения, включая «лидер-изгой». Буллинг представляет собой различные формы физических или психических притеснений (например: насмешки, прозвища, отражающие какие-либо особенности ребенка, порча личных вещей, вымогательство, издевательства и т. д.). В связи с цифровизацией данная проблема стала иметь свое распространение и в сети. Новые технологии позволяют расширить ряд возможностей для буллинга, и дети активно пользуются этим. Современные дети подвергаться буллингу в сети так же часто, как и в реальной жизни. По данным исследования «Дети России онлайн» было выявлено, что в среднем 23 % детей подвергались кибербуллингу. Кибербуллинг заключается в оскорблениях в беседах в социальных сетях, в комментариях под постами и видеороликами, так же отмечаются более серьезные случаи, такие как взлом личных страниц, размещение ложной информации о человеке, размещение постов с оскорбительными комментариями (Sourander et al., 2010). Каждый десятый ребенок становится жертвой кибербуллинга. Особенно серьезно переживают буллинг дети младшего школьного возраста. Чаще всего жертвами становятся девочки. Было отмечено, что кибербуллинг приводит таких детей к сильному или очень сильному разочарованию (Бочавер, Хломов, 2013). В ходе исследований упомянутых выше было выявлено, что агрессоры в реальной жизни зачастую не признают, что прибегают так же к кибербуллингу. Выделяются основные черты детей подверженных буллингу (Макарова, Макарова, Махрина, 2016):

- проблемы с физическим развитием;
- неуверенность в себе;
- тревожность;
- пугливость;
- застенчивость;
- замкнутость;
- чувствительность;
- склонность к депрессии.

В связи с этим встает вопрос предотвращения или уменьшения негативных последствий кибербуллинга. Необходимо объяснять детям, что читать оскорбления также обидно, как и слышать, поэтому следует общаться в Интернете дружелюбно. Необходимо научить ребенка правильно реагировать на оскорбления в сети, рассказать ему, что не стоит отвечать агрессору агрессией, а если проблема не решается, лучшим решением будет уйти с данного ресурса, удалив

личную информацию. Лучший способ избежания буллинга – игнорирование оскорблений (Зинцова, 2014).

Еще одним изменением в поведении детей с развитием цифровизации стало возникновение потребительских отношений среди детей. Если раньше под данным понятием подразумевалось использование товаров, приобретённых родителями, то сейчас дети зачастую вовлечены в процессы потребления. То есть дети не только принимают решение о приобретении того или иного товара, но и могут самостоятельно приобретать необходимые им товары.

С каждым годом объем карманных денег детей растёт. В связи с доступностью Интернет-магазинов, и благодаря наличию карманных денег, количество детей среди пользователей данных сервисов также растёт. Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что дети являются одними из потребителей Интернет-магазинов. Проблема заключается в том, что, не владея достаточными самоконтролем и защитными психическими механизмами, дети вступают в группу лиц подверженным мошеннической деятельности. В основном мошенники используют следующие психологические приемы:

1. Очень выгодное предложение.
2. Психологическое давление и заявление об ограниченности товара или ограниченном времени его продажи.
3. Выдача себя за другого человека.

Для предотвращения потребительских рисков родителям стоит придерживаться следующих правил:

1. Проверять сайты, на которых ребенок хочет совершить покупку.
2. Проводить беседы о мошенничестве в Интернет-ресурсах.
3. Контролировать электронные средства платежей.

Одним из главных правил предотвращения данной угрозы является демонстрация в качестве примера своего поведения в Интернет-магазинах.

Технические угрозы касаются не только детей, но и их родителей. При предоставлении своего гаджета ребенку возникает риск потери персональных данных.

Зачастую дети в сети ищут бесплатное популярное программное обеспечение, музыку, картинки, видео и игры. Киберпреступники активно пользуются этим фактом. В силу недостаточного владения защитными психическими механизмами, дети доверяют всем ссылкам и вложениям, при переходе по которым можно не только потерять персональные данные, но и поставить под угрозу всю локальную сеть.

Для предотвращения данной проблемы необходимо говорить с детьми о безопасности в Интернете, объяснять, что не все приложения могут быть бесплатными. Нужно говорить о необходимости спрашивания совета у родителя о переходе на сайт, если ребенок не уверен в его безопасности. Так же нужно установить защитные разрешения, блокирующие небезопасные ссылки

и проверяющие программные обеспечения на наличие вредоносных файлов.

Увлеченность Интернетом детьми младшего школьного возраста может привести не только к проблемам со здоровьем, но также и к Интернет-зависимости. У ребенка данного возраста зависимость от сети развивается гораздо быстрее, чем у взрослого человека (Widyanto, 2006). Понятие «Интернет-зависимость» было введено в 1995 психиатром Иваном Голдбергом, который рассматривал ее как психическую зависимость.

Основной причиной Интернет-зависимости младших школьников является возможность получения различных форм социального признания (Белинская, 2009). В данном возрасте происходит изменение всего уклада жизни в связи с переходом от игрового вида деятельности к учебному. С началом школьной жизни у ребенка меняются ценности, интересы и статус, возникают вопросы связанные с поиском места в коллективе, все это приводит к эмоциональной напряженности. Дети данной возрастной группы интенсивно развиваются практически во всех сферах (например: развитие психических процессов, увеличение знаний, физический рост). Зачастую такая эмоциональная напряженность приводит к конфликтам в семье, в коллективе или в кругу друзей. Самым простым и самым распространённым на сегодняшний день способом ухода от выше указанных проблем младшим школьником является виртуальная сеть (Оськина, 2012). Для предотвращения формирования Интернет-зависимости у ребенка необходимо систематично проводить профилактические работы со школьниками и их родителями. Задача родителей определить первые признаки, помочь не «увязнуть» ребенку в сети и предпринять необходимые меры. Выделяют два признака Интернет-зависимости:

1. Физиологический: утомляемость, мышечная слабость, ухудшение зрения, мигрени, пренебрежение гигиеной, отсутствие сна.
2. Психологические: раздражительность, агрессия при отвлечении от сети, скрытность, апатия при отсутствии доступа к сети, эмоциональная неустойчивость, необычный эмоциональный подъем при использовании Интернет-пространства, отсутствие интереса к вещам, не связанным с Интернетом.

Так же стоит отметить следующие изменения в жизни ребенка: ухудшение успеваемости, изменение в поведении, сужение контактов с друзьями, «уход» в себя, неконтрольное использование гаджетов и Интернет-пространства. Для предотвращения подобных изменений для детей младшего школьного возраста стоит установить временные рамки использования Интернета, ненавязчиво следить за Интернет-ресурсами и играми, используемые ребёнком, и пытаться переключать внимание на интересные ему виды деятельности.

Помимо интернет-зависимости, так же стоит вопрос о зависимости от компьютерных игр. Среди популярных игр у детей младшего школьного возраста

отмечают «Among Us», «Minecraft», «Roblox». Зачастую младший школьник в свое свободное время может довольно долго использовать гаджет для игры, при этом его положение не всегда комфортно и удобно, что приводит к негативному влиянию на здоровье. Из-за длительного проведения времени за играми могут возникать: утомляемость глаз, мигрени, боли в спине и т. д. Длительное пребывание в игре влияет на психическое здоровье: у детей младшего школьного возраста это выражается в повышенной возбудимости и отсутствии навыков общения. Перед многими родителями стоит проблема не в количестве потраченных часов на игру, а в самих играх, в которые играют дети. Одной из самых популярных игр среди младших школьников на сегодняшний день является «Among Us». Многие родители обеспокоены задачей, стоящей перед игроками «найти предателя», подразумевая, что это развивает жестокость. Но если рассмотреть игру «Мафия» можно сделать вывод, что задачи в ней и рассматриваемой выше игре схожи, но не представлены в графическом виде. Нередко родители просто не понимают видеоигры, а с непониманием приходит и страх. В конце концов, не столько сама игра наносит вред ребенку, сколько само количество времени, проведенное за игрой. Для решения данной проблемы необходимо с ранних лет налаживать контакт с ребенком, общаться с ним на равных, интересоваться его увлечениями и стараться поддерживать их.

Обсуждение результатов

С каждым годом все сильнее заметна тенденция временного переноса: если раньше вопросы поднятые выше можно было отнести исключительно к средним школьникам, то на сегодняшний день вышесказанное напрямую относится и к младшим школьникам. Исходя из этого проблема информационной безопасности и корректного Интернет поведения детей младшего школьного возраста является особенно актуальной. Повышение психологической и физической защищенности ребенка в условиях технологизации и цифровизации можно считать одной из нынешних передовых проблем. В связи с этим обучение навыкам безопасного поведения в Интернете младших школьников имеет большую значимость. Данная проблема актуальна для таких отраслей науки как педагогика и психология.

Методическим аспектам современных подходов к проблеме безопасности младших школьников в сети уделяется недостаточно внимания. В первую очередь, это недостаточная осведомленность родителей в вопросах информационной грамотности и безопасного поведения в сети. Профилактикой данной проблемы среди детей младшего школьного возраста не занимаются должным образом.

Идея «гуманизации современной системы образования» подразумевает доступность необходимой информации для младших школьников, поэтому возникает потребность защиты от «опасной» информации (Фельдштейн, 2010).

Основными психолого-педагогическими условиями обучения младших школьников информационной безопасности являются:

- Подготовка индивидуальных и групповых занятий для работы с детьми младшего школьного возраста посвященных Интернет-среде.
- Семинары и круглые столы на тему Интернет-безопасности детей с родителями.

Обучение информационной безопасности должно иметь модульную форму, а во время проведения занятий с младшими школьниками должны использоваться современные средства обучения (Букина, 2014). Стоит отметить необходимость проведения профилактических работ по данной теме.

Заключение

Проблема Интернет поведения младших школьников возникает из-за недостаточного внимания к данной теме со стороны образовательных организаций и родителей. Отметим существующие проблемы в обучении безопасному поведению детей младшего школьного возраста в Интернете:

1. Недостаточное рассмотрение проблемы развития навыков безопасного поведения в сети исследователями.
2. Обучение информационной грамотности – один из главных аспектов профилактики информационных угроз.
3. Создание информационно-просветительских работ для детей младшего школьного возраста и их родителей.

Отметим, что начальная школа в наше время призывает к дальнейшему изучению данного вопроса и необходимости разработки новых форм и методов обучения для повышения безопасности младших школьников в сети.

Авторы заявляют об отсутствии конфликтов интересов.

Литература

Бабаева, Ю. Д., Войскунский, А. Е. (1998). Психологические последствия информатизации. *Психологический журнал*, 19(1), 89–100.

