

# ВЕКТОР НАУКИ

## Тольяттинского государственного университета

### Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 3 (54)

2023

16+

Ежеквартальный  
научный журнал

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тольяттинский государственный университет»

#### Главный редактор

*Криштал Михаил Михайлович*, д. ф.-м. н., профессор

#### Заместитель главного редактора

*Широбоков Сергей Николаевич*, к. пед. н., доцент

#### Редакционная коллегия:

*Аббасова К.Я.*, д. филос. н., профессор

*Айвазян Э.И.*, д. пед. н., профессор

*Александрова Е.А.*, д. пед. н., профессор

*Бендюков М.А.*, д. психол. н., доцент

*Богомолова Е.В.*, д. пед. н., профессор

*Бражник Е.И.*, д. пед. н., профессор

*Быкасова Л.В.*, д. пед. н., доцент

*Вальхутер Ч.К.*, PhD

*Галагузова М.А.*, д. пед. н., профессор

*Гнатьшина Е.А.*, д. пед. н., профессор

*Горлова Н.А.*, д. пед. н., профессор

*Горюнова Л.В.*, д. пед. н., доцент

*Грасс Т.П.*, д. пед. н., доцент

*Григорьева М.В.*, д. психол. н., профессор

*Далингер В.А.*, д. пед. н., профессор

*Джуринский А.Н.*, д. пед. н., профессор

*Дружинина М.В.*, д. пед. н., доцент

*Исламгулова С.К.*, д. пед. н., профессор

*Казакова Е.И.*, д. пед. н., профессор

*Кекеева З.О.*, д. пед. н., доцент

*Колодезникова М.Г.*, к. пед. н., профессор

*Комарова И.А.*, к. пед. н., доцент

*Кох К.*, PhD

*Ле Ти-Хонг Во*, PhD

*Лоренц В.В.*, к. пед. н., доцент

*Маркелова Т.В.*, д. психол. н., доцент

*Морозова И.С.*, д. психол. н., профессор

*Невзоров М.Н.*, д. пед. н., профессор

*Парникова Г.М.*, д. пед. н., доцент

*Полякова Т.С.*, д. пед. н., профессор

*Попов Л.М.*, д. психол. н., профессор

*Равен Д.*, д. психол. н., профессор

*Рогова А.В.*, д. пед. н., профессор

*Руситору М.*, PhD

*Сактаганов Б.К.*, PhD

*Собольников В.В.*, д. психол. н., профессор

*Тагунова И.А.*, д. пед. н., доцент

*Трегубова Т.М.*, д. пед. н., профессор

*Ходакова Н.П.*, д. пед. н., доцент

*Юй Хайин*, д. пед. н., профессор

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования», в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-76954 от 09 октября 2019 г.).

#### Компьютерная верстка:

Н.А. Никитенко

#### Ответственный/технический редактор:

Н.А. Никитенко

**Адрес редакции:** 445020, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 44-91-74

E-mail: [vektornaukitgu@yandex.ru](mailto:vektornaukitgu@yandex.ru)

#### Сайт:

<https://vektornaukipedagogika.ru>

Подписано в печать 29.09.2023.

Выход в свет 15.12.2023.

Формат 60×84 1/8.

Печать цифровая.

Усл. п. л. 10,0.

Тираж 25 экз. Заказ 3-402-23.

Цена свободная.

## СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

*Главный редактор*

**Кристал Михаил Михайлович**, доктор физико-математических наук, профессор  
(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

*Заместитель главного редактора*

**Широбоков Сергей Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент  
(Тольяттинский государственный университет, Тольятти, Россия).

*Редакционная коллегия:*

**Аббасова Кызылгюль Ясин кызы**, доктор философских наук, профессор  
(Бакинский государственный университет, Баку, Республика Азербайджан).

**Айвазян Эдвард Ишханович**, доктор педагогических наук, профессор  
(Ереванский государственный университет, Ереван, Республика Армения).

**Александрова Екатерина Александровна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

**Бендюков Михаил Александрович**, доктор психологических наук, доцент  
(Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург, Россия).

**Богомолова Елена Владимировна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия).

**Бражник Евгения Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия).

**Быкасова Лариса Владимировна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), Таганрог, Россия).

**Вольхутер Чарст Кутзи**, доктор сравнительного и международного образования (PhD)  
(Северо-Западный университет, Почеструм, ЮАР).

**Галагузова Миннепур Ахметхановна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия).

**Гнатышина Елена Александровна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия).

**Горлова Наталья Алексеевна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Московский государственный областной университет, Москва, Россия).

**Горюнова Лилия Васильевна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия).

**Грасс Татьяна Петровна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации, Санкт-Петербург, Россия).

**Григорьева Марина Владимировна**, доктор психологических наук, профессор  
(Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия).

**Далингер Виктор Алексеевич**, доктор педагогических наук, профессор  
(Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия).

**Джуринский Александр Наумович**, доктор педагогических наук, профессор  
(Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия).

**Дружинина Мария Вячеславовна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск, Россия).

**Исламгулова Светлана Константиновна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Школа-лицей «Туран», Алматы, Республика Казахстан).

**Казакова Елена Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия).

**Кекеева Зинаида Очировна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, Элиста, Россия).

**Колодезникова Маргарита Герасимовна**, кандидат педагогических наук, профессор  
(Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия).

**Комарова Ирина Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент  
(Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Могилев, Республика Беларусь).

**Кох Кристофер**, доктор философии (PhD)  
(Университет Джорджа Фокса, Ньюберг, США).

**Ле Ти-Хонг Во**, доктор философии (PhD)  
(Университет экономики, Хошимин, Вьетнам).

**Лоренц Вероника Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент  
(Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия).

**Маркелова Татьяна Владимировна**, доктор психологических наук, доцент  
(Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия).

**Морозова Ирина Станиславовна**, доктор психологических наук, профессор  
(Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия).

**Невзоров Михаил Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор  
(Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Владивосток, Россия).

**Парникова Галина Михайловна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия).

**Полякова Татьяна Сергеевна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия).

**Попов Леонид Михайлович**, доктор психологических наук, профессор  
(Казанский (Приволжский) государственный университет, Казань, Россия).

**Равен Джон**, доктор философии в области психологии, профессор  
(Университет Эдинбурга, Эдинбург, Великобритания).

**Рогова Антонина Викторовна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Санкт-Петербургский союз ученых, Санкт-Петербург, Россия).

**Руситору Михаэла**, доктор философии (PhD)  
(Университет института третьего возраста IUTAM, Монреаль, Канада).

**Сактаганов Балабек Кеништаевич**, доктор философии (PhD)  
(Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, Астана, Республика Казахстан).

**Собольников Валерий Васильевич**, доктор психологических наук, профессор  
(Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия).

**Тагунова Ирина Августовна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия).

**Трегубова Татьяна Моисеевна**, доктор педагогических наук, профессор  
(Институт педагогики, психологии и социальных проблем, Казань, Россия).

**Ходакова Нина Павловна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Московский городской педагогический университет, Москва, Россия).

**Юй Хайин**, доктор педагогических наук, профессор  
(Муданьцзянский педагогический университет, Муданьцзян, Китай).



---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>Оценка эффективности смешанных образовательных технологий студентами разных направлений подготовки</b> Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Тихомирова М.А., Исхакова М.П. ....	9
<b>Развитие педагогической компетентности у студентов-хореографов в процессе изучения народного танца</b> Кенжетаева А.И., Спинжар Н.Ф. ....	19
<b>Внедрение цифровых технологий в практику физического воспитания студентов в вузе: результаты опроса преподавателей и студентов Марийского государственного университета</b> Кошкина Т.В. ....	27
<b>Изучение влияния социальной поддержки на результаты естественно-научного образования в сельских начальных школах</b> Юй Х., Цуй Ю., Фу Х. ....	37

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>Смысложизненные ориентации и копинг-стратегии девушек разного студенческого возраста</b> Куликова Т.И. ....	53
<b>Личностные черты как предикторы гедонического аспекта субъективного благополучия в подростковом возрасте</b> Пенкина Е.Н. ....	61
<b>Цифровые риски и цифровая безопасность глазами разных поколений: опыт качественного исследования</b> Рикель А.М., Старостина Ю.А. ....	68
<b>Психологические аспекты восприятия негативных новостей в сети Интернет</b> Фролов И.С., Чернов А.Ю. ....	76
<b>НАШИ АВТОРЫ</b> .....	83

---

## CONTENT

### PEDAGOGY

<b>Evaluation of blended learning effectiveness by students of different academic programmes</b> Bordovskaya N.V., Koshkina E.A., Tikhomirova M.A., Iskhakova M.P. ....	9
<b>The development of pedagogical competence of students-choreographers in the process of studying folk dance</b> Kenzhetaeva A.I., Spinzhar N.F. ....	19
<b>The introduction of digital technologies into the practice of physical education of students at the university: the results of a survey of lecturers and students of Mari State University</b> Koshkina T.V. ....	27
<b>Study on the influence of social support on the effect of science education in rural primary schools</b> Yu H., Cui Yu., Fu H. ....	37

### PSYCHOLOGY

<b>Life-purpose orientations and coping strategies of girls of different student ages</b> Kulikova T.I. ....	53
<b>Personality traits as predictors of the hedonic aspect of subjective well-being in adolescence</b> Penkina E.N. ....	61
<b>Digital risks and digital security through the eyes of different generations: qualitative investigation experience</b> Rikel A.M., Starostina Yu.A. ....	68
<b>Psychological aspects of perception of negative news on the Internet</b> Frolov I.S., Chernov A. Yu. ....	76
<b>OUR AUTHORS</b> .....	83

---

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---





## Оценка эффективности смешанных образовательных технологий студентами разных направлений подготовки

© 2023

**Бордовская Нина Валентиновна**<sup>1,3</sup>, академик Российской академии образования,  
доктор педагогических наук, профессор,  
заведующий кафедрой психологии образования и педагогики  
**Кошкина Елена Анатольевна**<sup>2,4</sup>, доктор педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры педагогики и психологии гуманитарного института  
**Тихомирова Марина Анатольевна**<sup>\*1,5</sup>, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии образования и педагогики  
**Исхакова Мария Павловна**<sup>1</sup>, аспирант

<sup>1</sup>Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург (Россия)

<sup>2</sup>Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, Архангельск (Россия)

\*E-mail: m.tikhomirova@spbu.ru,  
tikhomarina@gmail.com

<sup>3</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1622-1356>

<sup>4</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8812-3595>

<sup>5</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5940-8367>

Поступила в редакцию 04.09.2023

Принята к публикации 13.09.2023

**Аннотация:** В связи с активным применением в современных вузах различных моделей смешанного обучения, организуемого на основе интеграции традиционных и цифровых образовательных технологий, обостряется необходимость поиска оптимальной их интеграции, а также разработки соответствующих критериев оценки эффективности такой интеграции в достижении образовательных результатов. Исследование направлено на определение тенденций и поиск причин эффективного, оптимального или неэффективного применения образовательных технологий при организации процесса обучения в российских вузах в смешанном формате. В статье представлены результаты анализа студенческих оценок эффективности применяемых смешанных образовательных технологий (СОТ) с опорой на авторскую систему критериев и методику изучения такой эффективности. Основным методом исследования был опрос, в котором приняли участие 295 студентов различных направлений подготовки СПбГУ и САФУ. Респондентам предлагалось оценить эффективность СОТ по результативному, дидактическому и ресурсному критериям. На основании статистической обработки данных сделаны выводы о том, что студенты оценивают используемые СОТ как оптимальные, а также о высокой готовности и заинтересованности преподавателей (по мнению студентов) в создании комфортных и благоприятных условий для смешанного обучения, несмотря на имеющиеся сложности в организации и техническом обслуживании образовательного процесса на уровне вуза. При этом выявлена неоднородность оценки каждого критерия, а также установлены различия в оценках студентов разных направлений подготовки.

**Ключевые слова:** смешанные образовательные технологии; СОТ; эффективность смешанных образовательных технологий; оценка эффективности смешанных образовательных технологий; высшее образование.

**Благодарности:** Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 22-28-00013).

**Для цитирования:** Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Тихомирова М.А., Исхакова М.П. Оценка эффективности смешанных образовательных технологий студентами разных направлений подготовки // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 3. С. 9–18. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-3-9-18.

### ВВЕДЕНИЕ

Вопрос оценки эффективности смешанных образовательных технологий (СОТ) ставится как зарубежными, так и отечественными учеными. В частности, в связи со стремительным переходом на смешанный формат обучения обсуждаются ограничения инфраструктуры сети Интернет в смешанном образовательном процессе [1], при необходимости внедрения нового инструментария и образовательных технологий [2], а также создания необходимых дидактических и психологических условий для формирования профессиональных и социокультурных компетенций будущих специалистов [3]. Важное место отводится материально-техническому

обеспечению образовательного процесса и подготовке к такому обучению обучающихся и педагогов [4].

Все чаще оценки эффективности СОТ связывают с мнением студентов об эффективности создаваемых условий для успешного освоения программ учебных дисциплин в смешанном формате. Так, усиление роли студента в процессе обучения и поступательное повышение его автономии может выступать одним из педагогических условий эффективности процесса обучения [5]. В литературе описаны педагогические условия успешной реализации цели смешанного обучения: оно должно обеспечивать индивидуализацию познавательной деятельности каждого обучающегося, что проявляется в выборе студентом образовательной траектории,

темпа и способов осуществления учебной работы [6]. В некоторых работах эффективность смешанного обучения оценивается по показателям психологического (новообразования в структуре навыков, знаний, умений) и функционального (создание «инструментария» педагогического воздействия) результатов [7]. Условием такой эффективности смешанного обучения выступает реализация идей персонализации обучения, обеспечения гибкости образовательного процесса и учета особенностей обучающихся, их образовательных запросов и потребностей; проявления субъектной позиции обучающихся, самоорганизации и готовности к смешанному обучению [8]. При этом подчеркивается неоднородность в оценках значимости СОТ. В частности, по мнению студентов, смешанные образовательные технологии оптимальны при изучении гуманитарных дисциплин, в то время как при изучении технических и естественно-научных дисциплин более значимы традиционные образовательные технологии [9]. В исследовании [10] систематизированы оценки достоинств и недостатков смешанного обучения, предложенные студентами. Отмечается, что наиболее эффективным вариантом смешанного формата обучения для студентов является проведение лекций в дистанционном формате, а семинаров и практических занятий – в очном [11]. Другие исследования показывают, что студенты, как правило, положительно относятся к электронному учебному курсу, реализуемому в смешанном формате, отмечая большую эффективность, высокую информативность и структурированность материала, предлагаемого в электронном формате [12; 13]. Студенты выделяют наиболее успешные цифровые решения: цифровые платформы для активного взаимодействия и увеличения коммуникации, применение средств организации и планирования, использование функционала личных кабинетов обучающихся, а также решения, тормозящие процессы цифровизации: низкий уровень цифровой грамотности участников образовательного процесса, редкое использование всех функций личных кабинетов обучающихся, недостаточное использование системы перспективных цифровых платформ [14].

Результаты зарубежных исследований чаще отражают субъективную оценку процесса применения СОТ и смешанного формата обучения, а также эффективность развития определенных навыков и умений у студентов. Например, эмпирически доказано, что развитие коммуникативных навыков у студентов-медиков средствами смешанного обучения более эффективно, чем традиционными [15]. Однако различия в степени удовлетворенности студентов результатами обучения в данном исследовании выявить не удалось. В обзоре (более 50 работ) зарубежных авторов [16] в оценках эффективности смешанного обучения доминирует «удовлетворенность обучением». Описывая индикаторы эффективности смешанного обучения и особенности обучающихся, исследователи эмпирически установили [17], что предиктором удовлетворенности и внутренней мотивации выступает саморегуляция, а предиктором построения знаний – социальная поддержка, в то время как предикторов эффективности обучения при реализации смешанного формата обучения среди заданных переменных установлено не было. Другие авторы, опираясь на мнение студентов, подчеркивают следующие

преимущества смешанного формата обучения: увеличение возможностей для взаимодействий и социализации, а также гибкость во времени и пространстве [18], что соответствует вышеприведенным результатам отечественных авторов.

Таким образом, в отечественных и зарубежных работах отражены разные аспекты оценки эффективности смешанного обучения в целом, а также отдельных применяемых средств, методов обучения и образовательных технологий. Однако студенческие оценки проводились либо по единичным показателям, либо по отдельным их группам. В связи с этим представляется важным исследование мнения студентов об эффективности СОТ, применяемых в вузах, при соблюдении к таким оценкам требований системности, многоуровневости и комплексности.

Подчеркнем, что, по нашему мнению, смешанная образовательная технология – это система действий субъектов учебного процесса, обеспечивающих реализацию его содержательно-целевого, процессуально-коммуникативного и результативно-оценочного аспекта на основе интеграции средств традиционных и цифровых образовательных технологий<sup>1</sup>.

Цель исследования – изучение и анализ результатов комплексной оценки студентами различных направлений подготовки эффективности применяемых смешанных образовательных технологий на уровне изучения конкретных учебных дисциплин.

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Эмпирическое исследование проводилось в конце весеннего семестра 2023 г. по завершении изучения оцениваемых студентами учебных дисциплин (УД). В нем приняли участие 295 студентов Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ) и Северного (Арктического) федерального университета (САФУ) следующих направлений подготовки:

– гуманитарное направление: 14 студентов СПбГУ 3-го курса (58.03.01 «Востоковедение и африканистика»), изучавших УД «Психология»; 33 студента СПбГУ 3-го курса (45.03.02 «Лингвистика»), изучавших УД «Психология и педагогика»;

– социальное направление: 96 студентов СПбГУ 1-го курса (38.03.01 «Экономика», 38.03.05 «Бизнес-информатика») и 51 студент СПбГУ 2-го курса (39.03.01 «Социология»), изучавших УД «Психология»;

– естественно-научное направление: 72 студента СПбГУ 1-го курса (31.05.01 «Лечебное дело»), изучавших УД «Психология и педагогика»;

– информационно-технологическое направление: 29 студентов САФУ 2-го курса («09.03.01 Информатика и вычислительная техника»), изучавших УД «Физика».

Все респонденты были проинформированы о цели исследования и выразили готовность к сотрудничеству.

Эмпирические данные были собраны с помощью опросника, предлагающего респондентам оценить эффективность СОТ по трем критериям: результативному, дидактическому и ресурсному [19]. Инструментарий состоял из 22 вопросов (таблица 1) двух типов: с выбором

<sup>1</sup> *Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2022. 432 с.*

из предложенных вариантов ответа и со шкалой оценки (от 1 до 10). Для предварительной обработки результатов опроса была разработана шкала перевода результатов по каждому вопросу в трехбалльную систему, где 1 – низкий уровень эффективности, 2 – средний, 3 – высокий.

Математико-статистическая обработка данных проводилась с помощью программы IBM SPSS Statistics 23. Использовались непараметрические методы сравнения с помощью коэффициентов:  $U$  Манна – Уитни (для двух независимых выборок) и  $H$  Краскела – Уоллиса (для нескольких независимых выборок).

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для определения общей оценки эффективности СОТ студентами было вычислено среднее значение оценки по каждому вопросу (таблица 1).

Полученные статистические данные говорят о том, что студенты в целом высоко оценивают результаты своего обучения, удовлетворены процессом и условиями, созданными педагогами в ходе проведения учебных занятий (вопросы 1–4). Более того, высоко они оценили не только свою готовность к обучению в смешанном формате, но и готовность своих преподавателей к успешному и эффективному использованию СОТ (вопросы 16–22), а также содержательный отбор традиционных и цифровых технологий и последовательность их применения в работе с новым учебным материалом (вопрос 6). При этом специфику сочетания технологий при организации самостоятельной работы и в ходе контроля (промежуточного и итогового) усвоения учебной программы студенты оценили заметно ниже (вопросы 7, 8). На среднем уровне оценивалась эффективность каналов коммуникации преподавателей со студентами (вопрос 9), при этом эффективность используемых каналов коммуникации для взаимодействия с одноклассниками оценивалась еще ниже (вопрос 10). Низкие оценки студенты присвоили качеству методического сопровождения процесса освоения учебных дисциплин, а также их обеспеченности материально-техническими средствами и электронно-образовательными ресурсами (вопросы 11, 13), однако отметили доступность сети Интернет и электронных ресурсов по всем учебным дисциплинам (вопрос 14).

Результаты оценки всеми респондентами эффективности применяемых СОТ по трем критериям представлены на рис. 1. Наиболее высокие оценки получены по результативному критерию, т. е. студенты удовлетворены не только академическими оценками, но и работой преподавателей по всем учебным дисциплинам и теми условиями, которые создавались педагогами для успешного усвоения учебных программ, использования цифровых образовательных технологий и ощущения комфортности обучения и коммуникации. Показатели ресурсного критерия оцениваются студентами преимущественно на среднем уровне. Оптимальность создаваемых условий для эффективного применения СОТ в учебных курсах, по мнению студентов, обеспечивалась тем, что возникающие технические и методические проблемы компенсировались высокой готовностью и преподавателей, и студентов к быстрому и самостоятельному их разрешению за счет активной включенности

и достаточно высокого уровня цифровой компетентности, инициативы и творческого подхода.

Особый интерес представляют результаты сравнительного анализа оценок эффективности СОТ студентами разных направлений подготовки: гуманитарного, естественно-научного, социального и информационно-технологического. Оценки эффективности СОТ по каждому критерию заметно отличаются у студентов разных направлений подготовки. На рис. 2 видно, что оценки результативного и ресурсного критериев выше у студентов гуманитарного направления, а самые низкие оценки по всем критериям получены от студентов естественно-научных специальностей. Однако статистической значимости (критерий  $H$  Краскела – Уоллиса) достигают различия только между четырьмя представленными группами по общему показателю эффективности ( $p=0,048$ ), а также по отдельным вопросам.

Статистически значимых различий между оценками четырех групп респондентов по результативному критерию выявлено не было (критерий  $H$  Краскела – Уоллиса,  $p=0,214$ ). Однако по первому, второму и третьему вопросу оценки студентов разных направлений подготовки статистически значимо различаются (критерий  $H$  Краскела – Уоллиса,  $p<0,05$ ). Средние баллы по каждому вопросу результативного критерия представлены в таблице 2. Можно видеть, что наиболее высокие академические результаты (вопрос 1) имеют студенты информационно-технологического направления подготовки, при этом они в меньшей степени, чем другие студенты, удовлетворены итоговыми результатами изучения дисциплины (вопрос 2) и самим учебным процессом, спланированным и реализованным преподавателем с опорой на традиционные и цифровые технологии (вопрос 3). У студентов других направлений подготовки такого рассогласования не выявлено.

Заметим, что не у всех студентов высокие академические результаты предполагают высокую удовлетворенность полученным образовательным результатом и/или организацией учебного процесса по программе конкретной учебной дисциплины в смешанном формате.