Баранов, Е. Г. (2017). Информационно-психологическое воздействие: сущность и психологическое содержание. *Национальный психологический журнал*, 1(25), 25–31. doi: <https://doi.org/10.11621/npj.2017.0103>

Белинская, Е. П. (2009). Взаимосвязь Интернет-зависимости и стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями. В А. Е. Войскунский (ред.) *Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития. Сборник научных трудов* (С. 48–62). М.: Акрополь.

Бочавер, А. А., Хломов, К. Д. (2013). Буллинг как объект исследований и культурный феномен. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 10(3), 149–159.

Букина, Е. Ю. (2014). Формирование у младших школьников навыков безопасной работы в сети Интернет. *Информатика в школе*, 5(98), 40–49.

Зинцова, А. С. (2014). Социальная профилактика кибербуллинга. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*, 3(35), 122–128.

Кондрашкин, А. В., Хломов, К. Д. (2012). Девиантное поведение подростков и Интернет: изменение социальной ситуации. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 9(3), 102–113.

Макарова, Е. А., Макарова, Е. Л., Махрина, Е. А. (2016). Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления. *Российский психологический журнал*, 13(3), 293–311. doi: <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.3.17>

Нечаева, А. Ю. (2021). Влияние пандемии и дистанционного обучения на психическое состояние детей младшего школьного возраста. *Скиф. Вопросы студенческой науки*, 5(57), 75–78.

Оськина, Н. Г. (2012). Профилактика интернет-зависимости у младших школьников: новая модель. *Начальная школа плюс до и после*, 7, 17–20.

Солдатова, Г., Рассказова, Е., Зотова, Е., Лебешева, М., Роггендорф, П. (2012). Дети России онлайн. Результаты международного проекта EU Kids Online II в России. URL: http://detionline.com/assets/files/helpline/Final_Report_05-29-11.pdf (дата обращения: 22.07.2021).

Фельдштейн, Д. И. (2010). Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы. *Национальный психологический журнал*, 2, 6–11.

Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskeiainen, M., Ristkari, T., Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of General Psychiatry*, 67(7), 720–728. doi: <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2010.79>

Sparks, G. G. (1986). Developmental differences in children's reports of fear induced by mass media. *Child Study Journal*, 16(1), 55–66.

Widyanto, L., Griffiths, M. (2006). 'Internet Addiction': A Critical Review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 4, 31–51. doi: <https://doi.org/10.1007/s11469-006-9009-9>

References

Babaeva, Yu. D., & Voiskunsky, A. E. (1998). Psychological consequences of informatization. *Psychological Journal*, 19(1), 89–100. (in Russ.)

Baranov, E. G. (2017). Informational and psychological impact: the essence and psychological content. *National Journal of Psychology*, 1(25), 25–31. doi: <https://doi.org/10.11621/npj.2017.0103> (in Russ.)

Belinskaya, E. P. (2009). The relationship between Internet addiction and coping

strategies with difficult life situations. In A. E. Voiskunsky (ed.) *Internet addiction: the psychological nature and dynamics of development. Collection of scientific papers* (pp. 48–62). Moscow: Akropol'. (in Russ.)

Bochaver, A. A., & Khlomov, K. D. (2013). Bullying as an object of research and a cultural phenomenon. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 10(3), 149–159. (in Russ.)

Bukina, E. Yu. (2014). Formation of skills of safe work in the Internet for younger schoolchildren. *Computer Science at School*, 5(98), 40–49. (in Russ.)

Feldstein, D. I. (2010). A changing child in a changing world: psychological and pedagogical problems of a new school. *National Journal of Psychology*, 2, 6–11. (in Russ.)

Kondrashkin, A. V., Khlomov, K. D. (2012). Deviant behavior of adolescents and the Internet: changing the social situation. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 9(3), 102–113. (in Russ.)

Makarova, E. A., Makarova, E. L., Mahrina, E. A. (2016). Psychological features of cyberbullying as a form of Internet crime. *Russian Psychological Journal*, 13(3), 293–311. doi: <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.3.17> (in Russ.)

Nechaeva, A. Yu. (2021). The impact of the pandemic and distance learning on the mental state of primary school children. *Skiff. Questions of Student Science*, 5(57), 75–78. (in Russ.)

Os'kina, N. G. (2012). Prevention of Internet addiction in primary school children: a new model. *Elementary school plus before and after*, 7, 17–20. (in Russ.)

Soldatova, G., Rasskazova, E., Zotova, E., Lebesheva, M., Roggendorf, P. (2012). Children of Russia online. The results of the international project EU Kids Online II in Russia. URL: http://detionline.com/assets/files/helpline/Final_Report_05-29-11.pdf (accessed: 7/22/2021). (in Russ.)

Sourander, A., Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskeinen, M., Ristkari, T., & Helenius, H. (2010) Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of General Psychiatry*, 67(7), 720–728. doi: <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2010.79>

Sparks, G. G. (1986). Developmental differences in children's reports of fear induced by mass media. *Child Study Journal*, 16(1), 55–66.

Widyanto, L., & Griffiths, M. (2006). 'Internet Addiction': A Critical Review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 4, 31–51. doi: <https://doi.org/10.1007/s11469-006-9009-9>

Zintsova, A. S. (2014). Social prevention of cyberbullying. *Vestnik of the Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky. Series: Social sciences*, 3(35), 122–128. (in Russ.)

УДК 37.015.31

Аспекты восприятия смешанного форматов обучения у студентов 1 курса ВУЗа и особенности их академической мотивации

Мария В. Манкова

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

E-mail: mankova@sfedu.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1696-5777>

Аннотация

В статье представлены результаты исследования аспектов академической мотивации, уровня смысловых ориентаций, и отношений к дистанционному и смешанному формату обучения у студентов бакалавриата первого года обучения. Во **Введении** дается теоретический обзор понятий академической мотивации, и смешанного формата обучения. Актуальность данной темы объясняется современными тенденциями к цифровизации высшего образования, особенно усилившейся в последние несколько лет. Научная новизна заключается в изучении особенностей академической мотивации и отношения к очному и дистанционному формату обучения студентов 1 курса, которые поступили в университет в условиях ограничений, связанных с пандемией COVID-19 в 2020 году. В разделе **Методы** описываются организация исследования и примененные методики: тест смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева; опросник «Шкала академической мотивации» Т. О. Гордеева, О. А. Сычева и Е. Н. Осина; авторский опросник, выявляющий отношение к смешанному формату обучения. Были описаны особенности выборки, выдвинутые гипотезы, и перечислены использованные методы математической статистики. В разделе **Результаты** представлены обработанные данные. По итогам опроса большая часть студентов отметила прежний уровень мотивации к обучению после поступления в университет, а те, кто отметил его повышение – более удовлетворены качеством образования, чем те, кто отметил, что уровень остался прежним или снизился. Также авторский опросник позволил выявить, что смешанный формат обучения для большинства первокурсников не мешает ощущению пребывания в едином образовательном пространстве. Корреляционный анализ выявил связь между уровнем осмысленности жизни и мотивацией познания, а также тенденцию к обратной связи между уровнем осмысленности жизни и значимостью формата обучения у респондентов. В **Обсуждении результатов** представлено сравнение полученных данных, с уже проведенными исследованиями на данную тематику. В **Заключении** даны выводы по всей проведенной работе, и возможные перспективы для дальнейших исследований.

Ключевые слова

обучение, студент, университет, смешанное обучение, академическая мотивация, дистанционные занятия

Для цитирования

Манкова М. В. Аспекты восприятия смешанных форматов обучения у студентов 1 курса ВУЗа и особенности их академической мотивации // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2021. Т. 4, № 4. С. 52–70. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-4-52-70>

Aspects of the perception of mixed learning formats among 1st year students of the university and the features of their academic motivation

Maria V. Mankova

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: mankova@sfedu.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1696-5777>

Abstract

The article presents the results of a study of aspects of academic motivation, the level of life-meaning orientations, and attitudes towards a mixed learning format among first-year undergraduate students. The Introduction provides a theoretical overview of the concepts of academic motivation and blended learning. The relevance of this topic is explained by the current trends towards the digitalization of higher education, which has especially intensified in the past few years. The scientific novelty lies in the study of the features of academic motivation and attitudes towards full-time and distance learning of 1st year students, who entered the university under the constraints associated with the COVID-19 pandemic. The Methods section describes the techniques used: test life orientations D. A. Leontiev; questionnaire "Scale of academic motivation" T. O. Gordeeva, O. A. Sycheva and E. N. Osin; the author's questionnaire was also created, revealing the attitude towards the blended learning format. The features of the sample were described, the hypotheses put forward, and the methods of mathematical statistics used were listed. The Results section displays the processed data. According to the results of the survey, most of the students noted the previous level of motivation to study after entering the university, and those who noted its increase were more satisfied with the quality of education than those who noted the previous or decreased level. The survey showed that the blended learning format for most students does not interfere with the feeling of being in a single educational space. Correlation analysis revealed a positive link between the level of

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

meaningfulness in life and the motivation for cognition, as well as a tendency towards a negative link between the level of meaningfulness in life and the importance of the learning format among respondents. In the Discussion of the results, a comparison of the obtained data is presented, with already conducted studies on this topic. In the Conclusion, conclusions are given on all the work carried out, and possible prospects for further research.

Keywords

learning, student, university, blended learning, academic motivation, distance learning

For citation

Mankova M. V. (2021). Aspects of the perception of mixed learning formats among 1st year students of the university and the features of their academic motivation. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 4(4), 52–70. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-4-52-70>

Введение

Академическая мотивация, так же понимаемая как мотивация к учебной и познавательной деятельности, может определяться как некоторая сумма психологических причин, которые могут объяснить стремления к учебе, вызывающие к учебно-познавательной активности, а также поддерживающие ее во время свершения этой деятельности. Более высокий уровень мотивации позволяет усвоить большее количество учебной информации и, в конечном счете, может повышать качество образования в целом. Мотивация учебной деятельности может включать не только личностные мотивы, но также и уровень навыков коммуникации, свойства личности и психологические особенности обучающихся (Цибульникова, 2021; Швецова, 2020).

Мотивация состоит из системы мотивов, которые могут пониматься как осознанные или нет причины (побуждения) выполнения определенной (в данном случае учебной) деятельности индивидом. Оценка данного вида мотивации осуществляется по силе, качеству и месту в иерархии других мотивов. Совокупность обозначенных критериев может влиять на эффективность и работоспособность студента и влиять на его состояние психики (Носкова, Бескова и Булыгина, 2016).