Дидактический критерий, отражающий специфику сочетания применяемых методов и средств традиционных и цифровых образовательных технологий на всех этапах реализации учебной программы, оценивался студентами на среднем уровне, а некоторые его показатели, такие как «Сочетание цифровых и традиционных технологий в контроле и оценке результатов усвоения» и «Каналы коммуникации студентов друг с другом», – на низком уровне. Статистически значимых различий в общих оценках данного критерия между студентами разных направлений подготовки выявлено не было (критерий  $H$  Краскела – Уоллиса,  $p=0,169$ ). Статистически значимо различается только оценка каналов коммуникации с одноклассниками с опорой как на средства традиционных, так и цифровых технологий в ходе изучения учебной дисциплины (вопрос 10, критерий  $H$  Краскела – Уоллиса,  $p=0,006$ ). Низкий балл присваивался, когда студенты отмечали использование исключительно цифровых каналов для коммуникации или только традиционное непосредственное общение, средний – когда данные способы применялись одинаково часто, и наиболее высокие оценки получал способ взаимодополнения, когда один канал был ведущим (цифровой или традиционный), а второй выступал

**Таблица 1.** Средние значения оценок эффективности СОТ по каждому вопросу по всей выборке (описательная статистика)  
**Table 1.** Average values of assessments of the efficiency of blended learning technologies on every question for the entire sample (descriptive statistics)

№	Показатель	N	Среднее	Средне-квадратичное отклонение
1.	Оценка	295	2,773	0,4941
2.	Удовлетворенность результатами	295	2,620	0,4999
3.	Удовлетворенность процессом	295	2,620	0,4999
4.	Удовлетворенность условиями	295	2,580	0,5013
5.	Механизм использования цифровых технологий	295	2,373	0,5743
6.	Сочетание цифровых и традиционных технологий в работе с новым учебным материалом	295	2,580	0,6543
7.	Сочетание цифровых и традиционных технологий в самостоятельной работе студентов	295	2,373	0,7932
8.	Сочетание цифровых и традиционных технологий в контроле и оценке результатов усвоения	295	2,085	0,7351
9.	Каналы коммуникации студентов с преподавателем	295	2,088	0,6844
10.	Каналы коммуникации студентов друг с другом	295	1,963	0,7013
11.	Учебно-методическое сопровождение курса	295	1,729	0,7245
12.	Обеспеченность электронными образовательными ресурсами	295	2,292	0,7117
13.	Обеспеченность учебного процесса материально-техническими ресурсами	295	1,895	0,6540
14.	Доступ к сети Интернет и электронным ресурсам	295	2,671	0,6779
15.	Доступность технической поддержки	295	2,393	0,6238
16.	Цифровая компетентность студентов	295	2,651	0,5119
17.	Цифровая компетентность преподавателя	295	2,807	0,4040
18.	Заинтересованность студентов в применении СОТ в учебном курсе	295	2,739	0,4980
19.	Заинтересованность преподавателя в применении СОТ в учебном курсе	295	2,729	0,4677
20.	Эффективность предложенного преподавателем дизайна СОТ	295	2,803	0,4230
21.	Самоорганизация учебной деятельности	295	2,668	0,5454
22.	Психологическое благополучие студентов	295	2,769	0,4454

в качестве дополнения. Видно (таблица 3), что наиболее часто механизм дополнения использовался студентами социального направления подготовки (так как их средние оценки по вопросам выше, чем у других, и больше 2), затем информационно-технологического, редко – студентами гуманитарного направления.

Наше исследование показало, что оценка студентами ресурсной эффективности не зависит от направления подготовки (критерий *H* Краскела – Уоллиса,  $p=0,090$ ), но были выявлены различия в оценках внутренних и внешних ресурсов (таблица 4). Такие показатели внешних ресурсов, как «Обеспеченность электронными образовательными ресурсами», «Доступ к сети Интернет и электронным ресурсам» и «Доступ-

ность технической поддержки» оценивались студентами на среднем уровне, а показатели «Учебно-методическое сопровождение курса» и «Обеспеченность учебного процесса материально-техническими ресурсами» – на низком уровне. Однако все показатели внутренних ресурсов получили высокие баллы, т. е. студенты выразили готовность и высоко оценили готовность педагогов к эффективному использованию СОТ, но, к сожалению, низко оценили такую готовность со стороны вузов, что, вероятно, может стать специальным объектом изучения для проведения более глубокого анализа с применением других методов.

Сравнение ответов студентов на один из наиболее низко оцененных вопросов о материально-технической

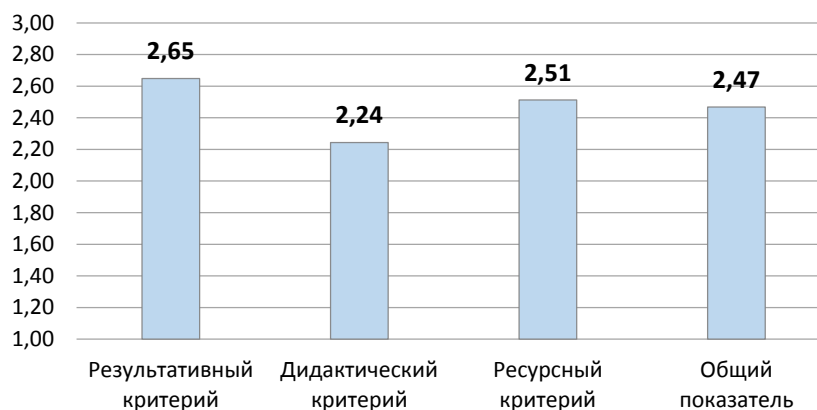


Рис. 1. Оценка эффективности COT студентами (результаты всей выборки)

Fig. 1. The assessment of the efficiency of blended learning technologies given by the students (the results of the entire sample)

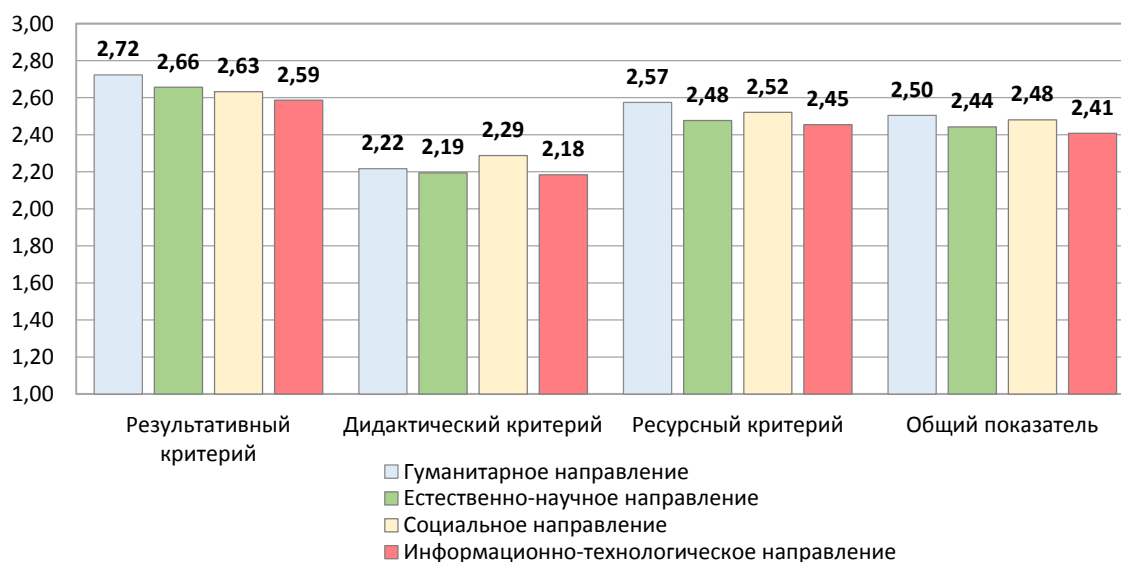


Рис. 2. Оценка эффективности COT студентами разных направлений подготовки

Fig. 2. The assessment of the efficiency of blended learning technologies given by the students of different academic programmes

обеспеченности образовательного процесса (вопрос 13) показало, что различия в оценках между группами различных направлений подготовки достигают статистической значимости (критерий  $H$  Краскела – Уоллиса,  $p=0,018$ ). Установлено, что наиболее обеспеченными мультимедийным оборудованием и компьютерами для проведения занятий являются аудитории, в которых занимались студенты информационно-технологического направления, а наименее – естественно-научного. Оценки наличия доступа к сети Интернет (в том числе точки доступа Wi-Fi) и электронным ресурсам также различаются (критерий  $H$  Краскела – Уоллиса,  $p<0,001$ ): наиболее высоко их оценили студенты СПбГУ социального направления, а наименее – естественно-научного. Таким образом, обеспеченность внешними ресурсами для эффективного использования COT и создания продуктивной цифровой учебно-образовательной среды может отличаться даже внутри одного учебного заведения.

Несмотря на недостаточную удовлетворенность условиями, создаваемыми вузами для реализации моделей смешанного обучения, студенты в целом высоко оценили не только свою внутреннюю готовность к использованию COT в образовательном процессе, но и цифровую компетентность своих преподавателей и их заинтересованность в применении COT. Статистически значимые различия между группами студентов обнаружены в трех вопросах, оценивающих заинтересованность преподавателя (вопрос 19, критерий  $H$  Краскела – Уоллиса,  $p=0,012$ ), эффективность предложенного педагогом сочетания традиционных и цифровых образовательных технологий (вопрос 20, критерий  $H$  Краскела – Уоллиса,  $p=0,001$ ) и свое психологическое благополучие во время обучения с использованием COT (вопрос 22, критерий  $H$  Краскела – Уоллиса,  $p=0,021$ ). Наибольшую заинтересованность преподавателя в применении COT отмечают студенты естественно-научного направления

**Таблица 2.** Средние значения оценок студентов по результативному критерию эффективности COT и результаты сравнительного анализа (статистический критерий Н Краскела – Уоллиса)

**Table 2.** Average values of student assessments of the efficiency of blended learning technologies according to the effective criterion and the results of comparative analysis (Kruskal – Wallis H statistical criterion)

	Вопрос	ГН	ЕНН	СН	ИТН	Хи-квадрат	Асимптотическая значимость
1.	Оценка	2,87	2,78	2,71	2,93	7,93	<b>0,05</b>
2.	Удовлетворенность результатами	2,74	2,65	2,61	2,41	8,78	<b>0,03</b>
3.	Удовлетворенность процессом	2,72	2,60	2,64	2,41	7,65	<b>0,05</b>
4.	Удовлетворенность условиями	2,55	2,60	2,58	2,59	0,23	0,97
<b>Результативный критерий</b>		2,72	2,66	2,63	2,59	4,48	0,21

Примечание. Полужирным шрифтом выделена асимптотическая значимость, свидетельствующая о статистически достоверных различиях по изучаемому показателю.

ГН – гуманитарное направление; ЕНН – естественно-научное направление;

СН – социальное направление; ИТН – информационно-технологическое направление.

Note. Asymptotic significance indicating statistically reliable differences in the studied indicator is highlighted in bold.

ГН – academic programmes in the Humanities; ЕНН – academic programmes in Natural Sciences;

СН – academic programmes in Social Sciences; ИТН – academic programmes in Information Technologies.

**Таблица 3.** Средние значения оценок эффективности COT по дидактическому критерию и результаты сравнительного анализа (статистический критерий Н Краскела – Уоллиса)

**Table 3.** Average values of assessments of the efficiency of blended learning technologies according to the didactic criterion and the results of comparative analysis (Kruskal – Wallis H statistical criterion)

	Вопрос	ГН	ЕНН	СН	ИТН	Хи-квадрат	Асимптотическая значимость
5.	Механизм использования цифровых технологий	2,34	2,38	2,39	2,34	0,32	0,96
6.	Сочетание цифровых и традиционных технологий в работе с новым учебным материалом	2,60	2,51	2,63	2,48	1,70	0,64
7.	Сочетание цифровых и традиционных технологий в самостоятельной работе студентов	2,51	2,33	2,37	2,28	2,01	0,57
8.	Сочетание цифровых и традиционных технологий в контроле и оценке результатов усвоения	2,02	2,03	2,17	1,90	4,88	0,18
9.	Каналы коммуникации студентов с преподавателем	2,06	2,11	2,09	2,07	0,16	0,98
10.	Каналы коммуникации студентов друг с другом	1,77	1,81	2,09	2,03	12,34	<b>0,01</b>
<b>Дидактический критерий</b>		2,22	2,19	2,29	2,18	5,04	0,17

Примечание. Полужирным шрифтом выделена асимптотическая значимость, свидетельствующая о статистически достоверных различиях по изучаемому показателю.

ГН – гуманитарное направление; ЕНН – естественно-научное направление;

СН – социальное направление; ИТН – информационно-технологическое направление.

Note. Asymptotic significance indicating statistically reliable differences in the studied indicator is highlighted in bold.

ГН – academic programmes in the Humanities; ЕНН – academic programmes in Natural Sciences;

СН – academic programmes in Social Sciences; ИТН – academic programmes in Information Technologies.

**Таблица 4.** Средние значения оценок эффективности СОТ по ресурсному критерию и результаты сравнительного анализа (статистический критерий Н Краскела – Уоллиса)  
**Table 4.** Average values of assessments of the efficiency of blended learning technologies according to the resource criterion and the results of comparative analysis (Kruskal – Wallis H statistical criterion)

№	Вопрос	ГН	ЕНН	СН	ИТН	Хи-квадрат	Асимптотическая значимость
<b>Внешние ресурсы</b>							
11.	Учебно-методическое сопровождение курса	1,87	1,68	1,73	1,62	2,43	0,49
12.	Обеспеченность электронными образовательными ресурсами	2,28	2,33	2,33	2,03	4,08	0,25
13.	Обеспеченность учебного процесса материально-техническими ресурсами	1,85	1,76	1,90	2,24	10,13	<b>0,02</b>
14.	Доступ к сети Интернет и электронным ресурсам	2,72	2,31	2,81	2,79	27,06	<b>0,00</b>
15.	Доступность технической поддержки	2,34	2,32	2,41	2,55	3,65	0,30
<b>Внутренние ресурсы</b>							
16.	Цифровая компетентность студентов	2,77	2,63	2,66	2,48	5,50	0,14
17.	Цифровая компетентность преподавателя	2,79	2,83	2,82	2,72	1,92	0,59
18.	Заинтересованность студентов в применении СОТ в учебном курсе	2,89	2,72	2,72	2,62	6,56	<b>0,09</b>
19.	Заинтересованность преподавателя в применении СОТ в учебном курсе	2,81	2,85	2,67	2,62	10,89	<b>0,01</b>
20.	Эффективность предложенного преподавателем дизайна СОТ	2,91	2,83	2,81	2,52	16,95	<b>0,00</b>
21.	Самоорганизация учебной деятельности	2,83	2,68	2,61	2,69	4,91	0,18
22.	Психологическое благополучие студентов	2,83	2,78	2,79	2,55	9,74	<b>0,02</b>
<b>Ресурсный критерий</b>		2,57	2,48	2,52	2,45	4,48	0,21

*Примечание. Полужирным шрифтом выделена асимптотическая значимость, свидетельствующая о статистически достоверных различиях по изучаемому показателю.*

*ГН – гуманитарное направление; ЕНН – естественно-научное направление;*

*СН – социальное направление; ИТН – информационно-технологическое направление.*

*Note. Asymptotic significance indicating statistically reliable differences in the studied indicator is highlighted in bold.*

*ГН – academic programmes in the Humanities; ЕНН – academic programmes in Natural Sciences;*

*СН – academic programmes in Social Sciences; ИТН – academic programmes in Information Technologies.*

подготовки, тогда как студенты информационно-технологического направления оценивают такую заинтересованность у своего педагога заметно ниже. Наиболее эффективным предложенное педагогом сочетание цифровых и традиционных образовательных технологий в ходе реализации программы учебной дисциплины считают студенты гуманитарного направления, а наименее – студенты информационно-технологического направления. Подобные оценки наблюдаются и в отношении показателей проявления психологического благополучия у студентов в условиях применения СОТ. Возможно, студенты информационно-технологического направления имели завышенные ожидания от СОТ и высокие требования к себе и своим педагогам в отношении подготовки к применению цифровых образовательных технологий. Для более глубокого понимания таких различий требуются дополнительные исследования с применением других методов и методик.

## ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В работе была предпринята попытка изучить оценку студентами эффективности СОТ, используемых преподавателями в ходе проведения учебных дисциплин, согласно нашей концепции о системном, многоуровневом и комплексном характере такой оценки.

В отличие от разработанной американскими учеными «Шкалы самооценки эффективности онлайн-обучения», которая включала в себя вопросы, касающиеся обучения в онлайн-среде, тайм-менеджмента и использования цифровых технологий [20], наш опросник позволяет оценить именно эффективность применяемых СОТ с точки зрения достижения образовательного результата, планирования педагогического дизайна, а также учета ресурсов вуза и субъектов образовательного процесса. При этом учитываются средние показатели оценок студентов одной группы, что приближает такие оценки

к объективному мнению студентов, а также практически исключает влияние личности педагога на мнение каждого студента.

Ограничениями исследования могут выступать малая выборка респондентов, в которую входят студенты только очной формы обучения. В других форматах обучения (очно-заочном, заочном) объем дистанционной работы может быть больше, следовательно, при другом соотношении используемых образовательных технологий могут смещаться и оценки их эффективности. Несмотря на то что современная миссия университетов заключается в кардинальной трансформации технологий и коммуникации, формировании новой безопасной образовательной среды, модернизации подготовки педагогов [21], не все вузы находятся по этим параметрам на одинаковом уровне. К данному исследованию привлекались вузы со специфической схожей образовательной средой, что также может являться одним из ограничений исследования. Представляется интересным провести подобное изучение мнения студентов об эффективности СОТ в других субъектах Российской Федерации, а также в высших учебных заведениях с отличной от исследуемых образовательной средой. Для получения более объективных и всесторонних оценок об эффективности СОТ с точки зрения основных субъектов образовательного процесса важно проводить подобный опрос по нашей методике не только среди студентов, но и среди преподавателей, чтобы соотносить получаемые данные. Это задача наших последующих исследований.

Опираясь на полученные в данной работе результаты при планировании, разработке и внедрении смешанного обучения, важно учитывать направление подготовки будущих специалистов: студенты информационно-технологического направления САФУ могут предъявлять более высокие требования к образовательному процессу с использованием СОТ, а студенты-гуманитарии вузов, на базе которых проводилось данное исследование, более заинтересованы в применении СОТ, чем студенты других направлений.

## ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

1. Среди 22 показателей, по которым респонденты оценивали эффективность смешанных образовательных технологий (СОТ), самый высокий уровень был зафиксирован у показателя «академическая успеваемость».

2. Оценки общего показателя эффективности СОТ различаются у студентов в зависимости от направления подготовки.

3. Наиболее высоко оценивают эффективность применяемых СОТ представители гуманитарного направления, наименее – представители информационно-технологического.

Расхождения между оценками студентов разных направлений подготовки из СПбГУ и САФУ объясняются многими причинами, что ориентирует на продолжение исследования, расширение его границ и числа участников, привлечение участников не только из выбранных вузов. Это позволило бы выйти на определенные тенденции и поиск причин эффективного, опти-

мального или неэффективного применения образовательных технологий при организации процесса обучения в российских вузах в смешанном формате.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Marcial D.E., Habalo D.P. Success level of a hybrid training in teacher education: experiences in a developing country // Информационные технологии и средства обучения. 2017. Т. 62. № 6. Р. 140–150. EDN: [ZXWVDF](#).
2. Боброва С.Е. Актуальные проблемы смешанного обучения в системе высшего образования // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4. С. 192–193. DOI: [10.24411/1991-5497-2020-00726](#).
3. Гуро-Фролова Ю.Р. Формирование профессиональных и социокультурных компетенций в условиях модульного обучения // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2015. Т. 9. № 2. С. 26–28. EDN: [UOGMRZ](#).
4. Брыксина О.Ф. Управленческие аспекты внедрения смешанного обучения в образовательной организации: основные проблемы и пути их решения // Самарский научный вестник. 2021. Т. 10. № 2. С. 228–233. DOI: [10.17816/snv2021102301](#).
5. Борщева О.В. Педагогические условия эффективности смешанного обучения в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Педагогика и психология образования. 2020. № 4. С. 72–80. DOI: [10.31862/2500-297X-2020-4-72-8](#).
6. Васильева Л.Н., Горбунова В.И., Тимофеева Н.Н. Педагогические условия реализации смешанного обучения студентов технических направлений подготовки бакалавриата // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2018. № 4. С. 9–14. DOI: [10.18323/2221-5662-2018-4-9-14](#).
7. Караванов А.А., Устинов И.Ю. Основные критерии эффективности педагогических систем // Территория науки. 2014. № 5. С. 23–28. EDN: [TJDIZF](#).
8. Маняхина В.Г. Условия эффективности смешанного обучения // Наука и школа. 2022. № 5. С. 107–120. DOI: [10.31862/1819-463X-2022-5-107-120](#).
9. Кручинин М.В., Кручинина Г.А., Седов Д.С., Сорокин И.А. Традиционные и цифровые технологии обучения в оценке студентов высшей школы // Человек и образование. 2020. № 3. С. 55–61. DOI: [10.54884/S181570410020888-1](#).
10. Христидис Т.В. Технология «смешанного обучения» (blended learning) в профессиональной подготовке студентов в вузе // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 6. С. 50–56. DOI: [10.24412/1997-0803-2022-6110-50-56](#).
11. Марголис А.А., Сорокова М.Г., Шведовская А.А. Очный, смешанный или онлайн-формат: как предпочитают учиться студенты? // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 5. С. 5–20. DOI: [10.17759/pse.2022270501](#).
12. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 2. С. 44–58. DOI: [10.17759/pse.2020250204](#).