Сущность содержания и аспектов проявления учебной мотивации отражены в работах Т. О. Гордеевой, где выделяется два типа мотивации:

- — Внутренняя, создаваемая мотивами удовлетворения потребностей в познании, саморазвития и желанием достижений.
 - — Внешняя, зависящая от сторонних обучению потребностей, таких как нужда в независимости, в принятии и в уважении (Гордеева, Сычев и Осин, 2014).
- Оба типа мотивации направляются на борьбу с фрустрированностью

потребностей, относящихся к деятельности, или же на их удовлетворение и адекватны содержанию учебной активности. В своей методике для определения уровня академической мотивации, Т. О. Гордеева, О. А. Сычев и Е. Н. Осин, к внутренним мотивам относят такие виды мотивов как мотивы достижения, познания и саморазвития, а к внешним – мотивы самоуважения, интроецирования и экстернальные мотивы (Гордеева, Сычев и Осин, 2014).

В теории самодетерминации Е. Deci, R. Ryan в зависимости от потребности в автономии (возможности управления своими действиями) авторами выделяется следующие виды регуляции: интроецированная, экстернальная, интегрированная и идентифицированная. При этом экстернальная и интроецированные формы являются менее эффективными, так как имеют связь с реакциями на малое количество достигнутого и трудности результатов деятельности (Deci & Ryan, 2007).

В последние 2 года (2020–2021) условия обучения студентов высших учебных заведений кардинально изменились. В условиях пандемии дистанционные образовательные технологии получили интенсивное развитие вследствие необходимости их использования из-за ограниченной социальной активности. После ослабления ограничений в университетах стал активно применяться смешанный формат обучения (Баранов, 2020).

Смешанное обучение (Blended Learning) – учебный формат, сочетающий аудиторные занятия, требующие очного присутствия всех участников учебного процесса, с дистанционным обучением, когда занятие проводится посредством электронных технологий, при помощи передачи видео, аудио, текстовой информации. Такой подход может объединять положительные стороны обоих типов проведения занятий, и даже образовывать эффективно функционирующую систему при грамотном его применении. Считается, что до 30 % времени обучения в дистанционном режиме – это традиционный формат обучения с поддержкой дистанционных образовательных технологий; от 30 % до 80 % – собственно смешанное обучение; от 80 % и выше – полноценное дистанционное обучение.

В связи с распространением смешанного обучения появляется всё больше исследований, которые описывают различные психологические, педагогические и социальные эффекты, возникающие при применении такого формата: факторы создания культуры смешанного обучения (Long & Van Hanh, 2020), разработка особых педагогических стратегий (Pannan & Legge, 2016) и многие другие.

К. Г. Кречетников выделяет следующие особенности эффективного смешанного обучения: направленность на каждого обучаемого (персонализация обучения), проверка должного уровня знаний (для перехода к изучению более сложного), ориентировка на получение достижений (повышение мотивации) и на отношения (между действующими участниками процесса), и самоответственность обучающегося (возможность регулировать свою скорость усвоения и прохождения учебных тем) (Кречетников, 2019).

Из положительных сторон К. Г. Кречетников отмечает уменьшение очных занятий, и следовательно, тратящегося на дорогу времени до университета; наличие аудиторных занятий позволяет проводить обсуждение изучаемого предмета непосредственно, вероятно, с большим погружением в тему; очные занятия не дают проявиться недостатку в коммуникации лицом к лицу и слабым навыкам выступления; стоит отметить возможность более комфортного распределения времени на обучение и повторение материала самостоятельно, а также чередовать периоды продуктивности и отдыха; большое количество разных видов активности; большая доступность учебных материалов, возможность поиска и нахождения информации более быстро, разнообразие в плане возможностей для восприятия информации (совмещение аудио, текста и видео), а также возможность пересмотра записи занятий и доступ к пройденному материалу.

К минусам смешанного образования относят: малое количество знаний работы с электронной средой у участников образовательного процесса, что затрудняет прогресс обучения; возможное неумение организовать свое время студентами; вероятное отсутствие самостоятельного интереса к изучаемому сверх обязательного; малая обеспеченность техническими средствами; сложности с составлением равномерной учебной нагрузки (Кречетников, 2019). Большая часть получаемых знаний может не усваиваться не до конца, и при преумножении объема за счет повторений (дублирования), при создании избытка информации, шанс на лучшее усвоение знаний (особенно при наличии самостоятельной регуляции обучения у студента) повышается (Балашова, 2021).

Зарубежные исследователи Н. Staker, М. Horn, выделяют несколько моделей смешанного обучения:

- Лицом к лицу, когда большая часть занятий проходит в аудитории в присутствии преподавателя;
- ротационная модель, сочетающая чередование очных занятий и самостоятельных занятий онлайн;
- гибкий график, когда студент обращается к преподавателю по вопросам его собственного учебного плана в удобное для него время;
- онлайн-лаборатория, с проведением занятий в специальных виртуальных классах;
- самостоятельное обучение, с возможностью у студента самому выбирать учебные курсы для изучения;
- онлайн встречи, когда аудиторные занятия крайне редки, и основное обучение проводится онлайн, асинхронно (при уже записанном занятии) или синхронно (занятие проходит в режиме настоящего времени) (Staker & Horn, 2012).

Методы

Объектом исследования стали студенты 1 курса Южного федерального университета направления «Психология», в количестве 74 человек, из них 68 (91,9 %) – женщины, и 6 (8,1 %) – мужчины в возрасте от 17 до 23 лет. Респонденты отвечали на вопросы в период с 23 по 27 марта 2021 г., сбор ответов осуществлялся с помощью Google Forms. Респонденты принимали участие в опросе добровольно.

Для исследования особенностей академической мотивации и аспектов восприятия студентами первого курса смешанного формата обучения были использованы следующие методики: тест смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 2000), шкала академической мотивации О. Гордеева, О. А. Сычева и Е. Н. Осина (Гордеева, Сычев, Осин, 2014), а также специально разработанная авторская анкета-опросник.

Авторский опросник включал в себя 22 вопроса. Он содержал как открытые вопросы, так и вопросы, которые включали несколько вариантов ответа или шкалу от 1 до 10, где наибольшие значения были у вариантов полюса характеризующие высокую мотивацию учиться, включенность, меньшую значимость формата обучения, удовлетворенность, комфорт, и ощущение пребывания в едином образовательном пространстве.

Для обработки данных, полученных в ходе проведения исследования, были использованы методы математической статистики: корреляционный анализ при помощи непараметрических критериев: коэффициента корреляции г-Спирмена и критерия Н Краскала – Уоллеса.

Результаты

Вопросы анкеты-опросника можно условно разделить на пять блоков: особенности академической мотивации (11, 12, 16, 17); единение с группой и образовательной средой (5, 9, 21); аспекты коммуникации в дистанционном формате (8, 18); сравнение лекционных и практических занятий (3, 4, 6, 7); значение формата обучения (10, 19, 20, 22).

В первом блоке «*Особенности академической мотивации*» рассматриваются вопросы касающиеся удовлетворенности ожиданий от образования и мотивации к обучению.

Вопрос 11 звучал как: «Удовлетворены ли Ваши ожидания в качестве образования после поступления в университет, в условиях карантина?», испытуемым предлагалось выбрать цифру по шкале от 1 до 10, где 1 – неудовлетворенность, а 10 – удовлетворенность. Медиана ответов по данному вопросу – 6, что говорит о том, что средний испытуемый из представленной выборки чуть более склонен считать себя удовлетворенным в плане ожиданий от поступления в университет в сложившихся условиях.

В вопросе 12: «Изменилось ли Ваше желание получить высшее образование

в условиях карантина?», 64 (86,5 %) отметили, что их желание осталось прежним, у 5 (6,8 %) респондентов желание снизилось, и у стольких же – повысилось.

Медиана ответов вопроса 16 («Как вы оцениваете свое желание выполнять задания для дистанционных занятий?», по шкале от 1 до 10, где 1 – желание низкое, а 10 – желание высокое) равна 8, что говорит о более выраженном предпочтении большинства выполнять задания для удаленных пар.

Результаты вопроса 17: «Как Вы считаете, в целом, изменилась ли ваша мотивация к обучению в университете при обучении на смешанном формате?» показали, что 54 (73 %) респондента считают что их мотивация осталась прежней, 11 (14,9 %) отметили снижение мотивации, и повышение отметило лишь 9 (12,2 %) человек.

В блоке «Единение с группой и образовательной средой» были рассмотрены аспекты касающиеся чувства единения при дистанционном формате обучения.

В вопросе 5 «Ощущаете ли Вы единство с группой во время дистанционных занятий?», со шкалой от 1 до 10, где 1 – не ощущаю, а 10 – отчетливо ощущаю, согласно медиане равной 7, более половины студентов испытывают чувство единства с группой на удаленных занятиях.

По полученным результатам вопроса 9 «Возникало ли у Вас чувство отчужденности от процесса обучения при смешанном формате обучения?» 29 (39,2 %) его не испытывают, у 32 (43,2 %) студентов оно возникает редко, 6 (8,1 %) испытывают часто, и у 7 (9,5 %) это чувство присутствует практически всегда (рис. 1). Таким образом для данной выборки обучающихся не характерна отчужденность от образовательного процесса при смешанной форме обучения.



Рисунок 1. Результаты вопроса № 9 анкеты-опросника

В ответах на вопрос 21 «Насколько вы чувствуете, что пребываете в едином образовательном пространстве с преподавателями и другими студентами в те дни, когда у вас дистанционные занятия?», со шкалой от 1 до 10, где 1 – чувствую, что отдален от образовательного пространства, а 10 – чувствую, что пребываю в образовательном пространстве, была выявлена медиана равная 8, свидетельствующая о том, что большая часть студентов-первокурсников из данной выборки более ощущают себя пребывающими в образовательном пространстве во время дистанционных дней.

Следующий блок «Аспекты коммуникации в дистанционном формате» повествует об особенностях и влиянии трудностей на контакт между участниками занятия.

Вопрос 8 «Насколько вам легко вести диалог с преподавателем, другими участниками собрания, если вы не видите их непосредственно?», со шкалой от 1 до 10, где 1 – дается с трудом, а 10 – дается легко, показал, что респонденты более считают, что им легко вести диалог без непосредственного общения, чем признают трудность этого процесса (медиана равна 8).

По результатам вопроса 18 «Как вы думаете, влияют ли помехи, проблемы со связью на процесс проведения дистанционных занятий?» было выявлено, что 5 (6,8 %) студентов не считают проблемы со связью достаточно влиятельными для процесса проведения занятий дистанционно, 45 (60,8 %) признают незначительное влияние, и 24 (32,4 %) отмечают сильное влияние технических проблем.

В блоке «Сравнение лекционных и практических занятий» вопросы, позволяющие сопоставить мнения касательно восприятия формата на разных типах занятий.

В 3 вопросе анкеты-опросника «Насколько Вам комфортно находиться на лекции дистанционно, без возможности видеть остальных участников?», со шкалой от 1 до 10, где 1 – некомфортно, а 10 – комфортно, с медианой равной 9, оказалось так, что средний респондент в достаточно большой степени будет ощущать комфорт на дистанционной лекции (рис. 3). Тогда как в 4 вопросе, с аналогичной формулировкой и шкалой, но с разницей вопроса о комфорте на практических занятиях – удалось установить медиану равную 8, показывающую, что больше половины студентов также испытывают комфорт на практическом занятии, но меньше, чем на лекционном, проводимом дистанционно в обоих случаях (Рис. 2).