13. Сорокова М.Г. Электронный курс как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения в условиях высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 1. С. 36–50. DOI: [10.17759/pse.2020250104](https://doi.org/10.17759/pse.2020250104).
14. Голованова И.И., Алипичев А.Ю., Аюпов Т.А. и др. Цифровая образовательная среда и онлайн-формат обучения глазами студентов: за и против // Образование и Саморазвитие. 2022. № 3. С. 202–221. DOI: [10.26907/esd.17.3.16](https://doi.org/10.26907/esd.17.3.16).
15. Kyaw B.M., Posadzki P., Paddock S., Car J., Campbell J., Tudor C.L. Effectiveness of digital education on communication skills among medical students: Systematic review and meta-analysis by the Digital Health Education Collaboration // Journal of Medical Internet Research. 2019. Vol. 21. № 8. Article number e12967. DOI: [10.2196/12967](https://doi.org/10.2196/12967).
16. Yunusa A.A., Umar I.N. A scoping review of Critical Predictive Factors (CPFs) of satisfaction and perceived learning outcomes in E-learning environments // Education and Information Technologies. 2021. Vol. 26. № 1. P. 1223–1270. DOI: [10.1007/s10639-020-10286-1](https://doi.org/10.1007/s10639-020-10286-1).
17. Kintu M.J., Zhu C., Kagambe E. Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2017. Vol. 14. № 1. P. 1–20. DOI: [10.1186/s41239-017-0043-4](https://doi.org/10.1186/s41239-017-0043-4).
18. Nikolopoulou K. Face-To-Face, Online and Hybrid Education: University Students' Opinions and Preferences // Journal of Digital Educational Technology. 2022. Vol. 2. № 2. Article number ep2206. DOI: [10.30935/jdet/12384](https://doi.org/10.30935/jdet/12384).
19. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А., Мелкая Л.А., Тихомирова М.А. Критерии оценки эффективности смешанных образовательных технологий, применяемых в вузе // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 1. С. 64–81. DOI: [10.15507/1991-9468.110.027.202301.064-081](https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.064-081).
20. Zimmerman W.A., Kulikowich J.M. Online learning self-efficacy instudents with and without online learning experience // American Journal of Distance Education. 2016. Vol. 30. № 3. P. 180–191. DOI: [10.1080/08923647.2016.1193801](https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1193801).
21. Гафуров И.Р. От редактора: Современная миссия крупных университетских комплексов в педагогическом образовании // Образование и саморазвитие. 2021. Т. 16. № 3. С. 146–151. EDN: [ABDHHX](https://www.edn.ru/abdnhx).
22. Borsovskaya N.V., Koskina E.A., Melkaya L.A., Tikhomirova M.A. Criteria for evaluating the effectiveness of mixed educational technologies, used in the university // Integration of Education. 2023. T. 27. No. 1. P. 64–81. DOI: [10.15507/1991-9468.110.027.202301.064-081](https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.064-081).
23. Sorokova M.G., Kulikowich J.M. Online learning self-efficacy instudents with and without online learning experience // American Journal of Distance Education. 2016. Vol. 30. No. 3. P. 180–191. DOI: [10.1080/08923647.2016.1193801](https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1193801).
24. Gafurov I.R. From the editor: Modern mission of large university complexes in pedagogical education // Education and Self-Development. 2021. T. 16. No. 3. P. 146–151. EDN: [ABDHHX](https://www.edn.ru/abdnhx).
25. *micheskikh nauk*, 2015, vol. 9, no. 2, pp. 26–28. EDN: [UOGMRZ](https://www.edn.ru/uogmrz).
26. Bryksina O.F. Management aspects of blended learning implementation in an educational organization: the main problems and ways to solve them. *SamarSKIY nauchnyy vestnik*, 2021, vol. 10, no. 2, pp. 228–233. DOI: [10.17816/snv2021102301](https://doi.org/10.17816/snv2021102301).
27. Borshcheva O.V. Pedagogical conditions of blended learning effectiveness in teaching a foreign language in a non-language university. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, 2020, no. 4, pp. 72–80. DOI: [10.31862/2500-297X-2020-4-72-8](https://doi.org/10.31862/2500-297X-2020-4-72-8).
28. Vasileva L.N., Gorbunova V.I., Timofeeva N.N. The educational conditions for implementing blended learning of the students of technical bachelor's degree programs. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2018, no. 4, pp. 9–14. DOI: [10.18323/2221-5662-2018-4-9-14](https://doi.org/10.18323/2221-5662-2018-4-9-14).
29. Karavanov A.A., Ustinov I.Yu. The main criteria for the effectiveness of pedagogical systems. *Territoriya nauki*, 2014, no. 5, pp. 23–28. EDN: [TJDIZF](https://www.edn.ru/tjdizf).
30. Manyakhina V.G. Conditions for blended learning effectiveness. *Nauka i shkola*, 2022, no. 5, pp. 107–120. DOI: [10.31862/1819-463X-2022-5-107-120](https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-5-107-120).
31. Kruchinin M.V., Kruchinina G.A., Sedov D.S., Sorokin I.A. Traditional and digital learning technologies in assessment of the higher school students. *Chelovek i obrazovanie*, 2020, no. 3, pp. 55–61. DOI: [10.54884/S181570410020888-1](https://doi.org/10.54884/S181570410020888-1).
32. Khristidis T.V. Technology of “mixed learning” (blended learning) in the professional training of students at the university. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv*, 2022, no. 6, pp. 50–56. DOI: [10.24412/1997-0803-2022-6110-50-56](https://doi.org/10.24412/1997-0803-2022-6110-50-56).
33. Margolis A.A., Sorokova M.G., Shvedovskaya A.A. Face-to-face, blended or online: how do students prefer to study? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 5–20. DOI: [10.17759/pse.2022270501](https://doi.org/10.17759/pse.2022270501).
34. Sorokova M.G. Digital educational environment in university: who is more comfortable studying in it? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2020, vol. 25, no. 2, pp. 44–58. DOI: [10.17759/pse.2020250204](https://doi.org/10.17759/pse.2020250204).
35. Sorokova M.G. E-course as blended learning digital educational resource in university. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2020, vol. 25, no. 1, pp. 36–50. DOI: [10.17759/pse.2020250104](https://doi.org/10.17759/pse.2020250104).
36. Golovanova I.I., Alipichev A.Yu., Ayupov T.A. et al. Digital educational environment and online learning format through the lens of students: pros and cons. *Obrazovanie i Samorazvitie*, 2022, no. 3, pp. 202–221. DOI: [10.26907/esd.17.3.16](https://doi.org/10.26907/esd.17.3.16).
37. Kyaw B.M., Posadzki P., Paddock S., Car J., Campbell J., Tudor C.L. Effectiveness of digital education on communication skills among medical students: Systematic review and meta-analysis by the Digital Health Education Collaboration. *Journal of Medical Internet Research*, 2019, vol. 21, no. 8, article number e12967. DOI: [10.2196/12967](https://doi.org/10.2196/12967).
38. Yunusa A.A., Umar I.N. A scoping review of Critical Predictive Factors (CPFs) of satisfaction and perceived learning outcomes in E-learning environments. *Educa-*

## REFERENCES

1. Marcial D.E., Habalo D.P. Success level of a hybrid training in teacher education: experiences in a developing country. *Informatsionnye tekhnologii i sredstva obucheniya*, 2017, vol. 62, no. 6, pp. 140–150. EDN: [ZXWVDF](https://www.edn.ru/zxwvdf).
2. Bobrova S.E. Current challenges of blended learning in higher education. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2020, no. 4, pp. 192–193. DOI: [10.24411/1991-5497-2020-00726](https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00726).
3. Guro-Frolova Yu.R. Professional and sociocultural competences developing during module teaching. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i sotsialno-ekonomicheskikh nauk*, 2015, vol. 9, no. 2, pp. 26–28. EDN: [UOGMRZ](https://www.edn.ru/uogmrz).

- tion and Information Technologies, 2021, vol. 26, no. 1, pp. 1223–1270. DOI: [10.1007/s10639-020-10286-1](https://doi.org/10.1007/s10639-020-10286-1).
17. Kintu M.J., Zhu C., Kagambe E. Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2017, vol. 14, no. 1, pp. 1–20. DOI: [10.1186/s41239-017-0043-4](https://doi.org/10.1186/s41239-017-0043-4).
18. Nikolopoulou K. Face-To-Face, Online and Hybrid Education: University Students' Opinions and Preferences. *Journal of Digital Educational Technology*, 2022, vol. 2, no. 2, article number ep2206. DOI: [10.30935/jdet/12384](https://doi.org/10.30935/jdet/12384).
19. Bordovskaia N.V., Koshkina E.A., Melkaya L.A., Tikhomirova M.A. Criteria for assessing the effectiveness of blended learning technologies used at the university. *Integratsiya obrazovaniya*, 2023, vol. 27, no. 1, pp. 64–81. DOI: [10.15507/1991-9468.110.027.202301.064-081](https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.064-081).
20. Zimmerman W.A., Kulikowich J.M. Online learning self-efficacy in students with and without online learning experience. *American Journal of Distance Education*, 2016, vol. 30, no. 3, pp. 180–191. DOI: [10.1080/08923647.2016.1193801](https://doi.org/10.1080/08923647.2016.1193801).
21. Gafurov I.R. From the editor: The modern mission of large university complexes in teacher education. *Obrazovanie i samorazvitie*, 2021, vol. 16, no. 3, pp. 146–151. EDN: [ABDHHX](https://www.edn.ru/ABDHHX).

## Evaluation of blended learning effectiveness by students of different academic programmes

© 2023

*Nina V. Bordovskaia*<sup>1,3</sup>, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Education), Professor,

Head of Chair of Educational Psychology and Pedagogy

*Elena A. Koshkina*<sup>2,4</sup>, Doctor of Sciences (Education), Associate Professor, professor of Chair of Pedagogy and Psychology, Institute of the Humanities

*Marina A. Tikhomirova*<sup>\*1,5</sup>, PhD (Psychology),

assistant professor of Chair of Educational Psychology and Pedagogy

*Maria P. Iskhakova*<sup>1</sup>, postgraduate student

<sup>1</sup>St. Petersburg State University, St. Petersburg (Russia)

<sup>2</sup>Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk (Russia)

\*E-mail: [m.tikhomirova@spbu.ru](mailto:m.tikhomirova@spbu.ru),  
[tikhomarina@gmail.com](mailto:tikhomarina@gmail.com)

<sup>3</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1622-1356>

<sup>4</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8812-3595>

<sup>5</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5940-8367>

Received 04.09.2023

Accepted 13.09.2023

**Abstract:** As modern universities actively use various models of blended learning that combine traditional and digital learning technologies, it seems necessary to find their optimal integration and develop appropriate criteria for assessing the effectiveness of such integration in achieving educational objectives. The research is aimed at identifying trends and searching for reasons for the efficient, optimal or inefficient use of educational technologies when organizing the learning process in Russian universities in a blended format. The paper presents the results of the analysis of student assessments of the efficiency of the blended learning technologies based on the unique system of criteria and methods introduced by the authors to study such efficiency. The main research method used was a survey in which 295 students took part from various academic programmes of St. Petersburg State University and Northern (Arctic) Federal University. Respondents were asked to evaluate the efficiency of blended learning technologies according to the effective, didactic and resource criteria. Based on statistical data processing, the following conclusions are drawn: students evaluate the employed blended learning technologies as optimal; readiness and interest of teachers (according to students) in creating comfortable and favorable conditions for blended learning is quite high, despite the existing difficulties in organization and technical maintenance of the equipment at the university level. At the same time, the survey revealed heterogeneity in the assessment of each criterion and determined differences in the assessments given by the students from different academic programmes.

**Keywords:** blended learning technologies; blended learning technologies; efficiency of blended learning; assessment of efficiency of blended learning; higher education.

**Acknowledgments:** The paper was prepared under the sponsorship of the Russian Science Foundation (project No. 22-28-00013).

**For citation:** Bordovskaia N.V., Koshkina E.A., Tikhomirova M.A., Iskhakova M.P. Evaluation of blended learning effectiveness by students of different academic programmes. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 3, pp. 9–18. DOI: [10.18323/2221-5662-2023-3-9-18](https://doi.org/10.18323/2221-5662-2023-3-9-18).

## Развитие педагогической компетентности у студентов-хореографов в процессе изучения народного танца

© 2023

**Кенжетаяева Алия Илюшалиевна**<sup>\*1,2,3</sup>, старший преподаватель  
кафедры «Хореография и культурно-досуговая работа», аспирант  
**Спинжар Наталья Федоровна**<sup>2,4</sup>, кандидат педагогических наук, профессор

<sup>1</sup>Западно-Казахстанский университет имени Махамбета Утемисова, Уральск (Республика Казахстан)

<sup>2</sup>Московский государственный институт культуры, Химки (Россия)

\*E-mail: akenzhetaeva80@mail.ru

<sup>3</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1622-1356>

<sup>4</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8812-3595>

Поступила в редакцию 01.06.2023

Принята к публикации 15.08.2023

**Аннотация:** Необходимость развития личностных и профессиональных компетенций в настоящем образовательном процессе Казахстана диктует современное состояние рынка труда. Современный специалист должен быть не только образованным и способным к генерации знаний, он должен уметь уважать и ценить мнения других людей, уметь договариваться с ними в целях достижения согласия, быть активным, эмоциональным, коммуникативным, организованным. Вместе с тем в настоящее время в профессиональной подготовке специалиста – будущего хореографа большое внимание отводится педагогической компетентности. Развитие личностных и профессиональных компетенций у будущего хореографа в процессе изучения народного танца в условиях вуза рассматривается авторами статьи как основной путь формирования педагогической компетентности. Проведены теоретические исследования развития педагогической компетентности будущего хореографа в процессе изучения казахского народного танца через единство выделенных автором компетенций: интеллектуально-педагогической, коммуникативной (эмпатия, экстраверсия), информационной, рефлексивной. Формирование данных компетенций помогает в преобразовании знаний о содержании казахского танца в знания об обучении и воспитании казахским танцем. Изучение истории национального балетного искусства, анализ его либретто, сравнение и сопоставление с современными национальными балетами позволят будущему педагогу-хореографу правильно отразить в своей постановке духовно-нравственные основы национальной самобытности, культуры, традиций, достоверность эпических традиций и пробуждения национального художественно-эстетического сознания. Посредством включения студентов-хореографов в творческие группы происходит пробуждение и активизация творческого мышления и личностных качеств, осуществляется учебная и творческая деятельность, преодолеваются возникшие трудности и решаются творческие задания. Авторы формулируют предложения по развитию профессиональных и личностных качеств у студентов-хореографов. Авторы рассматривают развитие и осознание духовных и культурных ценностей, активности, самоанализа, исполнительских умений у студентов-хореографов в процессе изучения национального танца в вузе культуры и искусств как решение проблемы развития педагогической компетентности.

**Ключевые слова:** студенты-хореографы; педагогическая компетентность студентов-хореографов; личностные и профессиональные компетенции студентов-хореографов; казахский народный танец; народный танец.

**Для цитирования:** Кенжетаяева А.И., Спинжар Н.Ф. Развитие педагогической компетентности у студентов-хореографов в процессе изучения народного танца // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 3. С. 19–26. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-3-19-26.

### ВВЕДЕНИЕ

Анализ тенденций развития народного танца в Республике Казахстан показал, что сегодня будущему хореографу недостаточно изучить историю культуры своего народа и знать методику преподавания – важно творчески осмыслить художественные ценности своей народности. Поэтому особое внимание в профессиональной подготовке специалиста отводится развитию педагогически компетентной личности. Современный специалист должен быть не только образованным и способным к генерации знаний, он должен уметь уважать и ценить мнения других людей, уметь договариваться с ними в целях достижения согласия, быть активным, эмоциональным и т. д. Профессиональная педагогическая подготовка будущих хореографов тре-

бует определенных личностных свойств и качеств. Казахский танец в вузах культуры и искусств Казахстана является одной из базовых дисциплин, которой отводится важная роль в художественном воспитании, развитии ценностных ориентаций, национального духа и патриотизма будущих хореографов.

Педагогическая компетентность хореографа в процессе изучения народного танца рассматривается нами через единство теоретических знаний и практической готовности к педагогической деятельности, что отражается на комплексе умений использования теоретических знаний в практике исполнительского мастерства, навыках самостоятельного решения этнокультурных и художественных задач, четкой системе исполнительских, организационных, коммуникационных, информационных умений в области хореографии. Многие

исследователи в последние годы стали проявлять больше внимания к педагогической компетентности в хореографии, что обусловлено ростом значения педагогики в хореографическом образовании.

Автор [1] рассматривает педагогическую компетентность в контексте связи личностных качеств хореографа с педагогической культурой и определяет педагогическую компетентность как «синтез психолого-педагогического мышления, хореографического мастерства и эмоционально-волевых характеристик, которые реализуются в конкретной педагогической деятельности» [1, с. 591]. Автор [2] анализирует педагогическую компетентность в историческом аспекте хореографического искусства и делает заключение о недостаточности интегрированной связи между достижениями педагогической науки хореографического обучения и практики.

В казахстанских исследованиях были разработаны некоторые методы развития педагогической компетенции средствами казахского народного танца в вузах. Для нас интересна исследовательская работа [3], авторы которой предлагают свою модель формирования педагогической компетентности в процессе изучения казахского народного танца средствами повышения эстетического компонента образования. В своей авторской программе данные исследователи предлагают несколько этапов: 1) использование средств партерной гимнастики на подготовительном этапе изучения специфики казахского танца по А.А. Деркачу и Н.В. Кузьминой [4], что, по мнению авторов, обеспечит необходимую физическую и психосоматическую готовность к формированию педагогической компетентности при обучении казахскому национальному танцу; 2) дополнительный курс «Практика национального казахского танца», нацеленный на рост практических знаний с учетом национальной культуры по методу А.К. Кульбековой [5]; 3) система особых модулей, способствующих восстановлению целостной логики в прохождении этапов исполнительской подготовки в национальном казахском танце по методу Г.Ф. Богданова [6]. Авторы пытаются решать задачи формирования педагогической компетентности у будущих хореографов путем развития таких компонентов, как эстетическое восприятие, эстетические потребности, культурные идеалы в традициях национального казахского танца [3].

Исследователи [7] реализуют модель образовательной программы будущих педагогов-хореографов на основе национальной танцевальной культуры казахского народа, определяют основные показатели качества педагогической компетентности на основе национальной культуры. Автор [8] рассматривает педагогическую компетентность в процессе изучения казахского народного танца, на примере специфических движений и поз казахского танца раскрывает семантику танцевальной лексики, являющуюся неотъемлемой частью емкого, полноценного и успешного обучения преподавателей казахского танца. Изучением педагогической компетенции в контексте приоритета национальных традиций и этнокультурного содержания в программах обучения казахским народным танцам занимались авторы [9].

Знание традиций своего народа – один из важных элементов в учебной деятельности студента-хореографа. Казахский философ [10] подчеркивает важность этнического самосознания: «Историческое

стремление каждого народа – это сохранить свое лицо и свою культуру. Сохранение национальной самобытности – это не только условие дальнейшего развития этнической культуры, но и важная веха сохранения самобытности этноса для будущих поколений» [11, с. 48]. О роли хореографического образования в морально-художественном воспитании хореографа писали и другие авторы: «Преподаватель классического танца должен твердо помнить, что он призван формировать не только высокую профессиональную технику, но и морально-эстетическое сознание артиста балета» [12, с. 251].

За последние годы было проведено много исследований, посвященных педагогической компетентности в области казахского народного танца. Отличительной особенностью нашей исследовательской работы по формированию педагогической компетентности в процессе изучения казахского народного танца является то, что в содержании дисциплин по казахскому танцу мы пытаемся использовать элементы классического танца и его синтез со специфическими движениями казахского танца у станка, а также национальные балеты, построенные на эпических произведениях казахского народа, отражающих не только быт и традиции, но и эстетические представления казахского народа в обрамлении традиционных форм классического танца, что способствует формированию эстетического восприятия, эстетической потребности и культурных идеалов.

Таким образом, к одним из наиболее важных составляющих педагогической компетентности будущего хореографа относятся:

- интеллектуально-педагогическая компетентность – умение применять знания и опыт в профессиональной деятельности для эффективного обучения и воспитания, способность педагога к инновационной деятельности;

- коммуникативная компетентность – значимое профессиональное качество, включающее речевые навыки, навыки взаимодействия с окружающими людьми, экстраверсию, эмпатию;

- информационная компетентность – объем информации педагога о себе, воспитанниках, коллегах;

- рефлексивная компетентность – умение педагога управлять своим поведением, контролировать свои эмоции, способность к рефлексии, стрессоустойчивость.

Цель исследования – развитие педагогической компетентности у студентов-хореографов через ценностное отношение к национальному танцу, понимание его смыслового содержания, традиции, культуры в процессе изучения казахского народного танца.

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось на базе Западно-Казахстанского университета г. Уральска в течение 2022/23 учебного года. Участниками исследования стали 40 студентов-хореографов женского пола, возраст от 19 лет до 21 года, 3-го и 4-го курсов хореографического направления обучения.

Перед констатирующим этапом эксперимента были проанализированы оценки академической успеваемости участников по специальным дисциплинам: «Теория и методика преподавания казахского танца» и «Теория и методика классического танца». Затем участники

эксперимента были разделены на две группы: контрольную и экспериментальную (далее – КГ и ЭГ), в каждой по 20 человек, имеющих примерно одинаковый уровень академической успеваемости по специальным дисциплинам.

КГ проходила обучение согласно традиционной учебной программе. В ЭГ занятия велись по авторской программе «Национальная хореография». Студенты ЭГ в процессе изучения казахского народного танца выполняли самостоятельные задания по формированию личностных и профессиональных качеств, раскрытию творческого потенциала. Задания для ЭГ несли в себе педагогическую задачу развития осознанности и понимания ценностей казахского народного танца, оценки классического танца как базового компонента совершенствования народного сценического танца. В период формирующего этапа студенты ЭГ представляли преподавателю письменный и устный отчеты по творческим заданиям в рамках изучаемых дисциплин казахского танца. По завершении обучения со студентами 3-го и 4-го курса проводились отчетные занятия в форме круглого стола в сочетании с элементами контрольного урока.

Итоговый анализ всей работы был проведен в конце учебного года, на заключительном этапе эксперимента.

Для первичного анализа хореографического материала в программу самостоятельной работы обеих групп вошли следующие образцы национального балета: «Калкаман и Мамыр» (постановка Б. Аюханова, композитор Б. Кыдырбек), «Қаракөз» (постановка В. Усманова, композитор Г. Жубанова), «Камбар и Назым» (постановка М. Моисеева, композитор В. Великанов), а также современные постановки: поставленная по мотивам известного казахского эпоса «КызЖибек» «Гакку» (постановка Б. Аюханова, музыка А. Исаковой), «Аксак кулан» (постановка М. Тлеубаева, музыка А. Серкебаева), «Байтерек» (постановка Д. Авдыша, музыка А. Бестыбаевой), «Вечный огонь» (постановка М. Тлеубаева, музыка С. Еркимбекова), «Алкисса» (постановка В. Гончарова, музыка Р. Салаватова).

На контрольном этапе в целях выявления полученных знаний участники выполняли три задания.

1. В содержание первого задания «Образцы национальной хореографии» входило самостоятельное изучение, анализ и пересказ либретто всех перечисленных балетов, а также самостоятельное изучение посредством литературы и видеоматериала вариаций Калкамана и Мамыр из балета «Калкаман и Мамыр».

2. В содержание второго задания «Национальная самобытная культура в казахском танце» входило самостоятельное выделение смысловых компонентов – характера национальной самобытной культуры; традиций, образов, раскрывающих характер и менталитет казахского народа, отражающихся в жизнедеятельности и в народной культуре и представленных в танце. Для выполнения этого задания были использованы казахские народные танцы из золотого фонда – танец «Киіз басу» (постановка О.В. Всеволодской-Голушкевич), «Қосалқа» (постановка Г. Бейсеновой), «Айжан қыз», «Қазақ вальс» (постановка Ш. Жиенкуловой), «Балбырауын», «Қоштасу» (постановка Д. Абилова) и др.

3. Третье творческое задание «Экзерсис у станка в национальной хореографии» включало сочинение и постановку комбинаций у станка на движения рук и ног самобытного казахского танца (специфические движения) в синтезе с элементами классического танца. Экзерсис у станка классического танца для развития эластичности и гибкости всех мышц ног предположительно можно скомбинировать с такими специфическими положениями рук казахского танца, как «сыйлық» («преподношение»), «үлкен сыйлық» («большое преподношение»), «қызғалдақ» («тюльпан»), «қошқар мүйіз» («бараньи рога»), «бота мойын» («шея верблюжонка»), и движениями рук казахского танца «қол қыймыл айналма» («вращения кистей»), «қайтару» («кругообразные движения рук в горизонтальном положении»), «толқын» («волны»). Задание заключается в умении сочетания и логического соединения движений рук с движениями ног, а также в исполнительских умениях.

Уровень сформированности педагогической культуры у студентов оценивался по следующим критериям:

- объективность анализа передового педагогического опыта в традиционных и современных балетных постановках. Понимание и осознание ценности передового педагогического опыта в профессиональной подготовке будущего хореографа через анализ содержания первых национальных балетных спектаклей и балетмейстерской работы;

- способы подачи художественного материала. Через осознание и понимание ценности своей этнической культуры (смысла символики специфических движений казахского танца, отражающих быт, традиции, жизнедеятельность, мировоззрение казахского народа) наступает понимание способов вербальной и невербальной передачи хореографического материала своим ученикам;

- приемы интеграции в постановках классической и национальной хореографии. Использование приемов интеграции в сочинении комбинации через понимание соответствия и координации характеров исполнения казахского и классического танцев.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

### Формирующий этап по программе «Национальная хореография»

Для экспериментальной группы студентов были организованы несколько творческих заданий в рамках самостоятельной работы.

Первое творческое задание под названием «Образцы национальной хореографии» предполагало изучение опыта ведущих мировых и национальных балетмейстеров. Для экспериментальной группы важным составляющим элементом являлись изучение и анализ первых национальных балетных спектаклей: разбор сюжетной линии, балетмейстерской постановки, анализ методики движений в вариациях, музыкальный анализ, изучение вариаций из репертуара передовых национальных балетов. Изучив и проанализировав передовой педагогический опыт, обучающиеся на практических занятиях специальных дисциплин выполняли самостоятельные задания под руководством преподавателя на сочинение одной или нескольких рабочих учебных комбинаций.

Второе задание «Национальная самобытная культура в казахском танце» – самостоятельное выделение смысловых компонентов: характера национальной самобытной культуры; традиций, отражающихся в народной культуре и представленных в танце; правил соединения на сцене классической и народной хореографии. В творческие задания вошел материал, который был представлен в работах казахстанского балетмейстера О.В. Всеволодской-Голушкевич, соединившей в сценических постановках исконные смыслы этнического казахского танца с наскальными рисунками – петроглифами, что позволило расширить применение полученных знаний при создании новых хореографических полотен [11]. В содержание программы для изучения также вошли материалы, отражающие традиционную культуру и жизнедеятельность казахского народа.

Учебный материал по сюжетной направленности, характеру и манере исполнения подразделяется на следующие группы: ритуально-обрядовые – «Баксы ойыны», «Айкосак» (пляски баксы), «Жезтырнак» (пляска ведьмы), «Буынби» (танец суставов), «Жар-жар» (пляска с одноименной ритуальной песней), «Коштасу» (прощание невесты с подругами); воинственно-охотничьи – «Сайыс» (поединок), «Акат» (танец по мотивам древней мужской пластики), «Кылышпен-би» (танец с саблей), «Мерген» (танец с луком), «Коянбуркит» (заяц и беркут), «Кусбеги – дауылпаз» (танец с ловчей птицей и дауылпазом); бытовые подражательные – «Ормек-би» (танец ткачей), «Ортеке» (танец козла-прыгуна), «Каражорга» (бег иноходца) и др.

Изучив передовой педагогический опыт и используя сформированные знания, студент готов к выполнению третьего задания «Экзерсис у станка в национальной хореографии» на сочинение комбинаций специфических движений самобытного казахского танца в интеграции с элементами классического танца. В казахском танце применяются все семь позиций рук, аналогичных позициям рук народно-сценического танца с отличительной особенностью – кисти рук согнуты в запястьях под углом 90° ладонями от себя. Процесс сочинения комбинаций у станка на сочетание движений ног классического танца (*plié, grand plié, battement tendu, battement tendu jeté, rond de jambe par terre* и т. д.) со специфическими движениями рук казахского танца («қол қыймылы айналма» – вращения кистей, «толқын» – волны, «қызғалдақ» – лепестки тюльпана, «қол сілтеу» – встряхивание кистей, «жалын» – языки пламени, «бидай боз» – колосья пшеницы и др.) способствует эффективному влиянию на развитие исполнительских умений у будущих хореографов казахского танца, а также активизирует мышление, воображение, память, осознание, восприятие, что и является основной задачей данного задания.

Четвертое задание «Постановочная работа» состоит из решения вопроса организации и подготовки исполнителей к участию в постановочной работе. Данная задача определяется одним из таких личностных качеств будущего хореографа в процессе постановочной работы, как эмпатия (сопереживание, понимание эмоциональных состояний своих исполнителей) и экстраверсия (активность, энергичность, эмоциональность). Студенту необходимо завлечь исполнителей, привлечь их внимание, пробудить интерес к учебной комбина-

ции. Только в данном случае будут складываться межличностные и партнерские отношения между студентами и постановщиком. В процессе работы над качеством исполнительских умений в казахском танце и многократного повторения происходит осознание смыслового значения движения, его цели и предназначения в постановочной работе. Данный процесс является эффективным способом формирования еще одного личностного качества будущего хореографа – экстраверсии. В данном процессе экстраверсия развивается с двух сторон: как у постановщика, так и у исполнителей совместной творческой работы, так как сценическая практика является лучшим условием для развития активности, эмоциональности, ответственности за себя и за коллектив.

### Результаты эмпирического исследования

На начало эксперимента по результатам диагностики был выявлен низкий уровень педагогической компетентности у всех студентов-хореографов в учебно-образовательном процессе вуза.

По итогам контрольного этапа эксперимента было выявлено, что студенты КГ в задании «Образцы национальной хореографии» смогли сделать только простое описание содержания либретто балетного спектакля, описание героев, событий, сюжета. Студенты ЭГ при выполнении того же задания смогли определить отличительные особенности первых национальных балетов от современных, указывая на связь сюжетных линий балетных спектаклей с историческими переменами того времени, когда создавался балетный спектакль. Студенты ЭГ заметили, что первые балеты построены на прямом понимании сюжета, современные же балеты строятся на условности, где зрителю дается возможность развития воображения, фантазии, ассоциативного мышления.

Студенты КГ, выполняя задание «Национальная самобытная культура в казахском танце» на сочинение движений казахского танца на заданную тематику и показывая движения другим студентам, не смогли достаточно точно донести до исполнителей характер движения. Некоторые из них (6 человек из 20) не смогли показать эмоциональное состояние образа в танце, другие (5 человек из 20) не смогли рассказать смысловое значение и сущность каждого показанного движения, часть (5 человек) не смогла разложить движение на музыку правильно. Основная часть студентов ЭГ с творческим заданием справилась на хорошем уровне. Лишь немногие студенты (4 человека из 20) испытывали трудность в части раскладки движений на музыкальный материал.

При выполнении задания «Экзерсис у станка в национальной хореографии» на сочинение и постановку комбинаций специфических движений самобытного казахского танца в синтезе с элементами классического танца студенты КГ испытывали трудности в сочетании и координации специфических движений рук казахского народного танца и движений ног классического танца (11 человек из 20); другие не смогли сочинить комбинацию по причине недостаточного уровня владения техническими приемами классического танца (5 человек из 20). Студенты ЭГ хорошо понимали соответствии характеров исполнения движений казахского

и классического танцев, немногие (3 человека из 20) испытывали трудности в координации движений, столько же студентов столкнулись с трудностями при раскладке движений на соответствующий музыкальный материал (3 человека из 20).

### ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

На основе уточнения структуры педагогической компетентности студентов-хореографов в вузе мы предприняли попытку показать целостность ее развития с учетом творческого, когнитивного и нравственного компонентов, сохраненных в казахском народном танце, где их симбиоз обеспечивает не только индивидуально-профессиональное становление, но и эстетическое восприятие казахского народного танца в синтезе с классическим танцем.

Исследование основывалось на наблюдении и анализе значения казахского народного танца, в основе которого лежат духовно-культурные ценности, в интеграции с методиками классического танца в учебно-образовательном процессе. Выбранные методики исследования позволили определить показатели, связанные с пониманием студентами педагогических задач изучаемого хореографического материала, содержащегося в народном танце (выделение ценностей народного танца, значимых национальных смыслов, оценке классического танца как базового компонента совершенствования народного сценического танца).

Необходимо отметить, что осознанность и восприятие формируются в результате интеграции движений казахского и классического танцев, поскольку специфические движения казахского народного танца раскрываются наиболее полно в общей культуре исполнения и гармоничной связи между такими элементами, как завершенность позиций, собранность корпуса, свобода движений рук, гибкость, координация ракурсов в пространстве сцены, музыкальность, пластичность рук, координация всех движений. В каждой постановке балетного спектакля отражаются образцы классической и национальной культур. Национальные балеты построены на эпических произведениях казахского народа, отражающих не только быт и традиции, но и эстетическое представление казахского народа в обрамлении традиционных форм классического танца.

Традиционная танцевальная педагогика построена на постоянном повторении танцевальных движений и учебных комбинаций за преподавателем, однако сегодня хореографическое образование все больше стремится давать не только знания о самом танце, но и знания, необходимые для преподавания и обучения танцу в будущей педагогической деятельности педагога-хореографа. Таким образом, перед студентом-хореографом возникает необходимость применения рефлексивного анализа, который должен послужить регулятором в развитии самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства. Рефлексивный анализ в хореографическом образовании – это, по нашему мнению, способность самостоятельного анализа собственных знаний о танце и умений в танце.

В процессе эксперимента нами была отмечена положительная тенденция в развитии рефлексивного анализа у студентов ЭГ. Чтобы передать образ и настро-

ние героев из вариаций балета при выполнении первого задания, студенты ЭГ старательно изучали либретто и видеоматериалы. Для выполнения второго задания, где было необходимо определить, выбрать и поставить казахский национальный танец по заданной смысловой тематике, студенты самостоятельно занимались поиском и изучением самобытной традиционной культуры, отраженной в народной хореографии. При выполнении третьего задания студенты включали свое творческое мышление и фантазию, изучали и строили логические соединения движений рук казахского танца и движений ног классического танца. Таким образом, у студентов ЭГ в процессе учебной деятельности включался имеющийся потенциал творческого мышления, развивалась практика исполнительского мастерства, понимание значимости своего обучения. Студенты ЭГ проявляли себя более активно, чем студенты КГ. На фоне развивающихся умений и качеств у будущего хореографа наступает период представления и осознанности своей будущей профессиональной деятельности, т. е. происходит развитие умения рефлексивного анализа, являющегося одним из важных качеств в формировании педагогической компетентности.

Наше исследование опирается на работу казахстанского ученого [5], в которой также рассматриваются профессиональные компетенции студентов-хореографов в вузе через нравственные идеалы и традиции национальной танцевальной пластики. Автор подчеркивает важность изучения в учебном процессе наследия выдающихся балетмейстеров, что поддерживается и нами. Однако наша работа основывается на развитии традиционной национальной пластики в синтезе с основами национального балетного искусства.

В исследованиях автора [15] подробно исследуется процесс формирования педагогической компетентности через понимание эталона классического танца, интеграцию предметов гуманитарного цикла. В нашей работе делается акцент на сакральном и социально-культурном смысле народного казахского танца и его сценическом представлении на основе классического танца.

Автор [16] рассматривает художественную компетенцию как определяющий компонент в структуре компетентностной модели будущего хореографа. Художественный компонент, по мнению автора, пронизывает все другие компетенции, и профессиональные, и личностные. Авторы [3] рассматривают педагогическую компетенцию через развитие эстетического компонента образования средствами казахской национальной культуры. В данной работе акцентируется внимание на подготовку будущих специалистов на первом году обучения при помощи средств партерной гимнастики, а также на системный отбор абитуриентов для обучения по специальности «Хореография». Авторы [7] определяют качественные показатели педагогической компетентности на основе национальной культуры. Авторы [9] занимались изучением педагогической компетенции в контексте приоритета национальных традиций и этнокультурных компетенций. В нашей исследовательской работе в содержании дисциплин по казахскому танцу мы пытаемся использовать элементы классического танца и его синтез со специфическими движениями казахского танца у станка, а также национальные балеты, построенные на эпических произведениях

казахского народа, отражающих не только быт и традиции, но и эстетические представления казахского народа в обрамлении традиционных форм классического танца, что способствует формированию эстетического восприятия, эстетической потребности и культурных идеалов.

В целях более углубленного понимания содержания, процесса, методологии, создания и исполнения комбинации будущему хореографу необходимо учиться слышать. Как будущие педагоги, студенты должны понимать внутреннюю структуру комбинации, осознавать содержание, смысл, характер исполняемого движения, что достигается в процессе систематических учебных занятий и сценической практики. Осознанность и понимание ценностей казахского народного танца приводят к правильному воспроизведению специфики казахского народного танца, а самостоятельная постановочная деятельность студента-хореографа создает условия для профессиональной самореализации, когда имеющиеся знания о содержании движения и танца начинают воплощаться в педагогической и творческой деятельности. Наше мнение совпадает с мнением исследователей, характеризующих профессиональные знания хореографов: «Профессиональные танцоры должны научиться трансформировать свои знания о содержании танца в педагогические форматы, соответствующие характеристикам учащихся и условиям, в которых они преподают» [13, с. 138]. Выбор музыкального материала, соответствие характера, темпа музыки и движений, музыкальный расчет, музыкальный анализ – это важная часть постановочной работы, освоенная будущим хореографом [14].

Подготовка будущих хореографов в казахстанском вузе в процессе изучения казахского народного танца в сочетании с наследием национального балетного искусства определяет сценические эталоны интерпретации. Выявленные пути развития педагогической компетентности у студентов-хореографов в процессе изучения народного танца показали, что каждый указанный компонент обеспечивает эффективность индивидуально-профессионального развития посредством внешних и внутренних изменений [17].

## ВЫВОДЫ

Основным путем развития педагогической компетентности является формирование личностных и профессиональных компетенций через включение студентов в выполнение творческих заданий, в процессе которых развивается осознание ценностей творческой деятельности, активизируется умственная деятельность, творческое мышление, память, воображение, личностные способности (коммуникативные компетенции, организационные способности, исполнительские умения, эмпатия, экстраверсия, рефлексия). Изучение образцов национальной хореографии, традиционной культуры, в содержании которых сохранены нравственные и духовные ценности, а также использование в исполнительской практике соединения казахской традиционной культуры с базовыми основами классического танца обеспечивают индивидуально-профессиональное становление будущего педагога-хореографа.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сухарев А.А. О совершенствовании педагогической культуры хореографа в процессе профессиональной деятельности // ЦИТИСЭ. 2021. № 4. С. 586–594. DOI: [10.15350/2409-7616.2021.4.54](https://doi.org/10.15350/2409-7616.2021.4.54).
2. Меренюкова А.М. Проблема подготовки педагога-хореографа в истории культуры и в современном обществе // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. 2021. № 1. С. 100–105. EDN: [SHBVIW](https://www.edn.ru/SHBVIW).
3. Орынбай А.Ж., Таукелова Г.Е. Модель формирования профессиональной компетентности будущих педагогов-хореографов // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 2-1. С. 254–263. EDN: [XDDKAN](https://www.edn.ru/XDDKAN).
4. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М.: Мысль, 1993. 123 с.
5. Кульбекова А.К., Мурзагулова А.М., Изім Т.О., Бакирова С.А., Қайыр Ж.У. Подготовка кадров по казахскому танцу: концепция обучения // Вестник Казахского национального педагогического университета им. Абая. Серия: Педагогические науки. 2023. № 1. С. 57–70.
6. Богданов Г.Ф. Основы хореографической драматургии. М.: МГУКИ, 2017. 168 с.
7. Кекеева З.О., Муканбетова Ж.Т. Подготовка педагогов-хореографов в Казахстане: история и современность // Педагогические исследования. 2022. № 1. С. 96–113. EDN: [OFFMNR](https://www.edn.ru/OFFMNR).
8. Молдахметова А.Т. Некоторые аспекты подготовки будущего педагога-хореографа казахского танца // Вестник Казахского национального университета. Серия Филологическая. 2016. Т. 157. № 5. С. 278–282.
9. Спинжар Н.Ф., Амреева Т.М. Формирование этнокультурных компетенций у студентов-хореографов в вузах Казахстана // Культура и образование. 2022. № 4. С. 103–112. DOI: [10.24412/2310-1679-2022-447-103-112](https://doi.org/10.24412/2310-1679-2022-447-103-112).
10. Тлеубаев С.Ш., Кульбекова А.К., Тлеубаева Б.С. Традиционная обрядовая культура казахов как философия и сущность творчества современных хореографов // Вестник КазНУ. Серия философии, культурологии и политологии. 2019. № 4. С. 46–55. DOI: [10.26577/jpep.2019.v70.i4.05](https://doi.org/10.26577/jpep.2019.v70.i4.05).
11. Танбаева А.Ж., Саитова Г.Ю., Джумасейитова Г.Т. Российский исследователь казахского народного танца О.В. Всеволодская-Голушкевич: поиски воссоздания этнического танца // Sciences of Europe. 2022. № 94. С. 6–11. DOI: [10.5281/zenodo.6616379](https://doi.org/10.5281/zenodo.6616379).
12. Марченков А.Л., Марченкова А.И. Профессиональные и личностные качества преподавателя хореографических дисциплин в процессе формирования рефлексивной культуры студента // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2013. № 18. С. 249–257. EDN: [RINJST](https://www.edn.ru/RINJST).
13. Sims M., Erwin H. A Set of Descriptive Case Studies of Four Dance Faculty Members' Pedagogical Practices // Journal of Dance Education. 2012. Vol. 12. № 4. P. 131–140. DOI: [10.1080/15290824.2012.654106](https://doi.org/10.1080/15290824.2012.654106).
14. Кенжетева А.И., Спинжар Н.Ф. Содержание исполнительских умений у будущих хореографов



- в вузах Республики Казахстан // Искусствознание: теория, история, практика. 2023. № 1. С. 10–13. EDN: [DHYIJC](#).
15. Гинкевич И.А. Организация и проведение занятий по методике «школа движений» на начальном этапе спортивной подготовки в сложно координационных видах спорта // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 3. С. 220–226. EDN: [WQUWAM](#).
  16. Филановская Т.А. Структура компетентностной модели будущего педагога-хореографа // Высшее образование в России. 2010. № 11. С. 144–149. EDN: [NCHLVP](#).
  17. Спинжар Н.Ф. Самореализация личности в профессиональном образовании: этапы построения индивидуальной стратегии. М.: МГИК, 2015. 175 с.
  18. Безуглая Г.А. Музыкальный анализ в работе педагога-хореографа. М.: Лань, 2015. 272 с.
  19. Кульбекова А.К. Содержательные аспекты казахского народного танца // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2008. № 3. С. 253–257. EDN: [JSURLE](#).
  20. Шомаева Д., Жумасейтова Г. История деколонизации чувствительности в дискурсе балетмейстерского искусства Казахстана // Central Asian Journal of Art Studies. 2021. № 6. С. 50–63. DOI: [10.47940/cajas.v6i2.427](#).
- REFERENCES**
1. Sukharev A.A. About the improvement of the choreographer's pedagogical culture in the course of professional activity. *TsITISE*, 2021, no. 4, pp. 586–594. DOI: [10.15350/2409-7616.2021.4.54](#).
  2. Merenyukova A.M. The problem of training a choreography teacher in the history of pedagogy and in the modern society. *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta puty soobshcheniya: Gumanitarnye issledovaniya*, 2021, no. 1, pp. 100–105. EDN: [SHBVIW](#).
  3. Orynbay A.Zh., Tauekelova G.E. The model of formation of professional competence of future teachers choreographers. *Pedagogicheskiy zhurnal*, 2019, vol. 9, no. 2-1, pp. 254–263. EDN: [XDDKAN](#).
  4. Derkach A.A., Kuzmina N.V. *Akmeologiya: puti dostizheniya vershin professionalizma* [Acmeology: the ways of achieving the top of professionalism]. Moscow, Mysl Publ., 1993. 123 p.
  5. Kulbekova A.K., Murzagulova A.M., Izim T.O., Bakirova S.A., Kayyr Zh.U. Training of personnel in kazakh dance: learning concept. *Vestnik Kazakhskogo natsionalnogo pedagogicheskogo universiteta im. Abaya. Seriya: Pedagogicheskie nauki*, 2023, no. 1, pp. 57–70.
  6. Bogdanov G.F. *Osnovy khoreograficheskoy dramaturgii* [Basics of choreographic dramaturgy]. Moscow, MGUKI Publ., 2017. 168 p.
  7. Kekeeva Z.O., Mukanbetova Zh.T. History and modernity of training teachers-choreographers in Kazakhstan. *Pedagogicheskie issledovaniya*, 2022, no. 1, pp. 96–113. EDN: [OFFMNR](#).
  8. Moldakhmetova A.T. Some aspects of the preparation of the future teacher of Kazakh dance choreographer. *Vestnik Kazakhskogo natsionalnogo universiteta. Seriya Filologicheskaya*, 2016, vol. 157, no. 5, pp. 278–282.
  9. Spinzhar N.F., Ampeeva T.M. Formation of ethnocultural competencies among students of choreographers in universities of Kazakhstan. *Kultura i obrazovanie*, 2022, no. 4, pp. 103–112. DOI: [10.24412/2310-1679-2022-447-103-112](#).
  10. Tleubaev S.Sh., Kulbekova A.K., Tleubaeva B.S. The traditional ritual culture of the Kazakhs as the philosophy and essence of the work of modern choreographers. *Vestnik KazNU. Seriya filosofii, kulturologii i politologii*, 2019, no. 4, pp. 46–55. DOI: [10.26577/jpcp.2019.v70.i4.05](#).
  11. Tanbaeva A.Zh., Saitova G.Yu., Dzhumaseyitova G.T. Russian researcher of Kazakh folk dance O.V. Vsevolodskaya-Golushkevich: the search for the reconstruction of ethnic dance. *Sciences of Europe*, 2022, no. 94, pp. 6–11. DOI: [10.5281/zenodo.6616379](#).
  12. Marchenkov A.L., Marchenkova A.I. Professional and Personal Qualities of a Teacher of Choreographic Disciplines in the Process of Forming a Student's Reflective Culture. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*, 2013, no. 18, pp. 249–257. EDN: [RINJST](#).
  13. Sims M., Erwin H. A Set of Descriptive Case Studies of Four Dance Faculty Members' Pedagogical Practices. *Journal of Dance Education*, 2012, vol. 12, no. 4, pp. 131–140. DOI: [10.1080/15290824.2012.654106](#).
  14. Kenzhetaeva A.I., Spinzhar N.F. The content of performance skills of future choreographers in the universities of the Republic of Kazakhstan. *Iskustvoznaniye: teoriya, istoriya, praktika*, 2023, no. 1, pp. 10–13. EDN: [DHYIJC](#).
  15. Ginkevich I.A. Organizing and conducting training by the method “school of movement” at the initial stage of sport training in complex coordination sports. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv*, 2017, no. 3, pp. 220–226. EDN: [WQUWAM](#).
  16. Filanovskaya T.A. The competence model structure of the future teacher-choreographer. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2010, no. 11, pp. 144–149. EDN: [NCHLVP](#).
  17. Spinzhar N.F. *Samorealizatsiya lichnosti v professionalnom obrazovanii: etapy postroeniya individualnoy strategii* [Personality self-realization in vocational education: the stages of building an individual strategy]. Moscow, MGIK Publ., 2015. 175 p.
  18. Bezuglaya G.A. *Muzykalnyy analiz v rabote pedagoga-khoreografa* [Musical analysis in the work of a teacher-choreographer]. Moscow, Lan Publ., 2015. 272 p.
  19. Kulbekova A.K. Substantive aspects of Kazakh folk dance. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv*, 2008, no. 3, pp. 253–257. EDN: [JSURLE](#).
  20. Shomaeva D., Zhumaseitova G. The history of decolonial sensitivity in the discourse of choreographic art of Kazakhstan. *Central Asian Journal of Art Studies*, 2021, no. 6, pp. 50–63. DOI: [10.47940/cajas.v6i2.427](#).