Рисунок 2. Результаты вопроса № 3 анкеты-опросника

В вопросе 6 и 7, о трудностях с включенностью на дистанционных лекционных, и дистанционных практических занятиях, со шкалой от 1 до 10, где 1 – мне сложно включиться в процесс, а 10 – мне легко включиться в процесс, получились медианы 7 и 8 соответственно, что говорит о том, что большинству испытуемых достаточно легко дается включение в процесс обучения на лекциях, и чуть более проще сделать это на практических удаленных занятиях.

Последний блок «Значение формата обучения» включал в себя вопросы о важности формата обучения в сравнение с другими особенностями.

В вопросе 10 «Получаете ли Вы удовольствие от учебы вне зависимости от формата обучения?» большинство испытуемых (50 (67,6 %) получают удовольствие вне зависимости от формата обучения, 9 (12,2 %) его получают только на очном, и только на дистанционном (в обоих случаях), и лишь 6 (8,1 %) вне зависимости от формата не получают удовольствия от учебы.

Следующие два вопроса касаются значимости формата обучения, в 19 – при наличии интереса и личностного смысла к предмету, и в 20 – если преподаватель сам вовлечен и заинтересовывает предметом. В обоих вопросах предлагалось выбрать цифру от 1 до 10, где где 1 – формат имеет большое значение, а 10 – формат не имеет значения. В вопросе 19 «Имеет ли значение формат обучения (очный или дистанционный), если предмет интересен, имеет для вас личностный смысл?» медиана ответов равна 9, что говорит о выраженном предпочтении большинства представителей выборки считать формат обучения не столь значимым, при наличии их личной заинтересованности. В 20 вопросе «Имеет ли значение формат обучения, если преподаватель сам вовлечен, заинтересовывает предметом?» медиана – 9,5, что тоже показывает для подавляющей части респондентов считать формат не столь важным, при наличии умения заинтересовать у преподавателя.

В вопросе 22 «В каком формате вам хотелось бы продолжать обучение?» полностью очно продолжить учиться предпочитает – 7 (9,5 %) человек,

а дистанционно – 14 (18,9 %) респондентов, тогда как большинство из ответивших (53 (71,6 %)) предпочли бы продолжить обучение в смешанном формате.

Респонденты, в ходе исследования прошли методику: «Тест смысловых ориентаций» (СЖО) Д. А. Леонтьева, по результатам которой было выявлено, что у большей части респондентов общий уровень осмысленности жизни – средний 46 (62,2 %), у 20 (27 %) – высокий, и у 8 (10,8 %) – низкий.

Далее был проведен корреляционный анализ, при помощи статистического пакета SPSS-22, с использованием непараметрического метода – коэффициента корреляции r -Спирмена.

В результате анализа были обнаружены статистически значимые корреляционные связи между вопросами составленной анкеты-опросника, а также шкалами методики СЖО и «Шкалы академической мотивации».

В результате корреляционного анализа полученных данных между № 3 и № 4 вопросами была обнаружена положительная корреляционная связь средней силы (0,659), статистически значимая на уровне 0,01. Исходя из полученных данных, и табл. 1, можно сделать вывод, что чем выше студенты оценивают комфорт на дистанционных лекциях, тем больше они оценивают свой комфорт на дистанционных практических занятиях. Так же, те кто более склонны испытывать комфорт на дистанционной лекции имеют более высокую оценку своего единения с группой во время дистанционных занятий (вопрос № 5) (0,596 при $r=0,01$), более удовлетворены качеством образования после поступления в университет в условиях карантина (вопрос № 11) (0,598 при $r=0,01$), более чувствуют свое пребывание в едином образовательном пространстве во время дистанционных дней (вопрос № 20) (0,647 при $r=0,01$), и тем менее важен формат занятия при наличии вовлеченного в предмет преподавателя (вопрос № 21) (0,568 при $r=0,01$).

Также была выявлена положительная корреляция средней силы связи (0,672) при уровне статистической значимости 0,01 между вопросами № 4 и № 21. Это значит, что те, кто ощущает больший комфорт на дистанционном практическом занятии будут более склонны ощущать свое пребывание в едином образовательном пространстве с другими студентами и преподавателями.

Между вопросами № 5 и № 21 была обнаружена положительная корреляционная связь средней силы (0,684), статистически значимая на уровне 0,01. Так, те студенты, ощущающие свое единство больше чувствуют себя более причастными к единому образовательному пространству, а еще более высоко оценивают свое желание выполнять задания на дистанционных занятиях (вопрос № 16) (0,565 при $r=0,01$).

Между вопросами № 6 и № 7 была выявлена положительная средняя связь (0,641), которая показывает тенденцию наличия меньших сложностей со включенностью на лекционных занятиях, у тех, кто испытывает их меньше и на практических занятиях проводимых дистанционно. Можно также сказать, что у тех,

кому легче включиться на дистанционных лекциях присутствует большее желание выполнять задания для дистанционных занятий (вопрос № 16) (0,584 при $r=0,01$), и более выраженное чувство пребывания в едином образовательном пространстве во время дистанционных занятий (вопрос № 21) (0,575 при $r=0,01$).

Была установлена положительная средняя корреляционная связь между вопросами № 8 и № 21 (0,644 при $r=0,01$), показывающая большую выраженность ощущения пребывать в едином образовательном пространстве во время дистанционных дней у тех, кому проще вести диалог на дистанционных занятиях.

По результатам анализа также было выявлено, что те, кто более удовлетворен качеством образования после своего поступления в университет (вопрос № 11) признают большее желание выполнения заданий для дистанционных занятий (вопрос № 16) (0,591 при $r=0,01$), и ощущают большее чувство пребывания в едином образовательном пространстве в дистанционные дни (вопрос № 21) (0,573 при $r=0,01$).

Была обнаружена и связь между вопросами № 20 и № 21, средняя по силе (0,647), и статистически значимая на уровне 0,01. Из этого следует, что чем меньше имеет значение формат обучения, при наличии увлеченного предметом преподавателя, тем более студенты ощущают свое пребывание в едином образовательном пространстве. Т. е. ощущение пребывания в одном образовательном пространстве может увеличиваться при наличии заинтересованного в своей дисциплине преподавателя. Также те, кто более явственно ощущают свое пребывание в образовательном пространстве при вышеупомянутых условиях, испытывают большее желание выполнять задания для дистанционных занятий (вопрос № 16) (0,635 при $r=0,01$).

Кроме этого, между вопросами № 19 и № 20 была обнаружена сильная положительная связь (0,786), при уровне значимости 0,01. Что означает, что для тех студентов, которым более важно наличие личностного смысла, также очень важно наличие заинтересованного в своем предмете преподавателя, чем сам формат обучения.

Между шкалой методики академической мотивации «мотивацией познания», и общим показателем осмысленности жизни была выявлена средняя положительная связь (0,544 при $r = 0,01$), показывающая тенденцию, что чем больше будет показатель общей осмысленности жизни, тем более будет больше мотивация познания.

Были обнаружены очень слабые, но тем не менее статистически значимые корреляции между шкалами показателей методики, выявляющей уровень академической мотивации, и между вопросами составленной анкеты-опросника.

Между показателем познавательной мотивации и вопросами о значимости формата обучения, при наличии собственного интереса к предмету, и при наличии у преподавателя интереса или умения заинтересовать предметом были выявлены положительные связи – 0,264 (при $r=0,05$) и 0,240 (при $r=0,05$)

соответственно, что показывает склонность считать формат менее значимым, при наличии интереса собственного или умеющего заинтересовать предметом преподавателя, у тех у кого более высокий уровень познавательной мотивации. Также у склонных считать формат менее значимым при наличии интереса у себя, и у преподавателя будет больше вероятность большего уровня мотивации достижения ((0,291 при $r = 0,05$) и (0,253 при $r = 0,05$) соответственно).

Уровень экстернальной мотивации, которая связана со стремлением избежать проблем и соответствовать общественным требованиям, будет тем более высокий, чем более важен формат, и чем менее важно наличие интереса у преподавателя к преподаваемому предмету ($-0,235$ при $r = 0,05$).

Несколько более высокий уровень амотивации, т. е. стремления к избеганию учебной деятельности, у тех, кто считает формат более значимым, чем наличие личностного смысла изучать предмет ($-0,255$ при $r = 0,05$), и наличии умеющего заинтересовать предметом преподавателя ($-0,299$ при $r = 0,01$).

Исходя из приведенных корреляций, можно сделать вывод, о тенденции к тому, что чем менее присутствует интерес к учебной деятельности и чем менее осмыслена учебная деятельность, тем большее значение будет иметь формат проведения занятий для студентов первого курса.

В ходе анализа полученных данных был применен критерий Н Краскала – Уоллеса, позволивший выделить различия в условно выделенных подгруппах, по 17 вопросу, и таким образом было проведено сравнение трех подгрупп студентов, отметивших, снизилась, осталась прежней или увеличилась их мотивация к обучению в университете при обучении на смешанном формате. Было проведено сравнение по выраженности характеристик показателей осмысленности жизни и показателей шкал академической мотивации. В результате применения критерия были выделены статистически значимые различия у выделенных подгрупп студентов первого курса по вопросам созданной анкеты с отметкой выраженности по шкале от 1 до 10.

Были обнаружены значимые различия по 5 вопросу, в котором большие отмеченные значения означают большее ощущение единения с группой во время дистанционных занятий. Большая часть отметивших повышение мотивации к обучению в университете при обучении на смешанном формате отмечают большее ощущение единения, чем отметившие понижение мотивацию, и те кто отметил ее оставшейся прежней (рис. 3).



Рисунок 3. Различия по ощущению единства с группой во время дистанционных занятий

Отметившие повышение мотивации также отмечали более меньшую сложность с включенностью на дистанционных лекциях (вопрос 7, где большие значения – меньшие сложности с включением).

Существенная часть студентов, отметившая снижение мотивации отмечает большие сложности ведения диалога с преподавателем и группой без возможности видеть собеседника, чем те, кто отметил прежний уровень мотивации к обучению или те, кто отметил его повышение (вопрос 8, где чем больше значения, тем легче вести диалог) (рис. 4).



Рисунок 4. Различия по сложности диалога без непосредственного общения

Большую удовлетворенность качеством образования после поступления в условиях карантина испытывают те, кто отметил повышение своей мотивации к обучению (вопрос 11, где чем больше значения, тем большая удовлетворенность качеством образования) по сравнению с остальными выделенными подгруппами (рис. 5).