## The development of pedagogical competence of students-choreographers in the process of studying folk dance

© 2023

*Aliya I. Kenzhetaeva*\*<sup>1,2,3</sup>, senior lecturer

of Chair “Choreography and Cultural-Leisure Activity”, postgraduate student

*Natalya F. Spinzhar*<sup>2,4</sup>, PhD (Pedagogy), Professor

<sup>1</sup>*Makhambet Utemisov West-Kazakhstan University, Uralsk (the Republic of Kazakhstan)*

<sup>2</sup>*Moscow State Institute of Culture, Khimki (Russia)*

\*E-mail: [akenzhetaeva80@mail.ru](mailto:akenzhetaeva80@mail.ru)

<sup>3</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1622-1356>

<sup>4</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8812-3595>

Received 01.06.2023

Accepted 15.08.2023

**Abstract:** The current state of the labor market dictates the necessity to develop personal and professional competencies in the current educational process of Kazakhstan. A modern specialist should both be educated and capable of generating knowledge and be able to respect and appreciate the opinions of other people, to negotiate with them to reach agreement, be active, emotional, communicative, and organized. Moreover, currently, much attention is paid to pedagogical competence in the professional training of a specialist – a future choreographer. The authors consider the development of personal and professional competencies of a future choreographer in the process of studying folk dance at the university as the main way to form pedagogical competence. Theoretical studies of the development of the future choreographer pedagogical competence in the process of studying Kazakh folk dance through the unity of the competencies identified by the authors – intellectual-pedagogical, communicative (empathy, extraversion), informational, and reflective – were carried out. The formation of these competencies helps in transforming knowledge about the content of Kazakh dance into knowledge about teaching and educating through Kazakh dance. Studying the history of national ballet art, analyzing its libretto, comparing and collating with modern national ballets will allow the future teacher-choreographer to reflect adequately in choreography the spiritual and moral foundations of national identity, culture, traditions, authenticity of epic traditions and awakening of national artistic and aesthetic consciousness. Through the involvement of students-choreographers in creative groups, creative thinking and personal qualities are awakened and activated, educational and creative activities are carried out, difficulties are overcome, and creative tasks are solved. The authors formulate proposals for the development of professional and personal qualities of students-choreographers. The authors consider the development and understanding of spiritual and cultural values, activity, self-analysis, performance skills of students-choreographers in the process of studying national dance at the culture and arts university as a solution to the problem of developing pedagogical competence.

**Keywords:** students-choreographers; pedagogical competence of students-choreographers; personal and professional competencies of students-choreographers; Kazakh folk dance; folk dance.

**For citation:** Kenzhetaeva A.I., Spinzhar N.F. The development of pedagogical competence of students-choreographers in the process of studying folk dance. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 3, pp. 19–26. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-3-19-26.

## Внедрение цифровых технологий в практику физического воспитания студентов в вузе: результаты опроса преподавателей и студентов Марийского государственного университета

© 2023

*Кошкина Татьяна Вячеславовна*, старший преподаватель  
Марийский государственный университет, Йошкар-Ола (Россия)

E-mail: [rector@marsu.ru](mailto:rector@marsu.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1270-9204>

Поступила в редакцию 08.08.2023

Принята к публикации 15.09.2023

**Аннотация:** Организация физического воспитания в вузе отличается от организации преподавания других дисциплин, поэтому к внедрению цифровых технологий в практику физического воспитания в вузе должен быть особый подход. Для разработки и критического осмысления дальнейшей цифровизации процесса физического воспитания студентов вуза важно получение эмпирических данных о том, какой опыт использования цифровых технологий в практике физического воспитания в вузе накоплен преподавателями и студентами и с какими проблемами они столкнулись при использовании этих технологий. Проведено сплошное анкетирование преподавателей ( $n=20$ ) и студентов ( $n=50$ ) факультета физической культуры, спорта и туризма Марийского государственного университета с целью изучения их опыта и отношения к использованию цифровых технологий в физическом воспитании студентов вуза. Полученные результаты указывают на в целом положительное отношение преподавателей и студентов к внедрению цифровых технологий в процесс физического воспитания. Большинство студентов считают внедрение цифровых технологий в процесс физического воспитания полезным и своевременным. В качестве основных трудностей, связанных с процессом цифровизации физического воспитания, студенты отметили: 1) отсутствие у большинства из них опыта использования цифровых технологий именно в области физической культуры; 2) трудности самоорганизации; 3) увеличение объема интеллектуальных нагрузок. У большинства опрошенных преподавателей отсутствует достаточный опыт использования цифровых технологий в профессиональной деятельности, наблюдается недостаток времени для полноценного освоения предлагаемых цифровыми технологиями возможностей, связанный с большой профессиональной нагрузкой.

**Ключевые слова:** физическое воспитание студентов; образовательная среда вуза; цифровые технологии; программное обеспечение; дистанционное обучение.

**Для цитирования:** Кошкина Т.В. Внедрение цифровых технологий в практику физического воспитания студентов в вузе: результаты опроса преподавателей и студентов Марийского государственного университета // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 3. С. 27–36. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-3-27-36.

### ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время цифровизация затронула все области деятельности человека. Большое значение она имеет и в системе высшего образования, расширяя возможности преподавания и изучения различных учебных курсов, осуществления контроля успеваемости студентов, а также обеспечивая обратную связь в системе «преподаватель – студент». В российских вузах уже несколько десятилетий идет внедрение и активное применение цифровых технологий в изучении большинства учебных дисциплин. Однако процесс физического воспитания в отечественных вузах, реализуемый преимущественно на занятиях по физической культуре, строится иначе, нежели абсолютное большинство других учебных курсов, и включает минимум теоретических занятий и максимум практических, содержание которых предполагает физическую активность студентов. В силу этого внедрение цифровых технологий в процесс физического воспитания в вузе происходит более медленно и требует более тщательного подбора

и разработки дополнительных цифровых технологий, пригодных для использования на занятиях.

Необходимость внедрения цифровых технологий в процесс физического воспитания студентов в вузе сталкивается с недостаточным опытом применения таких технологий. В связи с этим был сформулирован исследовательский вопрос: каким образом возможно оптимизировать процесс внедрения цифровых технологий в организацию физического воспитания студентов в вузе? Решение данного вопроса требует анализа имеющегося опыта применения информационных технологий в физическом воспитании студентов в различных вузах и накопления эмпирических фактов, касающихся цифровизации процесса физического воспитания студентов в вузе.

Активное развитие новых технологий во всех областях науки и практики, автоматизация и цифровизация процессов затрагивают и сферу высшего образования. Для последних лет характерна активная пропаганда применения цифровых технологий в системе физического воспитания. С одной стороны, это продиктовано

повсеместной цифровизацией практически всех сфер жизни современного человека, в том числе системы образования. С другой стороны, система физического воспитания студентов в вузах длительное время позиционировалась как особое направление педагогической деятельности, ориентированное на непосредственное, личное взаимодействие в системе «преподаватель – студент», не предполагающее использования цифровых технологий. Ситуация в данной сфере начала изменяться в сторону цифровизации лишь в последние годы в связи с задачами национального проекта «Образование» и необходимостью разработки и реализации технологий дистанционного обучения в условиях пандемии COVID-19.

В ряде научных статей последних лет сделаны выводы о том, что использование цифровых технологий в процессе физического воспитания способствует развитию инновационной активности профессорско-преподавательского состава, повышая тем самым его профессиональный потенциал, и информатизации процесса физического воспитания в вузе [1; 2]. Мы считаем данный подход обоснованным с точки зрения современных реалий, когда профессионализм практически в любой области во многом определяется способностью к овладению новейшими достижениями науки и техники и их использованию в своей профессиональной деятельности.

В современных публикациях представлены также результаты теоретических и практических исследований о росте значимости и объема цифровых технологий в современном российском образовании. Цифровизация образовательной среды вуза, переход к дистанционным формам обучения, дублирование учебных курсов в электронном виде на сайтах вузов и пр. требуют от системы физического воспитания в вузе присоединения к общим тенденциям цифровизации образования путем модернизации существующих программ физического воспитания, обновления методик физического воспитания через включение в них цифровых технологий, разработку электронных образовательных ресурсов для сопровождения процесса физического воспитания студентов, поиск и/или разработку программного обеспечения для оптимизации этого процесса [3]. На основе анализа современного состояния цифровизации образовательной среды вуза отечественными исследователями были сделаны выводы о том, что повсеместно внедряемые в процесс высшего образования цифровые технологии постепенно вытесняют традиционную методику механического усвоения студентами учебных материалов. За счет внедрения цифровых технологий в образовательный процесс происходит рост творческой поисковой активности студентов, самостоятельное и активное приобретение ими знаний, умений и навыков [4]. Запаздывание процесса внедрения цифровых технологий в физическое воспитание студентов российских вузов приводит к таким негативным последствиям, как несформированность интереса студентов к физической культуре, низкий уровень познавательной активности студентов на занятиях по физической культуре, нестабильность получаемых знаний, умений, навыков и пр. [2]. Мы согласны с данной позицией, поскольку, как показывает наш опыт работы в вузе, студенты (не физкультурных специальностей) далеко не всегда посещают занятия по физической культуре, часто безответ-

ственно относятся к подготовке к занятиям (не имеют при себе физкультурной формы или специальной обуви и т. п.), не проявляют активности на занятиях, ограничиваясь выполнением заданий преподавателя. Нередко после сдачи теоретических тестов и контрольных испытаний в конце учебного года в следующем учебном году студенты не показывают высоких результатов по этим же самым учебным разделам. Мы согласны с тем, что информатизация образовательной среды вуза, внедрение инновационных цифровых технологий во все сферы высшего образования, в том числе в процесс физического воспитания студентов, будет способствовать оптимизации образовательно-воспитательного процесса [5].

Большой блок современных публикаций по теме внедрения цифровых технологий в образовательную среду вуза касается анализа наличия программного обеспечения для цифровизации процесса физического воспитания. Представленный в них обзор современного отечественного программного обеспечения для решения задач физического воспитания указывает на то, что вопросы цифровизации физкультурно-спортивной деятельности начали прорабатываться еще в конце XX в. путем разработки программ для проведения физкультурно-оздоровительной работы и контроля веса [6], мониторинга здоровья и физического состояния [7; 8]. В начале XXI в. возник исследовательский интерес к разработке программного обеспечения, ориентированного непосредственно на обеспечение процесса физического воспитания студентов в вузе за счет как работы с информацией об их физическом состоянии, так и наличия методических рекомендаций по обеспечению процесса физического воспитания [9–11]. Позже на основе имеющегося у авторов педагогического опыта было показано, что данные программные продукты не получили широкого распространения в нашей стране в силу ограниченности решаемых ими задач физического воспитания и недостаточного охвата студентов [12]. Тем не менее, как показано в ряде публикаций, применение информационно-компьютерных технологий дает дополнительные возможности для развития и активизации физической активности студентов, а также развития и расширения арсенала профессиональных навыков преподавателей и инструкторов по физическому воспитанию [13], с чем мы не можем не согласиться.

Большое внимание в научных публикациях последних лет уделяется анализу возможностей использования дистанционного преподавания студентам курса «Физическая культура» с применением цифровых технологий. В частности, рассматривается опыт и технологии внедрения цифровых возможностей вуза в обучение студентов физической культуре в условиях самоизоляции, делаются выводы о наличии в вузах технической возможности для перехода на дистанционный формат обучения физической культуре, в том числе для обеспечения двигательной активности студентов в период локдауна [14–16]. Показаны реальные примеры использования цифровых технологий в практике физического воспитания в отдельных российских вузах. Например, дано описание эксперимента по внедрению в практику инновационного проекта «U-SPORT» в рамках реализации дисциплины «Прикладная физическая культура и спорт» в Сибирском федеральном университете [18].

Поскольку максимальная активизация усилий по цифровизации процесса физического воспитания студентов в российских вузах началась лишь в период 2020–2021 гг. в связи с переходом вузов на дистанционное обучение, к настоящему времени в авторитетных научных изданиях очень мало сведений о результатах реальных эмпирических исследований опыта внедрения цифровых технологий в физическое воспитание студентов, исследований отношения студентов и преподавателей к подобным технологиям, оценки ими собственного опыта в данной области. В имеющихся публикациях представлены некоторые данные о том, что применявшиеся преподавателями вуза в период самоизоляции цифровые технологии позволили выработать у обучающихся правильные принципы формирования ценностей здорового образа жизни и повысить интерес студентов к полезной физической активности [19], а также показано неоднозначное отношение преподавателей вузов к дистанционному обучению – они не всегда объективно оценивают свои возможности и собственную готовность к его реализации в процессе физического воспитания студентов [20]. Недостаток информации по данной проблеме требует дополнительных исследований, в частности в виде проведения среди преподавателей и студентов опроса о внедрении цифровых технологий в практику физического воспитания студентов в вузе.

На основе проведенного анализа современных публикаций мы определили, что, несмотря на высокую актуальность процесса внедрения цифровых технологий в образовательную среду вуза и наличие ряда практических разработок в данной сфере, процесс цифровизации физического воспитания в вузе сопряжен с рядом проблем, таких как:

- необходимость наличия определенных технических средств как в вузе, так и у обучающихся (компьютерной техники, видеокамер, микрофонов и т. п.);
- необходимость доступа в интернет;
- необходимость обеспечения безопасности персональных данных (изображений студентов, данных об их антропометрических характеристиках и состоянии здоровья и т. п.);
- снижение физической активности студентов в процессе работы с рядом информационных технологий;
- ограниченность возможности фиксации ряда параметров при помощи цифровых технологий.

Мы считаем возможным решение большинства указанных проблем в рамках конкретного вуза (Марийского государственного университета) за счет оптимизации цифровизации процесса физического воспитания студентов. Оптимизация в данном случае должна базироваться на предварительном изучении современного состояния, опыта, проблем и перспектив применения цифровых технологий в физическом воспитании, а также отношения к этому преподавателей и студентов.

Марийский государственный университет вошел в программу «Приоритет 2030», одним из критериев которой является увеличение цифровых лабораторий университета. Все вышеперечисленное указывает на то, что использование цифровых технологий в образовательной среде вуза, с одной стороны, является в современных условиях актуальным и необходимым, а с дру-

гой – существует ряд трудностей, связанных с внедрением цифровых технологий в процесс физического воспитания студентов вуза.

Проведение опроса о внедрении цифровых технологий в практику физического воспитания студентов в вузе среди преподавателей и студентов Марийского государственного университета имело целью: 1) уточнить наличие и характер опыта использования цифровых технологий в практике физического воспитания студентов Марийского государственного университета; 2) выявить основные проблемы внедрения цифровых технологий в практике физического воспитания студентов Марийского государственного университета.

Результаты опроса можно использовать на практике для оптимизации процесса цифровизации физического воспитания студентов Марийского государственного университета, определив с его помощью пробелы в имеющемся опыте применения цифровых технологий в практике физического воспитания в вузе.

Цель исследования – выяснить мнение студентов и преподавателей факультета физической культуры, спорта и туризма о современном состоянии, проблемах и перспективах использования цифровых технологий в физическом воспитании студентов вуза в условиях Марийского государственного университета для оптимизации процесса цифровизации физического воспитания в условиях вуза.

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

### Этапы исследования

Исследование включало несколько этапов:

- изучение актуального состояния использования цифровых технологий для обеспечения процесса физического воспитания студентов в Марийском государственном университете;
- изучение особенностей практического применения цифровых технологий профессорско-преподавательским составом вуза в процессе физического воспитания студентов и возникающие при этом трудности;
- изучение отношения студентов к внедрению в процесс физического воспитания в условиях вуза различных цифровых технологий и связанные с этим трудности;
- оценка перспектив дальнейшей работы по использованию цифровых технологий в физическом воспитании студентов вуза.

### Выборка исследования

Исследование проводилось на базе Марийского государственного университета. Выборку исследования составили 20 преподавателей факультета физической культуры, спорта и туризма, а также 50 студентов дневного отделения в возрасте от 19 до 23 лет, обучающихся на 2–4-м курсах факультета физической культуры, спорта и туризма.

### Методы исследования

Было проведено анкетирование профессорско-преподавательского состава и студентов вуза.

Вопросы анкеты для преподавателей:

1. Как давно вы используете цифровые технологии на занятиях по физической культуре?

2. С какими трудностями вы столкнулись при использовании цифровых технологий в организации физического воспитания студентов?

3. Что вы считаете положительным в необходимости внедрения цифровых технологий в процесс физического воспитания студентов?

Вопросы анкеты для студентов:

1. Как вы относитесь к внедрению цифровых технологий в процесс физического воспитания в вузе?

2. С какими трудностями вы столкнулись при использовании цифровых технологий в организации физического воспитания в вузе?

3. Что вы считаете преимуществом в использовании цифровых технологий в физическом воспитании в вузе?

Все вопросы анкет имели открытый характер. После анкетирования все полученные ответы были разбиты на смысловые группы, включающие в себя близкие по смыслу ответы, и каждой группе было присвоено общее обозначение. Анкетирование проводилось лично, при непосредственном контакте исследователя и респондентов, с преподавателями – индивидуально, со студентами – в групповой форме во время общего собрания группы. Анкетирование носило сплошной характер.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В настоящее время в Марийском государственном университете применяются различные цифровые технологии, обеспечивающие возможность реализации физического воспитания студентов независимо от формы их обучения (дневная, заочная, дистанционная). Основные задачи, решаемые с помощью цифровых технологий, применяемых в процессе физического воспитания студентов в Марийском государственном университете, приведены в таблице 1.

Опрос профессорско-преподавательского состава показал, что для большинства опрошенных внедрение цифровых технологий в практику физического воспитания является относительно новым видом деятельности. Отвечая на вопрос о трудностях, с которыми столкнулись при внедрении в процесс физического воспитания цифровых технологий, преподаватели дали ответы, приведенные в таблице 2.

Обзор отмеченных преподавателями положительных сторон использования цифровых технологий в процессе физического воспитания студентов приведен в таблице 3.

Опрос студентов по поводу внедрения цифровых технологий в процесс их физического воспитания показал, что большинство из них поддерживают данную инициативу. Основные трудности, связанные с процессом цифровизации физического воспитания, с точки зрения студентов, показаны в таблице 4.

Студенты отметили ряд преимуществ использования цифровых технологий в физическом воспитании (таблица 5).

## ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Анализируя полученную ходе опроса информацию, мы сформулировали несколько положений относительно использования цифровых технологий. Во-первых, использование цифровых технологий обеспечивает расширенный доступ к информации в области теории и методики физического воспитания, что расширяет возможности проведения занятий по физическому воспитанию в дистанционном формате.

Во-вторых, использование цифровых технологий дает возможность:

– контролировать физическое состояние студентов;

*Таблица 1. Задачи, решаемые с помощью цифровых технологий, применяемых в процессе физического воспитания студентов в Марийском государственном университете*

*Table 1. Tasks solved with the help of digital technologies used in the process of physical education of students at Mari State University*

Решаемые задачи	Цифровые ресурсы
Поиск и изучение информации по вопросам теории и методики физического воспитания	Электронные библиотеки и словари, «ЭБС Лань», «Консультант студента», «Лекториум»
Дистанционное изучение студентами материалов учебных курсов в области физического воспитания, выполнение практических и контрольных заданий	Youtube, Khan Academy, «Открытое образование», Stepik, «Лекториум», Coursera, Moodle и др.
Контроль физического состояния	«Атлет», различные виды трекеров и др.
Разработка учебных материалов, заданий, тестов	Vortex, StimMaker, Тестмейкер и др.
Создание видеоматериалов, презентаций	Kahoot!, Flippity, PosterMyWall, Microsoft PowerPoint
Осуществление взаимодействия, командной работы	Miro, Zoom, ВКонтакте и др.
Обеспечение учебно-тренировочного процесса и самостоятельных занятий студентов физической культурой	Sportlyzer, PolarTeam
Обеспечение учебного процесса студентов цифровым оборудованием	«Лаборатория цифровых технологий физического развития и коррекции»

**Таблица 2.** Ответы преподавателей на вопрос: «С какими трудностями вы столкнулись при использовании цифровых технологий в организации физического воспитания студентов?»  
**Table 2.** Teachers' answers to the question: "What difficulties have you encountered when using digital technologies in the organization of physical education of students?"

Ответ	%
Отсутствие опыта использования цифровых технологий	80
Недостаточное количество информации о видах и способах использования цифровых технологий в физическом воспитании	40
Недостаток технических средств и программного обеспечения для внедрения цифровых технологий в процесс физического воспитания студентов	20
Недостаток времени для полноценного освоения возможностей цифровых технологий в физическом воспитании студентов	30
Непонимание необходимости цифровизации процесса физического воспитания студентов	15

**Таблица 3.** Ответы преподавателей на вопрос: «Что вы считаете положительным в необходимости внедрения цифровых технологий в процесс физического воспитания студентов?»  
**Table 3.** Teachers' answers to the question: "What do you consider positive about the necessity to introduce digital technologies into the process of physical education of students?"

Ответ	%
Расширение количества средств физического воспитания	85
Возможность реализации физического воспитания в дистанционном формате	100
Повышение самостоятельности и активности студентов	15
Повышение информативности занятий физкультурой	30
Увеличение количества доступной информации о теории и методике физического воспитания	65

**Таблица 4.** Ответы студентов на вопрос: «С какими трудностями вы столкнулись при использовании цифровых технологий в организации физического воспитания в вузе?»  
**Table 4.** Students' answers to the question: "What difficulties have you encountered when using digital technologies in the organization of physical education at the university?"

Ответ	%
Отсутствие опыта использования цифровых технологий в физическом воспитании	84
Трудности самоорганизации при использовании цифровых технологий	42
Снижение двигательной активности	22
Увеличение интеллектуальной нагрузки	33
Трудности технического характера	12

**Таблица 5.** Ответы студентов на вопрос: «Что вы считаете преимуществом в использовании цифровых технологий в физическом воспитании в вузе?»  
**Table 5.** Students' answers to the question: "What do you consider an advantage in using digital technologies in physical education at the university?"