Рисунок 5. Различия удовлетворенности уровнем образования после поступления в университет

Существенных различий по подгруппам не было выделено для оценки значимости формата занятий при наличии собственного интереса или наличии умеющего заинтересовать преподавателя (вопросы 19 и 20 и, где большие значения – меньшая значимость формата), исходя из этого, можно сказать, что вне зависимости от изменений в уровне мотивации степень значимости формата обучения при упомянутых выше условиях существенно не различна.

Обсуждение результатов

В результате проведенного исследования удалось рассмотреть различные аспекты проявления академической мотивации, а также рассмотреть ее совместно со смысловыми ориентациями, и рассмотреть ее особенности при учете смешанного формата обучения у студентов первого курса.

Были рассмотрены получившиеся результаты, при помощи описательной статистики, по анкете-опроснику, которые показали, что большая часть студентов отмечает у себя прежний, как и до поступления, уровень академической мотивации. Большая часть, опрошенных нами студентов, испытывает удовольствие

от обучения (часть в очном формате, часть в дистанционном, и большинство вне зависимости от формата), и лишь малой части обучение не приносит удовольствие, похожий результат обнаруживается в исследовании проводимом у студентов 4 курса медицинского вуза, которые в большинстве своем получают удовольствие от обучения (Голубкова, Смирнова, Платонова, 2018).

Также было выяснено, что при смешанном формате обучения респонденты в большинстве не ощущают отчужденности от образовательного процесса, и не испытывают сильного дискомфорта при проведении дистанционных занятий, без возможности видеть собеседника. Похожие результаты были получены в ходе исследования Н. В. Иванушкиной, где значительная часть студентов испытывают комфорт на дистанционных занятиях. Также большая часть респондентов, как и в нашем исследовании, где большинство предпочло бы продолжить обучаться в смешанном формате, относится положительно к данному формату (Иванушкина, 2021). Однако в исследовании Д. В. Бочарникова с соавторами большая часть опрошенных студентов педагогического университета предпочитает традиционную (очную) форму обучения (Бочарников, Щербакова, Щербакова, 2021). Вопрос заключается в том, может ли предпочитаемая форма обучения зависеть от специализации обучения или же от других факторов нуждается в дополнительном исследовании.

Было выявлено, в большинстве своем респонденты не считают, что формат обучения является важным при наличии у них собственного интереса или вовлеченного в предмет преподавателя. В исследовании студентов-агрономов первого курса, обучающихся изначально в смешанной форме также был выявлен вклад роли преподавателя в качестве мотиватора (Жученко, Малахова, 2020). В другом исследовании в качестве наиболее сильных мотиваторов выявлены внутренние причины, связанные с личностным смыслом к предмету, и, один из пересекающихся с нашим исследованием результатов, – с ролью преподавателя (Китова, Трошкин, 2020).

При применении коэффициента корреляции г-Пирсона были установлены значимые корреляции, которые позволили выяснить, что более высокий уровень осмысленности жизни наблюдается у тех студентов, кто имеет более высокую мотивацию познания. Так же была обнаружена тенденция к тому, что чем более осмыслена учебная деятельность и чем больший к ней возникает интерес у студента, тем менее будет значим формат проведения занятий.

Благодаря применению критерия Н Краскала – Уоллеса было установлено, что студенты, отметившие повышение мотивации к обучению, более удовлетворены качеством образования, испытывают большее желание делать задания для дистанционных занятий, и имеют меньшие сложности с опосредованным технологиями сообщением, в большой степени ощущают себя в едином образовательном пространстве. Те же, кто отметил прежний уровень мотивации,

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

имеют меньшие показатели, и самые низкие имеют те, кто отметил снижение мотивации к обучению в смешанном формате. Также было выявлено, что вне зависимости от изменений в мотивации, исследуемые студенты не считают значимым формат обучения, при наличии заинтересованного в предмете преподавателя или личностного смысла у студента.

Заключение

Проведенное исследование позволило ряд аспектов восприятия смешанного формата обучения студентами 1 курса, которые поступили в университет в условиях ограничений, связанных с пандемией COVID-19. Результаты показывают, что у большинства студентов желание получить высшее образование и мотивация к обучению не снизились, у подавляющего большинства не возникает чувства отчужденности от процесса обучения, две трети студентов получают удовольствие от обучения вне зависимости от формат обучения. Дистанционные занятия в рамках смешанного обучения не приводят у большинства студентов к снижению ощущения единства с группой, подавляющее большинство ощущают себя пребывающими в едином образовательном пространстве с другими студентами и преподавателями, большинству легко вести диалог в дистанционном формате проведения занятий. При этом большинство студентов (71,6 %) хотели бы продолжать обучение именно в смешанном формате, с наличием в расписании аудиторных занятий. Таким образом, студенты 1 курса набора 2020 года, не имеющие опыта полноценного посещения занятий в аудиториях, положительно относятся к смешанному формат, воспринимая его как должное, и при этом не готовы обучаться полностью дистанционного, как и полностью очно.

Данное исследование носит пилотный характер и имеет ограничения, связанные с небольшой выборкой, наличием в выборке только студентов гуманитарного направления из одного университета.

Перспективы исследования связаны с дальнейшими изменениями форматов обучения – возвращении полного очного обучения в связи с ослаблениями антивирусных ограничений и изучением возникающих в связи с этим у обучающихся психологических эффектов.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Литература

Балашова, И. В. (2021). Использование принципов смешанного обучения в организации образовательного процесса в неязыковом вузе. *Заметки ученого*, 2, 127–131.

Баранов, Г. А. (2020). *Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы*. М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка».

Бочарников, Д. В., Щербакова, Е. В., и Щербакова, Т. Н. (2014). Организация смешанной формы обучения студентов педагогического вуза. *Современное педагогическое образование*, 4, 173–176.

Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., Осин, Е. Н. (2014). Опросник “Шкалы академической мотивации”. *Психологический журнал*, 35(4), 96–107.

Жученко, О. А., Малахова, О. Н. (2020). Повышение уровня познавательной мотивации будущих профессионалов аграрного вуза в смешанном обучении. *Пензенский психологический вестник*, 14, 3–16. doi: 10.17689/psy-2020.1.1

Иванушкина, Н. В. (2021). Исследование специфики организации онлайн-обучения в вузе. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*, 76, 18–22.

Кречетников, К. Г. (2019). Особенности организации смешанного обучения. *Современные проблемы науки и образования*, 4.

Леонтьев, Д. А. (2000). *Тест смысловых ориентаций (СЖО)*. М.: Смысл.

Носкова, М. В., Бескова, А. С., и Булыгина, Д. В. (2016). От академической мотивации обучающихся к качеству образования. *Вестник Уральского государственного медицинского университета*, 4, 80–83.

Цибулькикова, В. Ю. (2021). Архитектура обучающей среды как основа мотивации студентов к активному обучению. В *Современное образование: повышение конкурентоспособности университетов*. Материалы международной научно-методической конференции в 2 частях (С. 202–206). Томск: ТГУСиР.

Швецова, Т. Н. (2020). К вопросу мотивации студентов в условиях реализации образовательного процесса в дистанционном формате. В *Социально-экономическое развитие России: проблемы, тенденции, перспективы*. Сборник научных статей 19-й Международной научно-практической конференции (С. 279–281). Курск: ФУ при Правительстве РФ, Курский филиал.

Deci, E., Ryan, R. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological WellBeing Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 1, 14–23.

Long, N. T., Van Hanh, N. (2020). structural equation model of blended learning culture in the classroom. *International Journal of Higher Education*, 9(4), 99–115. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n4p99>

Pannan, L. J., Legge, K. A. (2016). A blended learning model and a design model combine to support academics in pedagogical redesign of the curriculum. In *ASCILITE 2016. Conference Proceedings of the 33rd International Conference of Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education: Show Me the Learning* (pp. 487–497). Adelaide.

Staker, H., Horn, M. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. Innosight Institute.

References

Balashova, I. V. (2021). Using the principles of blended learning in the organization

of the educational process in a non-linguistic university. *Scientist's Notes*, 2, 127–131.

Baranov, G. A. (2020). *Learning in the New Normal: Challenges and Responses*. Moscow: ANO DPO "Corporate University of Sberbank".

Bocharnikov, D. V., Shcherbakova, E. V., & Shcherbakova, T. N. (2014). Organization of a mixed form of education for students of a pedagogical university. *Modern teacher education*, 4, 173–176.

Deci, E., Ryan, R. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological WellBeing Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 1, 14–23.

Gordeeva, T. O., Sychev, O. A. & Osin, E. N. (2014). Questionnaire "Scales of academic motivation". *Psychological Journal*, 35 (4), 96-107.

Ivanushkina, N. V. (2021). Research of the specifics of the organization of on-line education at the university. *Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanities, biomedical sciences*, 76, 18–22.

Krechetnikov, K. G. (2019). Features of the organization of blended learning. *Modern problems of science and education*, 4.

Leontiev, D. A. (2000). *Life-Meaning Orientation Test (LSS)*. Moscow: Meaning.

Long, N. T., Van Hanh, N. (2020). structural equation model of blended learning culture in the classroom. *International Journal of Higher Education*, 9(4), 99–115. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n4p99>

Noskova, M. V., Beskova, A. S., and Bulygina, D. V. (2016). From academic motivation of students to the quality of education. *Bulletin of the Ural State Medical University*, 4, 80–83.

Pannan, L. J., Legge, K. A. (2016). A blended learning model and a design model combine to support academics in pedagogical redesign of the curriculum. In *ASCILITE 2016. Conference Proceedings of the 33rd International Conference of Innovation, Practice and Research in the Use of Educational Technologies in Tertiary Education: Show Me the Learning* (pp. 487–497). Adelaide.

Shvetsova, T. N. (2020). On the issue of motivating students in the context of the implementation of the educational process in a distance format. In *Socio-economic development of Russia: problems, trends, prospects*. Collection of scientific articles of the 19th International Scientific and Practical Conference (pp. 279–281). Kursk: Federal University under the Government of the Russian Federation, Kursk branch.

Staker, H., Horn, M. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. Innosight Institute.

Tsibulnikova, V. Yu. (2021). The architecture of the learning environment as the basis for motivating students to active learning. In *Modern education: increasing the competitiveness of universities*. Conference Proceedings of the international scientific and methodological conference in 2 parts (pp. 202–206). Tomsk: TSUSiR.