Ответ	%
Расширение возможностей получения информации и выполнения оцениваемых заданий	84
Более разнообразные формы подачи учебного материала	42
Больше интересной информации	22
Возможность выбирать более удобное время для выполнения заданий	33
Большая доступность взаимодействия с преподавателями	12

– обеспечивать хранение, обработку и анализ данных о физическом состоянии студентов;

– осуществлять разработку и демонстрацию учебных материалов в области физического воспитания студентов;

– обеспечивать проведение командной работы;

– обеспечивать взаимодействие студентов и преподавателей в области физического воспитания.

В-третьих, опыт использования цифровых технологий преподавателями кафедры физического воспитания, спорта и туризма Марийского государственного университета небольшой: большинство из них начали использовать цифровые технологии в физическом воспитании студентов только в условиях вынужденного перехода к дистанционной форме работы во время пандемии COVID-19. Другими словами, опыт внедрения цифровых технологий в процесс физического воспитания студентов в рамках своей профессиональной деятельности у большинства преподавателей не превышает трех лет. Более того, несмотря на насущную необходимость и практически неотвратимость внедрения цифровых технологий во все сферы образования, в том числе в осуществляющийся в вузе процесс физического воспитания студентов, ряд преподавателей не оценили его перспектив и не осознают необходимость цифровизации процесса физического воспитания студентов. Скорее всего, в данном случае речь идет о преподавателях «старой школы», в течение десятилетий осуществляющих процесс физического воспитания студентов традиционными методами, основываясь на собственном педагогическом опыте, накопленном еще в доцифровую эпоху. Зачастую руководство кафедры или факультета испытывает трудности при убеждении таких педагогов в необходимости внедрения в их профессиональную деятельность инновационных технологий, в том числе цифровых. На наш взгляд, наиболее эффективным в данном случае будет использование административных методов воздействия на данную группу преподавателей: внедрение в их профессиональную деятельность цифровых технологий при поддержке (прежде всего – информационной) со стороны более опытных в плане цифровизации коллег.

У большинства опрошенных преподавателей как отсутствует достаточный опыт использования цифровых

технологий в своей профессиональной деятельности, так и наблюдается недостаток времени для полноценного освоения возможностей цифровых технологий, связанный с большой профессиональной нагрузкой. Это актуализирует вопросы разработки и распространения кратких и максимально понятных методических рекомендаций по внедрению цифровых технологий процесс физического воспитания студентов вуза. На наш взгляд, основополагающими принципами таких методических рекомендаций должны стать:

– использование простого, доступного языка с минимальным наличием специальных терминов;

– наглядное представление работы цифровых технологий в виде картинок, скриншотов, схем и т. п.;

– четкое описание алгоритма работы с той или иной цифровой технологией;

– конкретный перечень цифровых технологий, решающих различные вопросы физического воспитания студентов.

Рекомендуемые преподавателям для использования в процессе физического воспитания студентов цифровые технологии должны, на наш взгляд, обладать следующими характеристиками:

– быть широко доступными;

– быть интуитивно понятными;

– иметь простой и понятный интерфейс;

– решать разнообразные задачи физического воспитания;

– быть совместимыми с техническими возможностями имеющегося в вузе оборудования;

– быть бесплатными.

Как показал опрос студентов, большинство из них считают внедрение в процесс физического воспитания цифровых технологий полезным и своевременным. Действительно, нельзя не признавать тот факт, что современная молодежь повседневно использует цифровые технологии во всех областях жизнедеятельности и зачастую оказывается более подкованной в вопросах цифровизации, чем преподаватели. Поэтому внедрение в образовательную среду вуза цифровых технологий не должно вызывать у студентов трудностей, по крайней мере чисто технического характера.

Тем не менее опрос студентов об основных трудностях, связанных с процессом цифровизации физического



воспитания, показал отсутствие у большинства из них опыта использования цифровых технологий именно в области физического воспитания. Мы предполагаем, что это обусловлено традиционностью и преемственностью физического воспитания в отечественной системе образования: молодые люди участвуют в системе физического воспитания в детском саду, школе и вузе, где традиции физического воспитания складывались десятилетиями и до последнего времени не предполагали включения в процесс физического воспитания цифровых технологий. Это сформировало у студентов стойкие представления о том, что процесс физического воспитания проходит в личном контакте с педагогом (воспитателем, учителем, преподавателем, тренером, инструктором) под его непосредственным руководством и контролем.

Из этой ситуации вытекает и другая, обозначенная значительной частью студентов проблема – трудности самоорганизации при использовании цифровых технологий в физическом воспитании. Привыкнув к тому, что процесс физического воспитания регламентируется, направляется и контролируется педагогами, студенты испытывают затруднения при необходимости самостоятельного поиска, осмысления и анализа информации в области физической культуры при помощи цифровых технологий, а также при необходимости использования цифровых технологий для организации процесса своей двигательной активности, особенно в процессе дистанционного обучения. Поскольку цифровые технологии в физическом воспитании предполагают не только обеспечение оптимального режима двигательной активности студентов, но и обогащение их теоретическими знаниями в области физической культуры, выполнение заданий теоретико-описательного характера, решение кейс-задач и т. п., по мнению студентов, увеличивает объем их интеллектуальных нагрузок.

Некоторая часть студентов и преподавателей указала в качестве трудностей использования цифровых технологий в процессе физического воспитания наличие технических проблем – речь идет о том, что полноценное использование цифровых технологий предполагает наличие компьютерной техники с наличием как минимум стандартного программного обеспечения, камеры, микрофона, возможности выхода в интернет. К сожалению, это может быть недоступно по материальным причинам, в связи с отсутствием в некоторых районах стабильного интернета и т. п.

Переход от традиционных форм физического воспитания студентов вуза к использованию цифровых технологий, по мнению преподавателей, существенно расширяет количество средств физического воспитания и повышает самостоятельность и познавательную активность студентов в области физического воспитания. На первый взгляд, это противоречит позиции студентов, считающих, что использование цифровых технологий на занятиях по физической культуре лишь увеличивает их интеллектуальные нагрузки. Но это не совсем так, поскольку речь в данном случае идет не только и не столько о привычном многим формальном написании докладов или рефератов для получения зачета по физической культуре, сколько о предоставлении студентам доступа к большому объему информации в области физической культуры и физического воспитания. Это

и размещенная на сайте вуза информация о возможностях вуза в области физического воспитания – спортивных клубах и секциях, физкультурно-массовых мероприятиях, и доступ к специализированным ресурсам, позволяющим оценить собственное физическое состояние (ИМТ, биоимпедансный анализ и пр.), и рекомендации по самостоятельному выполнению физических упражнений. Кроме того, цифровые технологии обеспечивают поддержку обратной связи в системе «преподаватель – студент».

В Марийском государственном университете имеется достаточная материально-техническая база и подготовленный профессорско-преподавательский состав для обеспечения полноценной физической активности студентов различных групп здоровья как на занятиях по физической культуре (в том числе групп ЛФК), так и во внеучебное время. Таким образом, применение цифровых технологий в процессе физического воспитания студентов вуза не заменяет их физическую активность, а дополняет процесс физического воспитания новыми возможностями.

С точки зрения студентов, положительные стороны использования цифровых технологий в процессе физического воспитания связаны с расширением возможностей получения информации и выполнения оцениваемых заданий. При этом формальная оценка хода физического воспитания и его результатов может быть повышена путем выполнения заданий в цифровой форме, носящих теоретический, поисковый, творческий характер. Студенты отметили, что внедрение цифровых технологий позволяет обеспечить наличие более интересной и разнообразной информации о физическом воспитании и более разнообразные формы подачи учебного материала. Что немаловажно, студенты оценили как положительный момент использования цифровых технологий большую доступность взаимодействия с преподавателями.

На основе анализа преимуществ и трудностей внедрения цифровых технологий в процесс физического воспитания студентов в вузе, обозначенных студентами и преподавателями, можно спланировать дальнейшие действия по использованию этих технологий с целью оптимизации данного процесса. Проведенное эмпирическое исследование позволяет перейти к решению первоочередных задач использования цифровых технологий в физическом воспитании студентов вуза, таких как:

– разработка методических материалов для профессорско-преподавательского состава, способствующих более быстрому, прочному и качественному освоению способов работы с цифровыми технологиями в физическом воспитании студентов вуза;

– разработка перечня рекомендуемых к использованию в процессе физического воспитания студентов вуза цифровых технологий с учетом их целесообразности, доступности, удобства использования и т. п. (преимущественно отечественных разработок);

– обновление методических рекомендаций для студентов по физическому воспитанию с использованием цифровых технологий, четкое указание перечня используемых цифровых технологий, доли цифровизации в целомном процессе физического воспитания, минимальных требований к использованию цифровых технологий в процессе физического воспитания;

– обновление (актуализация) рабочих программ и прилагаемых к ним фондов оценочных средств в соответствии с требованиями цифровизации процесса физического воспитания студентов вузов;

– увеличение проводимых на базе вуза теоретических изысканий и эмпирических исследований, расширяющих и углубляющих понимание проблемы использования цифровых технологий в процессе физического воспитания студентов в вузе, обеспечивающих обмен педагогическим опытом в данной сфере не только внутри вуза, но и между образовательными учреждениями;

– обеспечение учебного процесса интерактивным оборудованием: интерактивной стеной, скалодромом, интерактивным полом, что предлагает новый уровень обучения в условиях измененного пространства.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

На основе полученных в эмпирическом исследовании данных об опыте и отношении профессорско-преподавательского состава и студентов Марийского государственного университета к использованию цифровых технологий в физическом воспитании студентов были сделаны выводы о том, что:

– и преподаватели, и студенты положительно оценивают идею внедрения цифровых технологий в процесс физического воспитания студентов;

– большинство проблем, касающихся использования цифровых технологий в практике физического воспитания студентов, в Марийском государственном университете связаны с недостаточностью опыта в данной сфере как у преподавателей, так и у студентов.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ахметшин Ч.И., Хамидуллин П.Р. Обучение физическому воспитанию с использованием цифровых технологий // Вопросы педагогики. 2019. № 10-1. С. 7–9. EDN: [WVJWLF](#).
- Гаучи И., Карева Ю.Ю., Ефименко К.В., Марьина Н.В. Цифровые технологии в физическом воспитании студентов вуза // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 8. С. 48–53. DOI: [10.34835/issn.2308-1961.2021.8.p48-53](#).
- Озерова О.А., Лубышева Л.И. Технологические и дидактические аспекты применения цифровых технологий в условиях дистанционного обучения по физическому воспитанию студентов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2021. № 4. С. 41–44. EDN: [WMZLZX](#).
- Погодина С.В., Юферев В.С., Погодин А.А., Сухачев Е.А. Организация образовательной деятельности в сфере физической культуры и спорта в аспекте цифровизации высшего образования // Теория и практика физической культуры. 2021. № 5. С. 106–108. EDN: [GZBZDK](#).
- Кузнецова Е.Т., Коляда Н.В. Механизмы использования оздоровительных технологий в здоровьесохраняющем образовательном пространстве в условиях реализации проекта «Цифровой университет» // Здоровье для всех. 2020. № 2. С. 60–67. EDN: [ONRQHB](#).
- Зайцева В.В., Кудрявцев В.В., Лукьянов Е.А., Фролова О.А. Компьютерные консультации по оздоровительной физкультуре для женщин с избыточной массой тела // Теория и практика физической культуры. 1995. № 4. С. 18–20.
- Пономарев В.В., Лимаренко О.В. Интегративный мониторинг здоровья как универсальная форма контроля качества физкультурного образования школьников, проживающих в Северном регионе // Теория и практика физической культуры. 2007. № 7. С. 8–12. EDN: [NBMHRT](#).
- Самсоненко И.В., Токарь Е.В. Компьютерная программа «Оценка физического состояния студентов. Рекомендации по организации оздоровительной тренировки»: характеристика, особенности работы с программой, результаты внедрения // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2011. № 3. С. 178–182. EDN: [NEEWBZ](#).
- Волков В.Ю. Компьютерные технологии в физической культуре, оздоровительной деятельности и образовательном процессе // Теория и практика физической культуры. 2001. № 5. С. 60–63.
- Люлевич И.Ю., Дзигуа Д.В. Актуальные практики и инструменты физического воспитания в эпоху цифровых технологий: зарубежный опыт // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. 2020. № 4. С. 77–91. EDN: [BMLSBO](#).
- Толистинов Б.Г., Шеенко Е.И. Компьютерная программа мониторинга физического воспитания для студентов вузов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 2. С. 49–60. EDN: [ERDEQV](#).
- Николаева И.В., Челнокова В.В. Физическая культура и цифровые технологии // Тенденции развития науки и образования. 2023. № 96-2. С. 76–78. DOI: [10.18411/trnio-04-2023-81](#).
- Магомедов Г.Х., Циздоева М.А., Абдулкеримов Ш.М. Информационно-компьютерные технологии в индивидуализации физического воспитания студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. С. 174–177. EDN: [YODGHH](#).
- Покровская Т.Ю., Юсупов Р.А., Титова Е.Б., Журавлева Ю.С. Дистанционное обучение по дисциплине «Физическая культура и спорт» в условиях самоизоляции // Теория и практика физической культуры. 2020. № 11. С. 65–67. EDN: [FBUHXN](#).
- Корельская И.Е., Варенцова И.А., Ильющенко С.А. Технологический подход к дистанционному обучению по дисциплине «Физическая культура» в условиях вуза // Теория и практика физической культуры. 2021. № 4. С. 33–34. EDN: [RUDMJT](#).
- Бартош О.В., Фалеева Н.А., Стурова Е.В. Возможности обучения физической культуре в условиях дистанционного образования // Современный ученый. 2021. № 2. С. 28–34. EDN: [NEYJFO](#).
- Козлов А.В., Бударников А.А., Фетисов В.Н., Михеева Т.М., Купцова В.Г. Классификация видов деятельности онлайн-дисциплины «Физическая культура» в университете аспекты двигательной подготовки // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 3. С. 199–204. DOI: [10.34835/issn.2308-1961.2022.3.p199-204](#).
- Булгакова О.В., Коновалов А.С., Соболева Н.В., Блиневский А.Ю. Инновационный проект «U-SPORT» в рамках реализации дисциплины «Прикладная физическая культура и спорт» в Сибирском федеральном

- университете // Физическое воспитание и студенческий спорт. 2023. Т. 2. № 1. С. 11–19. DOI: [10.18500/2782-4594-2023-2-1-11-19](https://doi.org/10.18500/2782-4594-2023-2-1-11-19).
19. Галиуллина Д.Т., Якулова А.Б. Опыт дистанционного преподавания физической культуры и спорта студентам вуза в период локдауна // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 92-1. С. 82–84. DOI: [10.18411/trnio-12-2022-26](https://doi.org/10.18411/trnio-12-2022-26).
  20. Данилевская Д.О., Земсков А.С., Маслова Л.П., Леонов Н.В. Исследование отношения преподавателей к дистанционному обучению в процессе физического воспитания студентов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 6. С. 108–113. DOI: [10.34835/issn.2308-1961.2022.6.p108-113](https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.6.p108-113).
- ### REFERENCES
1. Akhmetshin Ch.I., Khamidullin P.R. Teaching physical education with the use of digital technologies. *Voprosy pedagogiki*, 2019, no. 10-1, pp. 7–9. EDN: [WVJWLF](https://www.edn.ru/WVJWLF).
  2. Gauchi I., Kareva Yu.Yu., Efimenko K.V., Marina N.V. Digital technologies in physical education of university students. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, 2021, no. 8, pp. 48–53. DOI: [10.34835/issn.2308-1961.2021.8.p48-53](https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.8.p48-53).
  3. Ozerova O.A., Lubysheva L.I. Technological and didactic principles of using digital technologies in distance physical education course at university. *Fizicheskaya kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*, 2021, no. 4, pp. 41–44. EDN: [WMZLZX](https://www.edn.ru/WMZLZX).
  4. Pogodina S.V., Yuferev V.S., Pogodin A.A., Sukhachev E.A. Organization of educational process in physical education and sports sector in terms of digitalization of higher education. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*, 2021, no. 5, pp. 106–108. EDN: [GZBZDK](https://www.edn.ru/GZBZDK).
  5. Kuznetsova E.T., Kolyada N.V. Mechanisms for using health technologies in health-saving educational space in the conditions of the digital university project implementation. *Zdorove dlya vsekh*, 2020, no. 2, pp. 60–67. EDN: [ONROHB](https://www.edn.ru/ONROHB).
  6. Zaytseva V.V., Kudryavtsev V.V., Lukyanov E.A., Frolova O.A. Computer consultations on health-improving physical education for overweight women. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*, 1995, no. 4, pp. 18–20.
  7. Ponomarev V.V., Limarenko O.V. Integrative monitoring of health as multipurpose form of controlling quality of physical training of pupils of northern region of Russia. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*, 2007, no. 7, pp. 8–12. EDN: [NBMHRT](https://www.edn.ru/NBMHRT).
  8. Samsonenko I.V., Tokar E.V. Software program the evaluation of physical state of students. Recommendations about organization of the health-improving training: characteristics, peculiarities of work with the software, the results of its implementation. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, 2011, no. 3, pp. 178–182. EDN: [NEEWBZ](https://www.edn.ru/NEEWBZ).
  9. Volkov V.Yu. Computer technologies in physical culture, health-improving activity and educational process. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*, 2001, no. 5, pp. 60–63.
  10. Lyulevich I.Yu., Dzigua D.V. Current practices and tools of physical education in the digital age: foreign experience. *Vestnik MGPU. Seriya: Estestvennyye nauki*, 2020, no. 4, pp. 77–91. EDN: [BMLSBO](https://www.edn.ru/BMLSBO).
  11. Tolistinov B.G., Sheenko E.I. A computer program for monitoring university students' physical education. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 2020, vol. 8, no. 2, pp. 49–60. EDN: [ERDEQV](https://www.edn.ru/ERDEQV).
  12. Nikolaeva I.V., Chelnokova V.V. Physical culture and digital technologies. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*, 2023, no. 96-2, pp. 76–78. DOI: [10.18411/trnio-04-2023-81](https://doi.org/10.18411/trnio-04-2023-81).
  13. Magomedov G.Kh., Tsizdoeva M.A., Abdulkerimov Sh.M. Information and computer technologies in the individualization of physical education of students. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2022, no. 75-4, pp. 174–177. EDN: [YODGHH](https://www.edn.ru/YODGHH).
  14. Pokrovskaya T.Yu., Yusupov R.A., Titova E.B., Zhuravleva Yu.S. Distance learning in physical education and sports discipline in terms of self-isolation. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*, 2020, no. 11, pp. 65–67. EDN: [FBUHXX](https://www.edn.ru/FBUHXX).
  15. Korelskaya I.E., Varentsova I.A., Ilyushchenko S.A. Technology-based approach to distance learning under academic physical education and sports discipline. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*, 2021, no. 4, pp. 33–34. EDN: [RUDMJT](https://www.edn.ru/RUDMJT).
  16. Bartosh O.V., Faleeva N.A., Sturova E.V. Opportunities of learning physical education in the distance conditions. *Sovremennyy uchenyy*, 2021, no. 2, pp. 28–34. EDN: [NEYJFO](https://www.edn.ru/NEYJFO).
  17. Kozlov A.V., Budarnikov A.A., Fetisov V.N., Mikhcheeva T.M., Kuptsova V.G. Classification of activities of the online discipline “physical culture” at the university: aspects of motor training. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, 2022, no. 3, pp. 199–204. DOI: [10.34835/issn.2308-1961.2022.3.p199-204](https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.3.p199-204).
  18. Bulgakova O.V., Kononov A.S., Soboleva N.V., Bliznevskiy A.Yu. Innovative project “U-sport” as part of the implementation of the discipline “applied physical culture and sports” in the Siberian federal university. *Fizicheskoe vospitanie i studencheskiy sport*, 2023, vol. 2, no. 1, pp. 11–19. DOI: [10.18500/2782-4594-2023-2-1-11-19](https://doi.org/10.18500/2782-4594-2023-2-1-11-19).
  19. Galiullina D.T., Yakulova A.B. Experience of distance teaching of physical culture and sports to university students during the lockdown period. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*, 2022, no. 92-1, pp. 82–84. DOI: [10.18411/trnio-12-2022-26](https://doi.org/10.18411/trnio-12-2022-26).
  20. Danilevskaya D.O., Zemskov A.S., Maslova L.P., Leonov N.V. Research of the teachers' attitude to distance learning in the process of physical education of students. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*, 2022, no. 6, pp. 108–113. DOI: [10.34835/issn.2308-1961.2022.6.p108-113](https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.6.p108-113).

## The introduction of digital technologies into the practice of physical education of students at the university: the results of a survey of lecturers and students of Mari State University

© 2023

*Tatyana V. Koshkina*, senior lecturer

*Mari State University, Yoshkar-Ola (Russia)*

E-mail: [rector@marsu.ru](mailto:rector@marsu.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1270-9204>

Received 08.08.2023

Accepted 15.09.2023

**Abstract:** The organization of physical education at a university differs from the organization of teaching other disciplines; therefore, a special approach to the introduction of digital technologies into the practice of physical education at a university should be used. To develop and critically understand the further digitalization of the process of physical education of university students, it is important to obtain empirical data on what experience of using digital technologies in the practice of physical education at the university teachers and students have accumulated, and what problems they have encountered when used these technologies. The author carried out a comprehensive survey of teachers ( $n=20$ ) and students ( $n=50$ ) of the Faculty of Physical Education, Sports and Tourism of Mari State University to study their experience and attitude towards the use of digital technologies in the physical education of university students. The survey results indicate a generally positive attitude of teachers and students towards the introduction of digital technologies into the process of physical education. Most students consider the introduction of digital technologies into the process of physical education useful and relevant. As the main difficulties associated with the process of physical education digitalization, the students specified the following: 1) the majority of them lack experience in using digital technologies specifically in the field of physical education; 2) difficulties of self-organization; 3) increasing the volume of intellectual workloads. The majority of lecturers surveyed do not have sufficient experience in using digital technologies in their professional activities; there is a lack of time to master completely the opportunities offered by digital technologies, which is associated with a heavy professional workload.

**Keywords:** physical education of students; educational environment of the university; digital technologies; software; distance learning.

**For citation:** Koshkina T.V. The introduction of digital technologies into the practice of physical education of students at the university: the results of a survey of lecturers and students of Mari State University. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 3, pp. 27–36. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-3-27-36.

## Study on the influence of social support on the effect of science education in rural primary schools

© 2023

**Yu Haiying**\*<sup>1,3</sup>, Doctor of Sciences (Education), Professor,  
Dean of the School of Education Science, tutor of master students  
**Cui Yushan**<sup>1,4</sup>, graduate student  
**Fu Haifan**<sup>2</sup>, teacher

<sup>1</sup>Mudanjiang Normal University, Mudanjiang (China)

<sup>2</sup>Dalian Changxing Island (Economic) Technical Development Zone Xingang Primary School, Dalian (China)

\*E-mail: yuhaiying0304@163.com

<sup>3</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0157-4631>

<sup>4</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5837-6624>

Received 17.07.2023

Accepted 07.08.2023

**Abstract:** This paper analyses the influence of different social support on the effect of science education in rural primary schools, based on the data of rural primary school teachers in 5 regions of Heilongjiang Province in China. The study found that the independent effects of the five social supports such as economic support, the support of science education venues, the guidance of science education and teaching on-site, improvement training of science teacher quality, serve as a science education counsellor on the effect of science education in rural primary schools were significant. The improvement training of science teacher quality and the guidance of science education and teaching on-site still has a great influence on the effect of science education in rural primary schools under the background of different school characteristics, and under sufficient and insufficient capital of science teaching. However, the impact of economic support, the support of science education venues, serving as a science education counsellor is not significant. Therefore, in order to better provide high-quality social support for science education in rural primary schools, a multi-subject science education alliance, led by the county educational administrative departments, should be established to improve coordination and matching degree of social support resource. A science education demand evaluation system, should be established in rural primary schools, to enhance the accuracy of social support services. The quality improvement of science teachers should be taken as the core of social support to clarify the direction of social support.

**Keywords:** social support; rural primary school; science education; educational effect.

**Acknowledgments:** Fund project: National general education project of National social science fund in 2021: Study on the retention mechanism of rural teachers (Grant No. BHA210137).

**For citation:** Yu Haiying, Cui Yushan, Fu Haifan. Study on the influence of social support on the effect of science education in rural primary schools. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 3, pp. 37–49. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-3-37-49.

### INTRODUCTION

#### Reasons for the study

Scientific literacy is an important part of national literacy, and the overall improvement of national literacy has become a prerequisite for economic and social development. On June 3, 2021, the State Council issued the Outline of the National Scientific Literacy Action Plan (2021–2035), and on September 6, 2022, the General Office of the Central Committee of the CPC, and the General Office of the State Council issued. The Opinions on Further Strengthening the Popularisation of Science and Technology in the New Era, which reflects the importance China attaches to the value of science education. The important significance of science education for rural revitalisation lies in creating a high-quality farmer team, that meets the requirements of the development of rural agricultural modernisation, improving the scientific literacy of farmers, and accelerating the comprehensive revitalisation of rural areas<sup>1</sup>. Science education in rural

primary schools is an important foundation stage for the formation of rural students' scientific literacy. Therefore, it is necessary and important to pay attention to science education and its effect in rural primary schools. Social support can enable schools to acquire new resources and professional knowledge; strengthen communication and contact between schools and communities; increase external funds, provide training, materials and resources for schools to strengthen the effect of science education<sup>2</sup>. Therefore, in order to better improve national scientific literacy, universities, scientific research institutes, enterprises, grass-roots organizations, scientific communities, social groups and other multiple subjects need to actively participate in grass-roots science popularisation services<sup>3</sup>, and provide

[DB/OL]. [2022-08-06] // The State Council The People's Republic of China. URL: [http://www.gov.cn/zhengce/content/2021-06/25/content\\_5620813.htm](http://www.gov.cn/zhengce/content/2021-06/25/content_5620813.htm).

<sup>2</sup> Hutto N. Using Partnerships To Strengthen Elementary Science Education [microform] : A Guide for Rural Administrators [DB/OL]. [2022-09-06]. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED326361>.

<sup>3</sup> The General Office of the State Council, the General Office of the Central Committee of the CPC issued the Opinions

<sup>1</sup> Circular of The State Council on the issuance of the Outline of the National Scientific Literacy Action Plan (2021–2035)

corresponding social support for science education in rural schools, which is not only the national policy requirements, but also the inevitable choice for improving the quality of science education in rural schools.

Social support for science education in rural primary schools may range from moderate to substantial, or from one-time activities to long-term work. No matter what form of social support, effective support will improve and promote the effect of science education in rural primary schools. Therefore, in order to better improve the quality of science education in rural primary schools, it is necessary to explore which of the many social supports have a greater impact on the effect of science education, in rural primary schools; under the conditions of different school characteristics and different teaching capital, support of which has great influence on the effect of science education in rural primary schools. This study attempts to reveal the influence of various social supports on the effect of science education in rural primary schools, and aims to provide valuable suggestions, for improving the quality of science education in rural primary schools.

## Theoretical analysis and research hypothesis

### 1. Social support and the effect of science education in rural primary schools

Social support, refers to the various kinds of help and required resources that individuals or organisations get from social relationship networks, or from others [1], according to its functions. Social support includes instrumental support and emotional support; according to the nature of its support sources. Social support includes formal support and informal support [2]. These supports include policy support, financial support, technical support, environmental support, personnel support, obtained by individuals or organizations from outside. Social support for science education in rural primary schools, mainly includes financial support, environmental support, professional support, and personnel support obtained from government departments, universities, enterprises, grass-root organisations, social groups and other subjects. The quality and realisation degree of social support is determined by the quantity, quality, type, efficiency, and other aspects of social resources transmitted by the social relationship network, as well as the degree of coincidence between the "actual provision" and "acquisition perception" of these resources [3].

Poor and backward natural, and economic conditions are likely to lead to educational backwardness. Comparing rural schools with urban schools, the reason why there is a gap, stems from nothing more than the difference between natural conditions and economic conditions. From the perspective of the actual conditions of rural schools, their ability, platform and opportunity to proactively improve themselves are limited. If they only rely on their own resources rather than any external forces, the gap will be difficult to improve [4]. To eliminate the difference between urban and rural education, it is necessary not only to invest corresponding material and human resources, but also to intro-

duce social support. Social support plays an irreplaceable role in promoting the development of education and teaching in rural schools. Social support can supplement the problem of insufficient government allocation of various resources, by giving full attention to the advantages of specialty, technology, and resources according to the educational needs of rural areas [5]. In 1916, Hanifan pointed out in the "Community Centre of Rural Schools" that the investment of social capital is conducive to the success of rural schools [6]. Rural schools with different locations, types, scales and school running conditions, have different social support needs in the implementation of science education. Therefore, for rural schools with different characteristics, the role of the same social support may play a very different role, and for remote rural schools where science teachers are generally part-time, the effect of improved training of science teacher quality in social support, may be more pronounced. Rural schools can obtain different resources in the real environment, and potential social structure through different social support. These kinds of external support resources can make up for the shortage of rural schools' own science education resources. Realise the effective integration of multiple resources inside and outside rural schools, and thus inject continuous impetus into the improvement of the quality of science education in rural schools [7].

### 2. Teaching capital and the effect of science education in rural primary schools

Teaching capital is the synthesis of various objective conditions, necessary for schools to carry out teaching activities, and ensure the normal operation of teaching, including text resources, environmental resources and human resources. These teaching capital are the preconditions for curriculum implementation. If there are no necessary resources, the demand for teaching and learning in teaching activities will be unsatisfied, and the realisation of curriculum objectives will be greatly discounted.

Text is the carrier to realise complete meaning and function through language and culture [8], and its own system structure determines the functions of reserve, inheritance and innovation in the process of school curriculum implementation [9]. The text resources are the basis and guarantee for the efficient implementation of the curriculum [10]. The text resources of science education in rural primary schools cover textbooks, student activity manuals, teaching aids, teachers' teaching books, school-based curriculum and so on. Whether the text resources are scientific and complete is directly related to the education of the curriculum, and the gestation and release of curriculum efficiency [11]. Environmental resources, at the school level, are the basic conditions, and needs to ensure the implementation of the curriculum. The environmental resources of science education in rural primary schools mainly include laboratories, experimental equipment, network teaching resources and so on required for the opening and implementation of the curriculum. There is a phenomenon in a certain field, which must be caused by the coordination of all substances in the field [12]. The environment in which individuals live can directly affect an individual's internal experience [13]. Students in a good educational environment are more likely to be stimulated, aware of their potential, and interested in learning. Making curriculum content with a certain depth

on *Further Strengthening the Popularization of Science and Technology in the New Era* [DB/OL]. [2022-09-06] // *The State Council The People's Republic of China*. URL: [http://www.gov.cn/zhengce/2022-09/04/content\\_5708260.htm](http://www.gov.cn/zhengce/2022-09/04/content_5708260.htm).

and breadth more understandable. The human resources in schools are the sum of various abilities and qualities attached to teachers. As far as science education in rural primary schools is concerned, its human resources include the number of teachers and professional quality available for the opening and implementation of the curriculum. According to the theory of allocation efficiency, the optimal allocation of production factors can be realized, and the efficiency can reach the optimal state [14]. Reasonable allocation of teacher resources is a necessary prerequisite for curriculum implementation. As far as the effect of curriculum implementation is concerned, it does not depend entirely on the number of teachers, but also on the quality of the teachers [15]. Different rural primary schools have differences in science education text resources, environmental resources and human resources. Social support can solve the problem of insufficient teaching capital in rural schools to a certain extent, but rural schools with different teaching capital have different needs for the type and intensity of social support, and rural schools lacking human resources need more specialist science education teachers. In the case of reasonable institutional arrangements, the quantity and quality of human resources determine the effective acquisition and use of text resources, environmental resources and social resources. With the help of external social support, the science teaching capital of rural schools can be improved, thus promoting the effective implementation of science education in rural primary schools. To summarise, we present three hypotheses.

Hypothesis 1: different social support has different independent influences on the effect of science education in rural primary schools.

Hypothesis 2: under the background of different school characteristics, different social support has different influences on the effect of science education in rural primary schools.

Hypothesis 3: under different teaching capital conditions, different social support has different influences on the effect of science education in rural primary schools.

### Literature review

The issue of science education in rural primary schools has attracted much attention in recent years. Existing studies have discussed and reflected on the issue of science education in rural primary schools from different perspectives. Scholars generally believe that insufficient teaching capital is an important factor, affecting the effect of science education in rural primary schools. From the perspective of text resources, rural school students mainly acquire scientific knowledge through science textbooks, and the way is relatively single [16]. Resources such as science books and science network resources are beyond the reach of rural students, and there are few decent scientific teaching aids and learning tools in rural schools. Textbooks are important curriculum resources for the implementation of science education, but they are not the only ones. Science teachers, independently develop a school-based curriculum based on local materials in a rural natural environment, which can make up for the shortage of teaching resources to some extent [17]. From the perspective of environmental resources, science education is centered on inquiry and experiment, and experimental teaching is the main link of science education. The shortage of science education laboratories in

rural primary schools, directly restricts the effect of science education. There are mainly some common experimental instruments in the science education laboratory of rural primary schools, such as alcohol lamps, beakers and test tubes. Due to the lack of advanced scientific experimental equipment and instruments, many hands-on curriculum can only be demonstrated, and even some schools can only be demonstrated by teachers on the blackboard [18]. There are few full-time laboratory administrators in rural primary schools, which makes the experimental equipment not effectively maintained and utilised [19]. From the perspective of human resources, teachers' scientific professionalism directly affects the effect of science education in rural primary schools. The teachers of science education, in rural primary schools, are relatively weak [20], with few full-time teachers, most of whom are part-time teachers and lack a scientific professional background. The non-specialisation of science teachers means it is difficult to guide students to cultivate strict scientific thinking, scientific literacy and scientific cognitive ability, thus affecting the effect of science education [21].

That a social support can improve the effect of science education in rural primary schools has become the consensus of many scholars. The generally accepted way of social support is to hire, off-campus, science education professionals or volunteers who are enthusiastic about scientific activities, or experts with special skills in rural communities, to serve as experts or counsellors to guide science education. The construction of high-quality counsellors ensures the quantity and quality of science education teachers, in rural schools, thus, ensuring the smooth development of science education activities on campus [22]. Training plays an important role in improving the quality of rural science teachers. The design of the content and methods of science education teacher training in rural primary schools will be targeted and effective only, if it is placed in the background of rural schools. Training sets different priorities according to the needs of rural teachers' in science education, providing science teachers with the needs of rural schools, so that teachers can gain something each time and promote their quality improvement [23]. The training of science education teachers in rural primary schools, should be based on renewing the teachers' scientific education concept and scientific knowledge structure, and cultivating the teachers' teaching and experimental hands-on ability in science education. Only science teachers who receive high-quality training can have the ability and energy to carry out science education and teaching activities in depth, and cultivate rural students' scientific literacy and innovation consciousness [24].

Based on the research and analysis of relevant literature, it is found that the discussion of science education in rural primary schools mainly reveals the problems, difficulties and strategies from the perspectives of text resources, environmental resources, human resources and social support. However, it is rare to analyse the relationship among social support, teaching capital, and the effect of science education in rural primary schools through empirical data. Through quantitative research and comprehensive consideration of the internal relationship among them, it can provide an improved realistic starting point and operating procedures for improving the effect of science education in rural primary schools. In view of this, this study conducts

research and analyses relevant data in rural primary schools, in order to provide valuable reference suggestions, for the implementation of science education in rural primary schools.

## RESEARCH DESIGN

### Questionnaire design and variable selection

The questionnaire used in this paper is a self-made questionnaire, by the research group of the National Social Science Foundation Project "Study on the retention mechanism of rural teachers". On the basis of theoretical analysis and literature review, the questionnaire was designed in combination with Primary School Science Curriculum Standards for Compulsory Education (2017 Edition and 2022 Edition), and the Outline of the National Scientific Literacy Action Plan (2021–2035). The whole questionnaire is divided into four dimensions. The first dimension is the basic information of the subjects, including gender, age, length of teaching, school type, number of school classes, school location and school running conditions. The second dimension is the independent variable, the teaching capital of rural primary school science education, including text resources, environmental resources and human resources. The text resources mainly include textbooks, student activity manuals, teaching aids, teachers' teaching books, and school-based curriculum. Environmental resources mainly include laboratories, experimental materials and equipment, and network teaching resources. Human resources mainly include the number of full-time and part-time teachers and whether teachers with an academic background. The third dimension is the intermediary variable social support, that is, social support provided by government departments, universities, scientific research institutes, enterprises, grass-root organisations, scientific communities, social groups and other subjects. Including economic support, the support of scientific education venues, the guidance of science education and teaching on-site, also improvement training of science teacher quality, and serving as a science education counsellor. The fourth dimension is the dependent variable science education effect, including the opening situation and the classroom teaching effect of science curriculum. Among them, the opening situation of science curriculum includes the opening situation of science curriculum in grades 1 to 2 shall be offered for no less than 1 class hour per week. The opening situation of science curriculum in grades 3 to 6 is not less than 2 class hours per week. The implementation of various exchange and display activities related to science education, and the opening of science and technology corners or science and technology parks on campus; the classroom teaching effect of the science curriculum. The questionnaire is in the form of a Likert five-level scale, which is represented by numbers 1–5. The higher the score from 1 to 5, the lower the degree of conformity. See Table 1 for the variable setting and its descriptive statistics.

### Data sources

The investigation time of this study is from May to July, 2022. Five regions, namely Mudanjiang, Suihua, Jiamusi, Shuangyashan and Jixi, Heilongjiang Province, China, were selected, and 500 county, town and rural primary school

teachers were selected by stratified sampling in each region. This study conducted a telephone interview before the questionnaire was distributed, and learned that there were relatively few science teachers in rural primary schools, and most of them were part-time. If only full-time science teachers are investigated, the survey data will be obviously insufficient. Therefore, after communicating with the leaders of the survey schools, the samples are screened, and teachers who know about science education in all grades are selected by layers to distribute questionnaires to ensure the number and representativeness of the samples. The survey was conducted through the network platform WenJuanXing. A total of 2500 questionnaires were distributed, 2500 questionnaires were recovered, and invalid questionnaires were eliminated, leaving 2458 valid questionnaires, with an effective rate of 98 %. See Table 2 for sample basic information. In this study, SPSS 20.0 and AMOS 20.0 were used to make statistics and analysis on the survey data. The overall reliability of the questionnaire was 0.917. The measurement model fitting index of the questionnaire was CMIN/DF=3.985, NFI=0.918, RFI=0.900, IFI=0.924, TLI=0.906, CFI=0.924, RMSEA=0.073, SRMR=0.0650. In the structural model fitting index, CMIN/DF=13.727, NFI=0.920, RFI=0.902, IFI=0.926, TLI=0.908, CFI=0.926, RMSEA=0.073, SRMR=0.0624. All the index values meet the basic requirements, indicating that the structural validity of the model is good.

### Methods

In order to verify the independent influence of different social support on the effect of science education in rural primary schools, this study adopted linear regression analysis. Without considering other factors, different social support was put into the model to analyse the independent influence of different forms of social support on the effect of science education in rural primary schools.

When analysing the influence of different social supports on the effect of science education in rural primary schools, the different characteristics of schools are taken as control variables, and all social supports are added to the model at the same time, and the influence of all social supports is analysed by stepwise linear regression.

Teaching capital is the first factor that affects the quality of education and teaching. In order to explore whether different social supports have different mediating effects in the influence of different teaching capital on rural science education, this study divides science teaching capital into two situations: sufficient teaching capital and insufficient teaching capital, which are used as independent variables respectively; the effect of rural primary school science education used as a dependent variable. Taking five kinds of social support as intermediary variables, including economic support, the support of science education venues, the guidance of science education and teaching on-site, improvement training of science teacher quality, and serve as a science education counsellor, constructed a model, adopted model 4 in the macro program of PROCESS 3.0, and selected Bootstrapping (repeated sampling technology) method to analysed respectively, to test the influence of different social support on the science education effect of rural primary schools under different science teaching capital.



*Table 1. Variable setting and its descriptive statistics*  
*Таблица 1. Настройка переменной и ее описательная статистика*

Variable	Variable dimensions and topics		Max	Min	Mean	Standard deviation
<b>Independent variable: the teaching capital of rural primary school science education</b>	Text resources	Sufficient textbooks	5	1	2.20	0.934
		Sufficient student activity manuals	5	1	2.62	1.127
		Sufficient teaching aids	5	1	2.58	0.987
		Sufficient teachers' teaching books	5	1	2.19	0.942
		Sufficient school-based curriculum	5	1	2.62	1.077
	Environmental resources	Sufficient Laboratories	5	1	2.78	0.950
		Sufficient experimental materials and equipment	5	1	2.73	0.996
		Sufficient network teaching resources	5	1	2.86	1.005
	Human resources	Sufficient full-time and part-time teachers	5	1	2.71	1.104
Sufficient teachers with academic background		5	1	4.12	1.282	
<b>Mediating variable: social support</b>	More economic support		5	1	4.15	1.036
	More the support of science education venues		5	1	4.22	1.008
	More the guidance of science education and teaching on-site		5	1	3.72	1.058
	More improvement training of science teacher quality		5	1	3.38	0.970
	More serve as a science education counselor		5	1	4.37	0.980
<b>Dependent variable: the effect of rural primary school science education</b>	Opening situation	Science curriculum in grades 1 to 2 shall be offered for no less than 1 class hour per week	5	1	2.26	1.268
		Science curriculum in grades 3 to 6 shall be offered for no less than 2 hours per week	5	1	1.82	1.066
		Set up rich exchange activities related to science education.	5	1	3.59	0.992
		Create various types of science and technology corners, science and technology parks, etc.	5	1	3.75	1.089
	Teaching effectiveness	The classroom teaching effect of science curriculum is good	5	1	2.36	0.911

## RESULTS

### Independent influence of different social support on the effect of science education in rural primary schools

The summary table of regression analysis on the independent influence of different social support on the effect of science education in rural primary schools is shown in Table 3.

The results of data analysis show that different social supports have significant independent influence on the effect of science education in rural primary schools, but the influence of different social supports on the effect of science education is different. Among them, the most influential social support is the improvement training of science teacher quality, which explains the effect of science educa-

tion by 35.2 %, that is, the effect of science education increases by 0.352 units for every additional unit of the improvement training of science teacher quality; secondly, the influential social support is the guidance of science education and teaching on-site, which explains the effect of science education by 29 %; the explanatory power of three forms of social support, namely, economic support, the support of science education venues and serving as a science education counselor, is between 15 % and 16 %. This result verifies the establishment of hypothesis 1. This shows that different social support has a positive influence on the effect of science education in rural primary schools, and the greater the support, the better the effect of science education.

*Table 2. Sample basic information*  
*Таблица 2. Основная информация по выборке*

Project	Option	Frequency (person)	Percentage (%)	Project	Option	Frequency (person)	Percentage (%)
Gender	Female	1659	67.5	School type	Nine-year education school	505	20.5
	Male	799	32.5		Primary school	1953	79.5
Age	21~30	184	7.4	Number of school classes	1~10	1419	57.7
	31~40	705	28.6		11~20	674	27.3
	41~50	963	39.8		21~30	264	10.8
	51~60	605	24.7		31~	101	4.1
	61~70	1	0.0	School location	County and town	367	14.9
Length of teaching	0~10	365	14.8		Rural	2091	85.1
	11~20	551	22.4	School running conditions	Very good	275	11.2
	21~30	986	40.3		Better	924	37.6
	31~40	548	22.3		General	966	39.3
	41~50	8	0.4		Relatively poor	225	9.2
					Very poor	68	2.8

*Table 3. Summary table of regression analysis on the independent influence of different social support on the effect of science education in rural primary schools*  
*Таблица 3. Сводная таблица регрессивного анализа независимого влияния различных видов социальной поддержки на результат естественно-научного образования в сельских начальных школах*

Independent variable	Coefficient of determination ( $R^2$ )	Regression model integrity test ( $F$ )	Standardized regression coefficient ( $\beta$ )
Economic support	0.159	463.406***	0.398
The support of science education venues	0.156	453.651***	0.395
The guidance of science education and teaching on-site	0.290	1002.273***	0.538
Improvement training of science teacher quality	0.352	1331.551***	0.593
Serve as a science education counselor	0.155	452.193***	0.394

Note. \*\*\* –  $p < 0.001$ ;  
 dependent variable – the effect of rural primary school science education.  
 Примечание. \*\*\* –  $p < 0,001$ ;  
 зависимая переменная – образовательный результат сельской начальной школы.

**The influence of different social support on the effect of science education in rural primary schools under the background of different school characteristics**

Different social support will show different influences because of different school characteristics, such as school type, number of classes, school location and school running conditions. Regression analysis coefficient of determination ( $R^2$ ) table of the effect of different social support on science education in rural primary schools under the background of different school characteristics is shown in Table 4.