Zhuchenko, O. A. & Malakhova, O. N. (2020). Increasing the level of cognitive motivation of future professionals of an agricultural university in blended learning. *Penza psychological bulletin*, 14, 3-16. doi: 10.17689/psy-2020.1.1

УДК 371.263+378.001

Надежность оценочной системы как условие качественного управления обучением

Надежда Ф. Ефремова

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону,
Российская Федерация

E-mail: nefremova61@donstu.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4556-008X>

Аннотация

Во **Введении** раскрываются причины необходимости нового взгляда на оценку образовательных достижений обучающихся. В первую очередь это связано с процессами международной интеграции в сфере образования, компетентностным подходом к процессу и результатам обучения, расширением техник и технологий обучения. Поэтому задача повышения объективности оценки рассматривается как педагогический аспект, требующий исследований по совершенствованию оценочных процедур и инструментария. Однако в педагогической практике ключевым ценностям надежного оценивания пока уделяется недостаточно внимания и, особенно, при оценивании компетенций как результатов освоения образовательных программ. В своем большинстве преподаватели используют традиционные средства оценки, не позволяющие выявить и оценить глубоко латентные характеристики в форме компетенций, которые, по сути, и обеспечивают успешность личности в профессиональной деятельности. Вместе с тем основные принципы построения качественной оценки требуют все большего внимания в связи с цифровой трансформацией системы образования, расширением различных форм дистанционного обучения, большей самостоятельностью обучающихся при выборе образовательной траектории. В **Теоретическом обосновании** показаны основные направления научно обоснованного подхода к аргументированной доказательности оценки. Логика современного оценивания требует организации деятельности обучающихся при выполнении комплексных заданий. **Проектирование** такого оценочного инструментария требует соблюдения ряда правил, которые обеспечивают надежность результатов, а соответственно, помогают обоснованно управлять процессом обучения, оказывая помощь обучающимся на каждом значимом этапе освоения образовательной программы. В **Обсуждении** результатов показаны принципы создания инновационного инструментария для комплексного оценивания образовательных достижений в условиях организации планируемой деятельности обучающихся в ситуации оценки. В **Заключении** автором сделан акцент на трудностях создания комплексных

оценочных средств и возможностях решения этой проблемы в системе вуза.

Ключевые слова

результаты обучения, оценочный инструментарий, надежность, компетенции, проектирование оценки, доказательная аргументация

Для цитирования

Ефремова Н. Ф. Надежность оценочной системы как условие качественного управления обучением // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2021. Т. 4, No 4. С. 71–84. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-4-71-84>

Reliability of the assessment system as a condition of qualitative learning management

Nadezhda F. Efremova

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: nefremova61@donstu.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4556-008X>

Abstract

The **Introduction** part reveals the reasons for the need for a new perspective on the assessment of educational achievements of students is required. First of all, it is connected with the international integration processes in the education sphere, competence-based approach to the process and learning outcomes, techniques expansion and learning technologies. Therefore, the improving task to the assessment objectivity is considered as a pedagogical aspect, requiring research to improve assessment procedures and tools. However, in pedagogical practice the key values of reliable assessment are not yet paid enough attention and, especially, when assessing competencies as learning outcomes. Most teachers use traditional assessment tools which do not allow identifying and assessing deeply latent characteristics in the competencies form which, in fact, ensure the success of an individual in professional activity. At the same time, the basic principles of qualitative assessment construction require more and more attention due to digital transformation of the education system, expansion various forms of distance learning, greater student's independence when choosing an educational trajectory. The **Theoretical justification** part shows the main directions of scientifically grounded approach to evidence-based assessment. The modern assessment logic requires organizing the students activities when completing complex tasks. Designing such an assessment toolkit requires adherence to a rules number that ensure the reliable results help reasonably manage the learning process by assisting learners at each mastering meaningful stage of the educational program. The **Discussion of the**

results shows the creating innovative tools principles for comprehensive assessment of educational achievements in the conditions organizing the planned student's activities in an assessment situation are shown. In **Conclusion** author focuses on the difficulties of creating complex assessment tools and the possibilities of solving this problem in the university system.

Keywords

learning outcomes, assessment tools, reliability, competencies, assessment design, evidence-based argumentation.

For citation

Efremova N. F. Reliability of the assessment system as a condition of qualitative learning management. Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology, 4(4), 71–84. doi: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-4-71-84>

Введение

В публикациях ученых и практиков, выступлениях политиков все чаще отмечается, что система образования вообще, а высшее образование в частности, нуждается в глубокой, радикальной и срочной трансформации, а по сути, в революционных преобразованиях (Ризви, Барбер, Доннелли, 2013; Mohan, 2021). Очень серьезные изменения вносит внедрение компетентностного подхода, который сопровождается изменениями технологий обучения, требует оценки все более сложных результатов обучения при освоении дисциплин и практик, основных образовательных программ. Это означает, что во всей педагогической системе происходит изменение концептуальных рамок оценки, непрерывно растет запрос на качество педагогических измерителей, оценочных средств, процедур и технологий. Вопросы проектирования оценки и инновационного оценочного инструментария с высокой степенью обоснованности результатов требуют разрешения на основе современных разработок российских и зарубежных исследователей.

Особое значение приобретает обеспечение надежной оценочной системы в контексте коммюнике Девятой конференции министров образования Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) и Четвертого Болонского политического форума в Ереване (2015). Ключевое слово – признание. В материалах форума поставлена задача обеспечения гарантии взаимного доверия к системам высшего образования стран участниц Болонского процесса для достижения большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования в целях повышения его качества. Автоматическое признание результатов обучения и квалификаций должно стать реальностью, обеспечивающей усиление связей между преподаванием, обучением, оцениванием

и научными исследованиями в ЕПВО. Приняты новая версия Стандартов и рекомендаций для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве и Европейский подход к гарантии качества совместных программ (ENQA, 2015). В условиях интеграции разработка методик межстранового сопоставления уровней владения некогнитивными навыками представляет собой еще более сложную задачу, так как гарантия качества обучения в этом процессе играет важную роль для признания документов об образовании.

Проблема заключается в необходимости повышения надежности и прогностичности результатов оценки для обеспечения соответствия подготовленности выпускников вузов к задачам профессиональной деятельности. В связи с этим происходит и изменение целевых установок контрольно-оценочного процесса в образовании: от традиционной оценки знаний и умений, переход к оценке универсальных и профессиональных компетенций как доказательства того, что умеет выпускник делать после освоения основной образовательной программы. Для получения аутентичной оценки компетенций студентов необходима опора на современные теории и практику разработки надежных и валидных оценочных средств, создание соответствующей организационной среды интерактивной деятельности для эффективных действий студентов при оценочном процессе и для аргументации оценки, путем сбора достаточно большого числа данных. Все более очевидным становится необходимость разработки новых моделей оценки с доказательствами того, что студенты обладают необходимым набором компетенций для решения стандартных и нестандартных проблем, с которыми могут столкнуться в профессиональной деятельности. Для этого современный дизайн оценок должен быть нацелен на измерение, как степени, так и взаимосвязи структур знаний студентов и стратегий решения ими проблем. В таких моделях сочетание индивидуальной и кооперативной деятельности для выполнения комплексных заданий является социальным аспектом обучения, в котором проверяется готовность общения, обмена идеями, выработка общей идентификации проблемы и ее отдельных элементов, достижение соглашения, рефлексия результатов и их последствий, подготовка итогового отчета.

Целью данной статьи является показать новые возможности проведения комплексной оценки подготовленности обучающихся и алгоритм проектирования оценочного инструментария, обеспечивающего надежность оценивания образовательных достижений испытуемых с использованием средств доказательной аргументации.

Ключевые ценности современного оценивания

Наиболее важными являются требования к валидности (соответствие поставленным целям обучения); надежности (единообразие при использовании

стандартизированных оценочных средств и обоснованных шкал); справедливости (равные возможности добиться успеха); развития (улучшать результаты); своевременности (соответствовать этапам обучения); эффективности (экономии времени студентов и преподавателей); целостности (накопление с результирующей оценкой на уровне шкалах). Для разработки оценочных средств через эталонные квалиметрические процедуры важно обеспечивать сочетание количественных и качественных оценок, для чего многие зарубежные образовательные практики имеют высокопрофессиональные оценочные системы, как правило, сертифицированные уполномоченными структурами.

В этой связи становится ведущей роль фондов оценочных средств (ФОС) в системе оценки отечественных вузов. Их основные функции: разработка, хранение и учет оценочных материалов; обеспечение их стандартизации и рецензирования; предоставление статистических отчетов и оценки качества используемого педагогического инструментария; гибкое управление правами пользователей образовательной статистикой; оперативное обновление оценочных средств и пользовательских форматов результатов обучения. Однако, несмотря на большое количество работ по этой тематике, до настоящего времени нет единых требований и критериев качества самих фондов оценочных средств. Во время переходного периода от знаниевой парадигмы обучения к компетентностной, пока имеем некоторый гибрид: терминология в образовательной практике уже широко используется компетентностная, а формы обучения и оценивания все еще когнитивные. Практически повсеместно оценка компетенций подменяется оценкой знаний, но выдается большинством преподавателей за оценку компетенций. Триада «знать», «уметь» и «владеть», не значит «уметь делать». Вместе с тем современный дизайн инструментов оценки результатов обучения должен быть нацелен как на определение степени освоения компетенций, так и на выявление взаимосвязи структур знаний студентов и принимаемых ими стратегий решения проблем в деятельности при решении сложных заданий. При этом мотивационно-побудительная функция объективного контроля проявляется через воздействие результатов на всех субъектов образовательного процесса (Efremova & Huseynova, 2021). Надежная оценка у студентов развивает разновидность внутренней экспертизы, которую каждый обучающийся осуществляет в своем развитии. Обеспечение участников образовательного процесса постоянным потоком объективной и сопоставимой образовательной информации создает условия для самооценки, самоидентификации и саморазвития. Самооценка позволяет выявлять и устранять слабые стороны учебной деятельности, усиливать сильные; вырабатывать индивидуальную систему самоподготовки и самоконтроля. Особенно важно обеспечить возможности для самооценки в условиях цифровой трансформации образовательной деятельности.

Теоретическое обоснование

Одним из подходов надежного и комплексного оценивания учебных достижений, в первую очередь компетенций, является предложенный Mislevy, Almond и Lukas метод Evidence-Centered Design (ECD), метод доказательно-ориентированного дизайна оценки (Mislevy, Almond & Lukas, 2003). Он основан на проектировании паттерна как шаблона многократного использования при конструировании оценочных средств для сложных компетенций в динамически интерактивных средах. Дизайн такой оценки должен учитывать цели и обоснование оцениваемых характеристик, модели оценочных средств, систему утверждений об уровне подготовленности студентов на основе доказательств и аргументации. По этой модели паттерн-дизайн (шаблон) оценки на основе аргументации содержит ряд этапов разработки. В первую очередь требуется обоснование концептуальной рамки оценки (Conceptual Assessment Framework - CAF), своего рода формального паттерн-дизайна сборки оценочного средства, согласно которому конструируется ряд моделей: студента (компетенций и знаний), сбора свидетельств (доказательств и аргументации), статистическая модель обработки результатов, сценарий оценочного процесса с набором опровержений и поддержки при интерпретации результатов (рис.1).

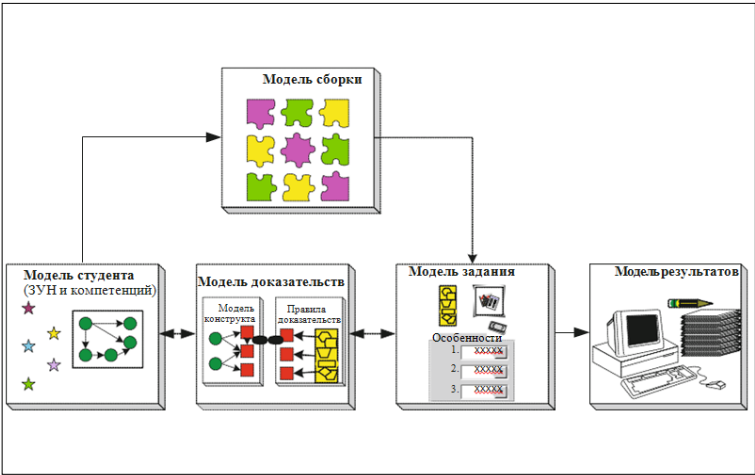


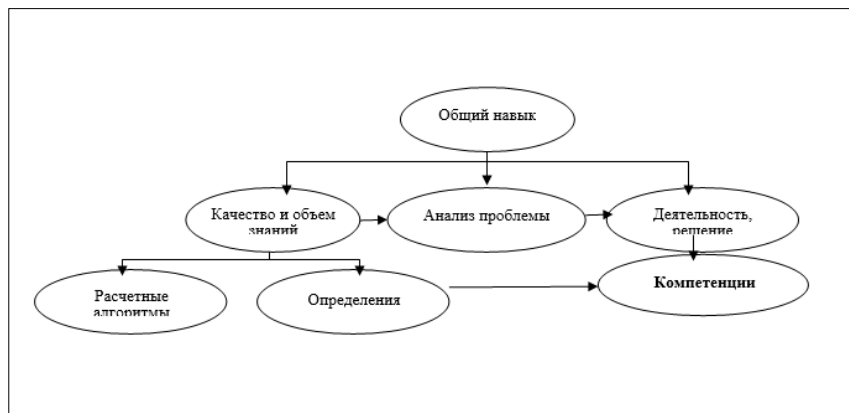
Рисунок 1. Основные объекты дизайн-шаблона оценки ECD.

CAF и аргумент оценки обеспечивают формальную основу для измеряемых атрибутов оценки (конструктов) с учетом условий, в которых осуществляется деятельность студентов, а также планируется характер доказательств, которые могут быть собраны

для поддержки правильного вывода об оценке. Модель свидетельств состоит из правил, описывающих, как определить и охарактеризовать существенные особенности процесса и продукта работы студента, как на основе контекстной информации может быть изменена оценка с учетом особенностей ответа. Эти модели являются мостом между аргументом оценки и операционной деятельностью системы оценки.

Модель задания обеспечивает интеллектуальный переход от баллов к выводам. Прежде всего, доказательная модель опирается на конструкт исследуемых характеристик студента, устанавливающий связь между моделью задания и моделью студента. При проектировании задания указывается, сколько и какие типы задач будут использоваться для оценки каждого утверждения, как будут отбираться атрибуты аргументации, какие дополнительные доказательства психометрического качества и достоверности инструментария обеспечиваются при разработке оценочных материалов. Mislevy, Behrens, Dicerbo, Levy, описывая модель студента и модель задания, утверждают, что должно быть выявлено, как выявить и как совместить наблюдения, доказательства и свидетельства с баллами результатов оценки (Mislevy, Behrens, Dicerbo & Levy, 2012).

Кроме того, должны быть заданы требования к ситуациям, организации оценки и интерпретации результатов. Особенно важно показать, как компетентностные результаты обучения проявляются при работе студента, как они оцениваются и как оценки накапливаются, чтобы преподаватель мог доказательно сделать надежные оценочные



суждения об уровне сформированности компетенций студента. По такому шаблону преподаватели, мало знакомые с принципами конструирования педагогического инструментария, могут самостоятельно разрабатывать оценочные средства, требующие от испытуемых запланированной деятельности с применением известных или требующих поиска знаний (Ефремова, 2018a).

Использование моделей ECD уменьшает вероятность ошибок и обеспечивает более качественное оценивание достижений обучающихся, дает обоснование

проектных решений оценки. Четко сформулированная цель оценки позволяет создать конструкт оценки как концептуальную основу и характеристику, в которой отображены все элементы в соответствии с назначением оценочного средства (рис. 2).

Рисунок 2. Пример конструкта для разработки шаблона оценочного средства.

Алгоритм проектирования средств оценки обеспечивается на основе сопряжения ряда моделей. Модель студента разрабатывается в виде конструкта знаний и компетенций, который позволяет создать комплексное задание для заявленной цели оценивания (Ефремова, 2018b). Именно конструкт ставит ряд задач, требующих от студента выполнения определенной деятельности для проявления уровня владения одной или несколькими компетенциями (рис. 3).

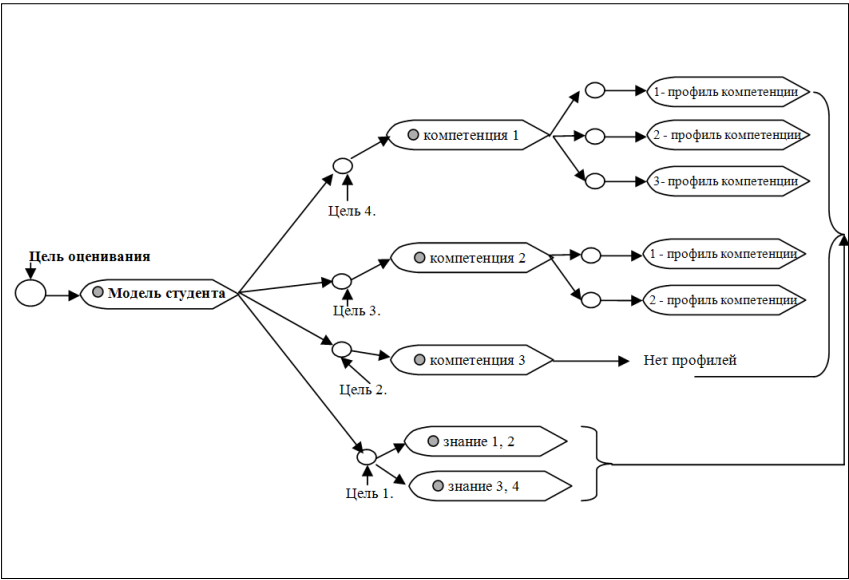


Рисунок 3. Схема многомерного конструкта знаний и компетенций.

На базе такого конструкта проектируется сложное компетентностное задание, которое ставит перед студентом ряд задач, требующих владения необходимыми знаниями и несколькими компетенциями для решения заявленной цели или группы целей оценивания. Для инструмента оценки подбираются ситуации, где компетенции могут проявляться и подтверждаться, они должны представлять структурированные проблемы, как с известными решениями, так и проблемы с множественными решениями и соответствующими методами доказательств

того, насколько хорошо обучающиеся планируют, проводят и интерпретируют качественные или количественные данные при решении этих проблем.

Новые возможности оценки открываются благодаря конструированию многократно используемых паттернов и на их основе созданию педагогических инструментов, которые можно использовать в разных областях и которые вызывает общая среда образовательной деятельности обучающихся. Разумеется, использование конкретных технологий может варьироваться в зависимости от контекста и выделенных областей образования. Однако пока разработка моделей оценок для получения доказательств их надежности находится в зачаточном состоянии, так как требует высокой квалификации специалистов в области теории педагогических измерений и разработки надежных оценочных инструментов и компетентностно-ориентированных заданий, сценариев деловых игр и кейсов, комплексных межпредметных и проблемных заданий, оценочных листов и анкет, интегральных показателей и обоснованных критериев оценки, способов аргументации и доказательств аутентичности результатов оценки. Достоверные оценки компетенций обеспечивают надежные и обоснованные выводы о том, что студенты знают и могут делать, обеспечивая их активный подход к обучению, вызванный внутренней мотивацией при доверии к результатам оценивания.

Для анализа инновационных образовательных оценок в последнее время широко применяются байесовские сети. Такой подход к проектированию оценки позволяет проектировщикам в полной мере использовать модульность байесовских сетей в образовательной оценке и моделировать сложные доказательные взаимосвязи, возникающие в результате выполнения интерактивных заданий. ECD рассматривает байесовские сети как неотъемлемый компонент принципиального процесса проектирования надежной оценки (Almond, Mislevy, Steinberg, Yan & Williamson, 2019).

Обсуждение результатов

Оценивание компетенций, имеющих глубоко латентный характер, с необходимостью предполагает обеспечение деятельности испытуемых при оценивании и обращение к теории педагогических измерений, позволяющей конструировать оценочные средства, обеспечивающие высокую надежность и валидность результатов оценки (Звонников, Малыгин, Чельшкова, 2012; Pellegrino, 2014; Efremova, 2021). Задача надежного оценивания латентных характеристик компетенций на сегодня представляет большие сложности на теоретическом и на практическом уровне. И в первую очередь потому, что образовательные программы носят дисциплинарный характер, а компетенции не формируются только одной дисциплиной, они междисциплинальны по своей природе, что создает невозможность надежно провести оценку сформированности отдельной

компетенции в рамках освоения только одной дисциплины. Сложная структура и межпредметный характер компетенций требуют перехода к модульному построению образовательных программ, когда после освоения модуля можно считать сформированными однотипные компетенции, которые можно группировать в кластер и обеспечить его оценку. Проверка кластера родственных компетенций может позволить разработать и применить комплексные задания, проверяющие группу когнитивных и некогнитивных результатов обучения. Совместное обучение при решении комплексных проблем позволяет студентам участвовать в совместной деятельности, учитывая метакогнитивные, эмоциональные и мотивационные аспекты обучения в малых группах, развивать навыки самооценки и взаимооценки в бесконфликтной среде. Студенты могут работать над решением кейсов, выполняя поиск информации для поддержки своих решений и проводя в малых группах переговоры о возможностях решения проблемы, в том числе с использованием игровых форм оценки (Awwal, Scoular & Griffin, 2016). Многие авторы отмечают, что дизайн, разработка и администрирование оценок требуют новых методов и более строгих процедур оценивания на основе последних достижений теории и практики педагогических измерений (Shute, Leighton, Jang & Chu, 2016; Mulder, 2017) и особенно в условиях активного развития дистанционных форм обучения (Uludag et al., 2020; Lambert, Schuwirth, & Cees, 2011).

В эпоху информатизации образования появляется новое направление цифровых оценок, с использованием медиа они дают подробные данные, что позволяет с высокой точностью в динамике проанализировать прогресс в обучении для достижения нескольких образовательных целей (Gibson & Webb, 2015; Shute & Rahimi, 2017).

Заключение

Дизайн оценки ECD, ориентированный на доказательства, ориентирован на учет роли вероятностных рассуждений в накоплении доказательств по выполнению задания. Краткий обзор дизайна, ориентированного на фактические данные, дает представление о том, как отдельные модели вписываются в единую систему образовательной оценки. Построение сложных оценочных заданий является ресурсоемким процессом, порождает логистические и педагогические проблемы, как для разработчиков, так и для потенциальных пользователей. Но глубокая латентность компетенций, сложность их проявления и оценивания требуют разработки и применения соответствующего инструментария. Для того чтобы цели и задачи оценочной системы были достижимы, сама оценочная система вуза должна удовлетворять ряду условий и научной обоснованности используемых методик на основе современной теории и практики педагогических измерений. В первую очередь периодичности, последовательности и

преимущества оценки по возрастанию требований к уровням освоения; многомерности и многоступенчатости при единстве технологий для испытуемых одной стадии обучения (оценочных листов, шкал оценивания и критериев) для сопоставимости результатов оценивания с обоснованными нормами по однотипным выборкам испытуемых.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Литература

Декларация участников IV форума по вопросам политики Болонского процесса Ереван. (2015). *Высшее образование в России*, 10, 65–67.

Ефремова, Н. Ф. (2018)а. Аргументации и доказательства надежности оценок компетенций студентов. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*, 12(2), 43–50.

Ефремова, Н. Ф. (2018)б. Проектирование оценочных средств по модели доказательной аргументации. *Педагогические измерения*, 3, 8–15.

Звонников, В. И., Малыгин, А. А., Челышкова, М. Б. (2012). Оценивание в высшем образовании: от линейности к адаптивности. *Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки*, 5(2), 166–171.
Ризви, С., Барбер, М., Доннелли, К. (2013). Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция (пер. с англ. Н. Микшиной). *Вопросы образования*, 3, 152–229.

Стандарты и руководства для обеспечения качества высшего образования в Европейском пространстве высшего образования (ESG). (2015). ENQA. URL: <https://pandia.ru/text/80/268/56052.php> (дата обращения: 20.07.2021).

Almond, R. G., Mislevy, R. J., Steinberg, L., Yan, D., Williamson, D. M. (2019). Bayesian networks in educational assessment. *Technology, Knowledge and Learning*, 24, 97–99. doi: <https://doi.org/10.1007/s10758-016-9292-x>

Awwal, N., Scoular, C., Griffin, P. (2016). Implementation issues with games-based assessment. In *International Conference on Education and New Learning Technologies, EDULEARN16 Proceedings* (pp. 905–910). Barcelona: IATED. doi: <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2016.1179>

Efremova, N. (2021). Problems of competence-based learning in a digital environment. In *XIV International Scientific and Practical Conference "State and Prospects for the Development of Agribusiness - INTERAGROMASH 2021"*, E3S Web of Conferences 273, 12082. doi: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312082>

Efremova, N., Huseynova, A. (2021). The impact of digital technology on learning motivation and learning modes. In *XIV International Scientific and Practical Conference "State and Prospects for the Development of Agribusiness - INTERAGROMASH 2021"*, E3S Web of Conferences 273, 12083. doi: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312083>

Gibson, D. C., Webb, M. E. (2015). Data science in educational assessment. *Education and Information Technologies*, 20, 697–713. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9411-7>

Lambert, W. T. Schuwirth, Cees, P. M. Van der Vleuten. (2011). Programmatic assessment: from assessment of learning to assessment for learning. *Medical teacher*, 33, 478–485. doi: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.565828>

Mislevy, R. J., Almond, R. G., Lukas, J. F. (2003). A Brief Introduction to Evidence-centered Design. *Educational Testing Service, Research & Development Division Princeton*, NJ 08541.

Mislevy, R. J., Behrens, J. T., Dicerbo, K. E., Levy, R. (2012). Design and discovery in educational assessment: evidence-centered design, psychometrics, and educational data mining. *Journal of Educational Data Mining*, 4(1), 11–48.

Mohan, B. (2021). Analects of Higher Education. *Academia Letters*, 1221. doi: <https://doi.org/10.20935/AL1221>.

Mulder, M. (2017). *Competence-based Vocational and Professional Education*. Cham: Springer. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4>

Pellegrino, J. W. (2014). Assessment as a Positive Influence on 21st Century Teaching and Learning: A Systems Approach to Progress. *Psicología Educativa*, 20(2), 65–77.

Shute, V. J., Leighton, J. P., Jang, E. E., Chu, M.-W. (2016). Advances in the Science of Assessment. *Educational Assessment*, 21(1), 34–59. doi: <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.1127752>

Shute, V. J., Rahimi, S. (2017). Review of computer-based assessment for learning in elementary and secondary education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(1), 1–19. doi: <https://doi.org/10.1111/jcal.12172>

Uludag, G., Bardakci, S., Yildiz, O. F., Tunc, Y., Akkoyunlu, B., Nasir, V. A., Ercan, S., Elmas, M. (2020). Assessing Students' Learning Online: It's More Than Testing. In *Teaching And Learning Quality Assurance in Higher Education Under the Pandemic*. Proceedings of the 12th Higher Education International Conference 12 (pp. 40–50). Macao: Macao Polytechnic Institute.

References

Almond, R. G., Mislevy, R. J., Steinberg, L., Yan, D., Williamson, D. M. (2019). Bayesian networks in educational assessment. *Technology, Knowledge and Learning*, 24, 97–99. doi: <https://doi.org/10.1007/s10758-016-9292-x>

Awwal, N., Scoular, C., Griffin, P. (2016). Implementation issues with games-based assessment. In *International Conference on Education and New Learning Technologies*, EDULEARN16 Proceedings (pp. 905–910). Barcelona: IATED. doi: <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2016.1179>

Declaration of the participants of the IV Policy Forum Bologna Process Yerevan. (2015). *Higher education in Russia*, 10, 65–67. (in Russ.).

Efremova, N. (2021). Problems of competence-based learning in a digital environment. In *XIV International Scientific and Practical Conference "State and Prospects for the Development of Agribusiness - INTERAGROMASH 2021"*, E3S Web of Conferences 273, 12082. doi: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312082>

Efremova, N., Huseynova, A. (2021). The impact of digital technology on learning motivation and learning modes. In *XIV International Scientific and Practical Conference "State and Prospects for the Development of Agribusiness - INTERAGROMASH 2021"*, E3S Web of Conferences 273, 12083. doi: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312083>

Efremova, N. F. (2018)a. Arguments and evidence for the reliability of assessments of students' competencies. *Vestnik of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences*, 12(2), 43–50. (in Russ.).

Efremova, N. F. (2018)b. Designing assessment tools according to the model of evidence-based argumentation. *Pedagogical measurements*, 3, 8–15. (in Russ.).

Gibson, D. C., Webb, M. E. (2015). Data science in educational assessment. *Education and Information Technologies*, 20, 697–713. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9411-7>

Lambert, W. T. Schuwirth, Cees, P. M. Van der Vleuten. (2011). Programmatic assessment: from assessment of learning to assessment for learning. *Medical teacher*, 33, 478–485. doi: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.565828>

Mislevy, R. J., Almond, R. G., Lukas, J. F. (2003). A Brief Introduction to Evidence-centered Design. *Educational Testing Service, Research & Development Division Princeton*, NJ 08541.

Mislevy, R. J., Behrens, J. T., Dicerbo, K. E., Levy, R. (2012). Design and discovery in educational assessment: evidence-centered design, psychometrics, and educational data mining. *Journal of Educational Data Mining*, 4(1), 11–48.

Mohan, B. (2021). Analects of Higher Education. *Academia Letters*, 1221. doi: <https://doi.org/10.20935/AL1221>.

Mulder, M. (2017). *Competence-based Vocational and Professional Education*. Cham: Springer. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4>

Pellegrino, J. W. (2014). Assessment as a Positive Influence on 21st Century Teaching and Learning: A Systems Approach to Progress. *Psicología Educativa*, 20(2), 65–77.

Rizvi, S., Barber, M., Donnelly, K. (2013). On the eve of the avalanche. Higher education and the coming revolution (translated from English by N. Mikshina). *Educational issues*, 3, 152–229. (in Russ.).

Shute, V. J., Leighton, J. P., Jang, E. E., Chu, M.-W. (2016). Advances in the Science of Assessment. *Educational Assessment*, 21(1), 34–59. doi: <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.1127752>

Shute, V. J., Rahimi, S. (2017). Review of computer-based assessment for learning in elementary and secondary education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(1), 1–19. doi: <https://doi.org/10.1111/jcal.12172>

Standards and guidelines for quality assurance in higher education in the European Higher Education Area (ESG). (2015). ENQA. URL: <https://pandia.ru/text/80/268/56052.php> (accessed: 07/20/2021). (in Russ.).

Uludag, G., Bardakci, S., Yildiz, O. F., Tunc, Y., Akkoyunlu, B., Nasir, V. A., Ercan, S., Elmas, M. (2020). Assessing Students' Learning Online: It's More Than Testing. In *Teaching And Learning Quality Assurance in Higher Education Under the Pandemic*. Proceedings of the 12th Higher Education International Conference 12 (pp. 40–50). Macao: Macao Polytechnic Institute.

Zvonnikov, V. I., Malygin, A. A., Chelyshkova, M. B. (2012). Assessment in Higher Education: From Linearity to Adaptability. *Proceedings of universities. Series: Humanitarian sciences*, 5(2), 166–171. (in Russ.).

Научное издание

Сетевое издание «Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология» - рецензируемое научное издание, публикуется в сети Интернет, не имеет печатной версии и полностью находится в свободном доступе.

Цена распространения: бесплатно
12+

Свидетельство о регистрации средства массовой информации выдано Федеральной службой по надзору с сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор),
номер свидетельства
ЭЛ № ФС 77 – 71604 от 13.11.2017 г.

Учредитель и издатель: Донской государственный технический университет, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

Адрес и электронная почта редакции: г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1, корпус 8, ауд. 8-307, editor@inov-ppd.ru

**ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА:
ПСИХОЛОГИЯ. ПЕДАГОГИКА. ДЕФЕКТОЛОГИЯ
2021
ТОМ 4 № 4**

**INNOVATIVE SCIENCE:
PSYCHOLOGY. PEDAGOGY. DEFECTOLOGY
2021
Vol. 4 Issue 4**

Дата выхода в свет: 30 августа 2021