From the perspective of school types, whether it is a nine-year school or primary school, the social support with absolute dominant explanatory power is the improvement training of science teacher quality, with explanatory power of 40.5 % and 33.9 % respectively; this shows that five kinds of social support can jointly predict the effect of

science education, and 40.5 % of the variation of 45.2 % in a nine-year school is completed by the improvement training of science teacher quality; of the 38.8 % variance in primary schools, 33.9 % is completed by the improvement training of science teacher quality (see model 1). From the perspective of the number of school classes, among schools with different class numbers, the social support with absolute dominant explanatory power is still the improvement training of science teacher quality; in schools with less than 10 classes, its explanatory power is 33.6 %; among the schools with 11~20 classes, its explanatory power is 33.3 %; among the schools with 21~30 classes, its explanatory power is 40.3 %; in schools with more than 30 classes, its explanatory power is 37.2 % (see model 2). From the perspective of school location, the dominant social support in county and town, rural schools is still

*Table 4. Regression analysis coefficient of determination ( $R^2$ ) table of the effect of different social support on science education in rural primary schools under the background of different school characteristics*

*Таблица 4. Таблица коэффициента детерминации ( $R^2$ ) регрессивного анализа влияния разных видов социальной поддержки на естественно-научное образование в сельских начальных школах на основе разных школьных характеристик*

Different school characteristics		Economic support	The support of science education venues	The guidance of science education and teaching on-site	Improvement training of science teacher quality	Serve as a science education counselor	Total
<b>Model 1: School type</b>	Nine-year education school	0.010	–	0.036	0.405	–	0.452
	Primary school	0.013	0.003	0.034	0.339	–	0.388
<b>Model 2: Number of school classes</b>	1~10	0.002	0.012	0.031	0.336	0.004	0.385
	11~20	–	0.004	0.045	0.333	–	0.382
	21~30	0.047	–	0.015	0.403	–	0.466
	31~	0.029	–	–	0.372	–	0.400
<b>Model 3: School location</b>	County and town	–	–	0.036	0.340	–	0.375
	Rural	0.013	0.003	0.034	0.354	–	0.404
<b>Model 4: School running conditions</b>	Very good	–	–	–	0.353	0.021	0.373
	Better	0.004	0.029	0.008	0.304	–	0.344
	General	0.007	–	0.052	0.273	–	0.332
	Relatively poor	–	–	0.030	0.398	–	0.428
	Very poor	–	0.062	–	0.240	–	0.302

*Note. Dependent variable – the effect of rural primary school science education; independent variable – economic support, the support of science education venues, the guidance of science education and teaching on-site, improvement training of science teacher quality, serve as a science education counselor.*

*Примечание. Зависимая переменная – образовательный результат сельской начальной школы; независимая переменная – экономическая поддержка, поддержка мест осуществления естественно-научного образования, методическая помощь естественно-научному образованию и преподаванию на местах, повышение качества подготовки учителей естественно-научных дисциплин, помощь консультанта по естественно-научному образованию.*

the improvement training of science teacher quality; in county and town schools, its explanatory power is 34 %; in rural schools, its explanatory power is 35.4 % (see model 3). From the perspective of school running conditions, the social support with absolute superiority and explanatory power under various conditions, is still the improvement training of science teacher quality; in schools with very good school conditions, its explanatory power is 35.3 %; among the schools with better school conditions, its explanatory power is 30.4 %; in schools with general school conditions, its explanatory power is 27.3 %; in schools with relatively poor school conditions, its explanatory power is 39.8 %; in schools with very poor school conditions, its explanatory power is 24 % (see model 4). Some social support in Table 3 was excluded from the model because of its weak explanatory power. The above data show that different social support has different influences on the effect of science education in rural primary schools under different school characteristics, and the improvement training of science teacher quality is the most explanatory social support in all cases. From this, it is inferred that hypothesis 2 is true.

#### **The mediating effect of different social support between the sufficient teaching capital and the effect of rural primary schools science education**

The data in Table 5 shows that the total effect, direct effect and total mediating effect in the model are significant, and the mediating effects of the guidance of science education and teaching on-site, and the improvement training of science teacher quality is significant; the mediating effect of economic support, the support of science education venues, and serving as a science education counsellor is not significant. In the model, the total effect value is 0.8077, and the mediating effect value of economic support is 0.0185, accounting for 2.29 % of the total effect; the mediating effect of the support of science education venues is 0.0091, accounting for 1.13 % of the total effect; the mediating effect of the guidance of science education and teaching on-site is 0.0596, accounting for 7.38 % of the total effect; the mediating effect value of improvement training of science teacher quality is 0.1631, accounting for 20.19 % of the total effect; the mediating effect of serving as a science education counsellor is 0.0057, accounting for 0.71 % of the total effect; the total mediating effect is 0.2560, accounting for 31.69 % of the total effect. The direct effect value of science teaching capital is 0.5517, accounting for 68.31 % of the total effect. Therefore, it is inferred that hypothesis 3 holds under the condition of sufficient capital for science teaching.

#### **The mediating effect of different social support between insufficient teaching capital and the effect of science education in rural primary schools**

The data in Table 6 shows that the total effect, direct effect and total mediating effect in the model are significant, and the mediating effects of the guidance of science education, and teaching on-site, and the improvement training of science teacher quality are significant. The mediating effect of economic support, the support of science education venues and serving as a science education counsellor is not significant. In the model, the total effect value is 0.6447, and the mediating effect value of economic support is

-0.0013, accounting for -0.2 % of the total effect; the mediating effect value of the support of science education venues is -0.0012, accounting for -0.19 % of the total effect; the mediating effect of the guidance of science education and teaching on-site is 0.0627, accounting for 9.73 % of the total effect; the mediating effect value of improvement training of science teacher quality is 0.1423, accounting for 22.07 % of the total effect; the mediating effect of serving as a science education counsellor is 0.0118, accounting for 1.83 % of the total effect; the total mediating effect is 0.2144, accounting for 33.26 % of the total effect; the direct effect value of science teaching capital is 0.4303, accounting for 66.74 % of the total effect. It is concluded that hypothesis 3 is still true under the condition of insufficient science teaching capital.

## **DISCUSSION**

### **The improvement training of science teacher quality and the guidance of science education and teaching on-site have great independent influence on the effect of science education in rural primary schools**

From the results of independent impact analysis, we can see that economic support, the support of science education venues, the guidance of science education and teaching on-site, the improvement training of science teacher quality and serving as a science education counsellor, all significantly affect the effect of science education in rural primary schools. Among the five social supports, the improvement training of science teacher quality and the guidance of science education and teaching on-site have greater influence. These social supports all play a positive role in promoting science education. The greater the support, the better the effect of science education, that is, the more economic support, the more science education venues, the more guidance of science education and teaching on-site, the more improvement training of science teacher quality, and the more they serve as science education counsellors, the better the effect of science education in rural primary schools. From this, it can be inferred that in terms of single-dimensional social support, in the process of improving the quality of science education in rural primary schools, the internal development of science teachers should be paid more attention to.

### **Under different school characteristics, the improvement training of science teacher quality and the guidance of science education and teaching on-site have great influence on the effect of science education in rural primary schools**

The results of stepwise regression analysis show that the influence of different social support on the effect of science education in rural primary schools is significantly different when considering the school characteristics of rural schools, such as the school type, the number of school classes, the school location and the school running conditions. Under the characteristics of all schools, the improvement training of science teacher quality, has become the most influential social support for the effect of science education in rural schools, with an explanatory power of 24-40.5 %. Secondly, the guidance of science education, and teaching on-site plays a great role, and its explanatory

**Table 5.** Analysis of the mediating effect of different social support under the condition of sufficient teaching capital  
**Таблица 5.** Анализ промежуточного влияния разных видов социальной поддержки при условии достаточного учебного капитала

Path	Effect value	Bootstrap Standard error	95 % confidence interval	
			Lower limit	Upper limit
X→M1→Y	0.0185	0.0118	-0.0043	0.0419
X→M2→Y	0.0091	0.0137	-0.0172	0.0368
X→M3→Y	0.0596	0.0172	0.0276	0.0940
X→M4→Y	0.1631	0.0213	0.1245	0.2073
X→M5→Y	0.0057	0.0119	-0.0175	0.0295
M1+M2+M3+M4+M5	0.2560	0.0230	0.2126	0.3023
X→Y	0.5517	0.0365 (S.E)	0.4800	0.6233
<b>Total effect</b>	<b>0.8077</b>	<b>0.0374 (S.E)</b>	<b>0.7343</b>	<b>0.8811</b>

Note. \*\*\* –  $p < 0.001$ ;

X – capital of science teaching, Y – the effect of rural primary school science education;

M1 – economic support, M2 – the support of science education venues, M3 – the guidance of science education and teaching on-site, M4 – improvement training of science teacher quality, M5 – serve as a science education counselor.

Примечание. \*\*\* –  $p < 0,001$ ;

X – учебный естественно-научный капитал, Y – результат естественно-научного образования сельской начальной школы;

M1 – экономическая поддержка, M2 – поддержка мест осуществления естественно-научного образования, M3 – методическая помощь естественно-научному образованию и преподаванию на местах, M4 – повышение качества подготовки учителей естественно-научных дисциплин, M5 – помощь консультанта по естественно-научному образованию.

**Table 6.** Analysis of the mediating effect of different social support under the condition of insufficient teaching capital  
**Таблица 6.** Анализ промежуточного влияния разных видов социальной поддержки при условии недостаточного учебного капитала

Path	Effect value	Bootstrap Standard error	95 % confidence interval	
			Lower limit	Upper limit
X→M1→Y	-0.0013	0.0123	-0.0264	0.0227
X→M2→Y	-0.0012	0.0133	-0.0276	0.0245
X→M3→Y	0.0627	0.0165	0.0313	0.0963
X→M4→Y	0.1423	0.0193	0.1065	0.1809
X→M5→Y	0.0118	0.0092	-0.0059	0.0304
M1+M2+M3+M4+M5	0.2144	0.0195	0.1761	0.2527
X→Y	0.4303	0.0386 (S.E)	0.3547	0.5060
<b>Total effect</b>	<b>0.6447</b>	<b>0.0380 (S.E)</b>	<b>0.5702</b>	<b>0.7192</b>

Note. \*\*\* –  $p < 0.001$ ;

X – capital of science teaching, Y – the effect of rural primary school science education;

M1 – economic support, M2 – the support of science education venues, M3 – the guidance of science education and teaching on-site, M4 – improvement training of science teacher quality, M5 – serve as a science education counselor.

Примечание. \*\*\* –  $p < 0,001$ ;

X – учебный естественно-научный капитал, Y – результат естественно-научного образования сельской начальной школы;

M1 – экономическая поддержка, M2 – поддержка мест осуществления естественно-научного образования, M3 – методическая помощь естественно-научному образованию и преподаванию на местах, M4 – повышение качества подготовки учителей естественно-научных дисциплин, M5 – помощь консультанта по естественно-научному образованию.

power is between 0.8 % and 5.2 %. However, when the number of classes in rural schools exceeds 30, and the quality of running schools is very good or very poor, the influence of the guidance of science education and teaching on-site is too small, so it is excluded. Under the characteristics of many schools, economic support, providing science education venues and undertaking science education tasks have not played a normal role because of their small influence. It can be inferred that not all social support can promote the quality of science education in primary schools in any rural schools.

**Under different science teaching capitals, the mediating effect of improvement training of science teacher quality, and the guidance of science education and teaching on-site is significant and influential**

The test results of mediating effect show that, under the condition of sufficient teaching capital and insufficient teaching capital, the mediating effects of improvement and training of science teacher quality and the guidance of science education and teaching on-site are significant, and play a great role. The mediating effect of other social support is not significant. In the model of sufficient teaching capital, 20.19 % of all the effects of teaching capital on the effect of science education in rural primary schools is the role of improvement and training of science teachers quality, and 7.38 % are the role of the guidance of science education and teaching on-site; the mediating role of the other three variables is not significant, but they still play a positive role. In the model of insufficient teaching capital, 22.07 % of all the effects of teaching capital on the effect of science education in rural primary schools are the role of improvement and training of science teacher quality, and 9.73 % is the role of the guidance of science education and teaching on-site; the mediating role of the other three variables is not significant. Serving as a science education counsellor plays a positive role, while economic support and the support of science education venues play a negative role. Compared with the two models, in the model of insufficient teaching capital, the improvement and training of science teacher quality, and the guidance of science education, and teaching on-site play more mediating effects. It can be inferred that social support is more significant to improve the quality of science education in primary schools with insufficient rural science teaching capital.

## PRACTICAL SUGGESTIONS

**Establish a multi-subject science education alliance led by the county educational administrative departments, improve the coordination and matching degree of social support resources**

Local education administrative departments participate in the implementation of the national scientific quality action to create a good environment, and conditions for rural schools to carry out science education, which is not only advocated by national policies, but also the needs of educational development. The multi-subject science education alliance is an effective way to strengthen the responsibility of science popularisation in the whole society. County educational administrative departments should take organisational leadership, policy support and other ways to guide

universities, research institutes, scientific communities, enterprises, grass-roots organisations, social groups and other multi-subjects to actively participate in the science education alliance [25], stimulate the sense of responsibility and participation motivation of all social subjects, increase the quantity of social support supply, while continuously improving the quality of social support.

Social forces provide social support for science education in rural schools by giving full play to the function of comprehensive support for resource supply. Therefore, the participants in the science education alliance should have all kinds of social resources, which can build a realistic platform for the realisation of social support and meet the various needs of science education in rural primary schools. The science education alliance needs to set up a special committee to take the leading responsibility in improving the quality of science education in rural primary schools, plan social support, coordinate all parties and implement administrative supervision. At the same time, make full use of evaluation technology to monitor, report, publish and guide the relevant information of social support [26]. To promote the standardisation, specialisation and normalisation of social support for science education in rural primary schools. In addition, in order to promote social support to achieve better practical results, county education administrative departments should give correct guidance and norms from the organisational level and the rule of law level, to ensure that all social forces supporting society provide appropriate and suitable social support for science education in rural primary schools according to their own advantages, and enhance the coordination and matching degree of social support resources [27].

**Establish a science education demand evaluation system in rural primary schools to enhance the accuracy of social support services**

It is an effective way to enhance the accuracy of social support services to establish a science education demand evaluation system for rural schools by county education administrative departments. Before providing social support for science education in rural schools, we must first understand what the needs for improving science education in rural schools are, what resources are available, and what the human, material and economic resources in schools are [28]. The demand evaluation system can present the real situation of science education in rural schools for social support, especially paying attention to those problems and needs that are easily overlooked, and can avoid the inefficiency of social support caused by blind actions.

The previous study found that not all social support is effective in any school when implementing social support for science education in rural schools. Under the background of different school characteristics and different science teaching capital conditions, the influence and direction of different social support are significantly different. Therefore, the establishment of science education demand evaluation in rural schools needs to include two indicators. On the one hand, it needs to evaluate the current situation of science education improvement demand, before providing social support. It mainly evaluates and classifies the characteristics of each school, science text resources, environmental resources, human resources and other teaching capital of each school, and takes it as a reference for participants to

choose social support forms to enhance its effectiveness. On the other hand, it is the follow-up evaluation of the effect after the implementation of social support. The evaluation team composed of social support subjects, rural primary school leaders, primary school science teachers, students and their parents evaluates the effect according to the feedback information of the teaching effect of science education in rural primary schools, and the development of students' scientific literacy, and makes appropriate adjustments to social support on the basis of the evaluation.

#### The quality improvement of science teachers taken as the core of social support to clarify the direction of social support

From the reality of the survey, there is a big problem of human resources in science teaching capital in rural primary schools, and the number of science teachers is insufficient, and most of them are part-time or interdisciplinary. Therefore, the quality of science teachers is fundamental to improving the quality of science education in rural primary schools. The data analysis of this study also fully proves this point, and providing science teachers with improved training of science teacher quality, and the guidance of science education and teaching on-site can significantly improve the effect of science education in rural primary schools. Therefore, the key to social support is the development and quality improvement of human resources.

County education administrative departments should formulate a comprehensive and systematic development plan for science teachers based on the social support platform; the development of teachers is regarded as a continuous process, from on-the-job training, on-site consultation and guidance to auxiliary follow-up support. The improving training of science teacher quality and the guidance of science education and teaching on-site should focus on solving the problems that science teachers in rural primary schools are concerned about and their professional development is limited, providing more targeted and practical social support and promoting the connotation development of science teachers in rural primary schools. We should focus on training and guiding teachers to carry out effective science teaching, guide science teachers to promote practical and process-oriented science teaching in various ways, learn to use hands-on methods to teach students science content and cultivate students' scientific thinking ability, and create conditions to encourage science teachers to constantly update and enrich their scientific knowledge and ability, which is especially helpful to help teachers from non-science majors overcome their fear of teaching science curriculum and continuously improve the quality of science education.

#### CONCLUSIONS

1. The improvement training of science teacher quality and the guidance of science education and teaching on-site have great independent influence on the effect of science education in rural primary schools.

2. Under different school characteristics, the improvement training of science teacher quality and the guidance of science education and teaching on-site have great influence on the effect of science education in rural primary schools.

3. Under different science teaching capitals, the mediating effect of improvement training of science teacher quality and the guidance of science education and teaching on-site is significant and influential.

#### REFERENCES

1. Wenhong Z., Danqing R. Social support network for urban and rural residents. *Sociological Studies*, 1999, no. 3, pp. 12–24.
2. Weiwei S., Danni S. Influence mechanism of social support and mental health of rural elderly. *Sociological Review of China*, 2020, no. 4, pp. 77–87.
3. Yongjiu G., Hui F. Research on the social support path of grass roots Ethnic Affairs Governance in Border Ethnic Areas. *Journal of Yunnan Minzu University (Social Sciences)*, 2022, no. 1, pp. 47–57.
4. Lingyan X., Yang W. Research on the mechanism and mode of dual network embedding in the process of targeted poverty alleviation. *Journal of Jiangsu University (Social Science Edition)*, 2018, no. 2, pp. 30–36.
5. Qiuye N., Guie Z. Problems and Countermeasures of social participants in public crisis management. *Productivity Research*, 2010, no. 8, pp. 165–167.
6. Jirong Y. *Social Capital and State Governance*. BeiJing, Peking University Press Publ., 2015. 25 p.
7. Haiying Y., Honghai G. Research on the influencing factors and transmission mechanism of science education in rural primary schools – Based on the empirical analysis of rural schools in 13 regions of Heilongjiang Province. *Studies on Science Popularization*, 2019, no. 2, pp. 41–47.
8. Jia P. Another text Center - response to Yuri Lotman's idea of a text. *SIGNS & MEDIA*, 2011, no. 3, pp. 188–193.
9. Zhaoxiong F. *Introduction to curriculum resources*. BeiJing, China Social Sciences Press Publ., 2002. 46 p.
10. Xiaoling H. Curriculum resources: defining characteristic state types. *Journal of The Chinese Society of Education*, 2004, no. 4, pp. 80–86.
11. Jing Z. "Cloud construction" of curriculum resources: trends, characteristics and approaches. *Curriculum, Teaching Material and Method*, 2018, no. 5, pp. 37–43.
12. Shanchun W. On the three forms of teaching environment and its value implication from the perspective of Process Philosophy. *Journal of East China Normal University (Educational Sciences)*, 2016, no. 2, pp. 68–75.
13. Ornstein A.C., Hunkins F.P. *Curriculum: Foundations, Principles, And Issues*. NanJing, Jiangsu Education Publishing House Publ., 2002. 65 p.
14. Hong G., Hui S. Exploring the efficiency of labor allocation from the perspective of human capital. *Commercial Research*, 2009, no. 2, pp. 110–112.
15. Yunduo W. The influence of teachers' human capital and social capital on students' performance. *Journal of Xinjiang University (Social Science Edition)*, 2015, no. 4, pp. 37–42.
16. Changhe L. Problems and countermeasures in science education resources of rural primary schools. *Elementary Education Studies*, 2019, no. 11, pp. 67–68.
17. Yuping Z. A review of research on science education in rural primary schools. *Journal of Nanjing Xiaozhuang University*, 2015, no. 2, pp. 38–42.

18. Zhenlin L. Science education in rural primary schools needs to be further strengthened. *Teacher*, 2014, no. 1, pp. 110–115.
19. Yongkun L. Research on science education in rural primary schools based on the cultivation of scientific literacy. *Course Education Research*, 2015, no. 16, pp. 133–134.
20. Lili W. Present situation and countermeasures of science education in rural primary schools. *Academy*, 2012, no. 2, pp. 69–75.
21. Zhaoxing L. Some thoughts on improving science education in rural primary schools. *Journal of Fujian Institute of Education*, 2011, no. 9, pp. 127–128.
22. Qinghuai Ch. Practice and Reflection on the construction of science education characteristic schools in rural primary schools. *Primary School Science (teacher)*, 2011, no. 9, pp. 6–11.
23. Yuying L. Feasibility study on implementing "learning by doing" scientific education experimental project in rural primary schools in western China. *Journal of Shaanxi Institute of Education*, 2007, no. 2, pp. 104–108.
24. Chun L. The present situation and improvement of science education in rural primary schools in China. *Journal of Teaching and Management*, 2011, no. 3, pp. 86–87.
25. Youxue L. Rural teachers' professional development support service system from the perspective of policy process: policy evolution, structural dilemma and system optimization. *Forum on Contemporary Education*, 2019, no. 6, pp. 41–48.
26. Lijuan C., Yumeng X. Improving social support system by relying on rural revitalization strategy: countermeasures for promoting social adaptation of left-behind children. *Journal of Soochow University Philosophy & Social Science Edition*, 2022, no. 1, pp. 20–30.
27. Yongjiu G., Hui F. Research on social support path of grass-roots Ethnic Affairs Governance in Border Ethnic Areas. *Journal of Yunnan Minzu University (Social Sciences)*, 2022, no. 1, pp. 47–57.
28. Haiying Y. Can the more economic compensation, the more rural teachers can be retained? *Forum on Contemporary Education*, 2022, no. 2, pp. 109–115.
7. Haiying Y., Honghai G. Research on the influencing factors and transmission mechanism of science education in rural primary schools – Based on the empirical analysis of rural schools in 13 regions of Heilongjiang Province // *Studies on Science Popularization*. 2019. № 2. P. 41–47.
8. Jia P. Another text Center – response to Yuri Lotman's idea of text // *SIGNS & MEDIA*. 2011. № 3. P. 188–193.
9. Zhaoxing F. Introduction to curriculum resources. Beijing: China Social Sciences Press, 2002. 46 p.
10. Xiaoling H. Curriculum resources: defining characteristic state types // *Journal of The Chinese Society of Education*. 2004. № 4. P. 80–86.
11. Jing Z. "Cloud construction" of curriculum resources: trends, characteristics and approaches // *Curriculum, Teaching Material and Method*. 2018. № 5. P. 37–43.
12. Shanchun W. On the three forms of teaching environment and its value implication from the perspective of Process Philosophy // *Journal of East China Normal University (Educational Sciences)*. 2016. № 2. P. 68–75.
13. Ornstein A.C., Hunkins F.P. Curriculum: Foundations, Principles, And Issues. NanJing: Jiangsu Education Publishing House, 2002. 65 p.
14. Hong G., Hui S. Exploring the efficiency of labor allocation from the perspective of human capital // *Commercial Research*. 2009. № 2. P. 110–112.
15. Yunduo W. The influence of teachers' human capital and social capital on students' performance // *Journal of Xinjiang University (Social Science Edition)*. 2015. № 4. P. 37–42.
16. Changhe L. Problems and countermeasures in science education resources of rural primary schools // *Elementary Education Studies*. 2019. № 11. P. 67–68.
17. Yuping Z. A review of research on science education in rural primary schools // *Journal of Nanjing Xiaozhuang University*. 2015. № 2. P. 38–42.
18. Zhenlin L. Science education in rural primary schools needs to be further strengthened // *Teacher*. 2014. № 1. P. 110–115.
19. Yongkun L. Research on science education in rural primary schools based on the cultivation of scientific literacy // *Course Education Research*. 2015. № 16. P. 133–134.
20. Lili W. Present situation and countermeasures of science education in rural primary schools // *Academy*. 2012. № 2. P. 69–75.
21. Zhaoxing L. Some thoughts on improving science education in rural primary schools // *Journal of Fujian Institute of Education*. 2011. № 9. P. 127–128.
22. Qinghuai Ch. Practice and Reflection on the construction of science education characteristic schools in rural primary schools // *Primary School Science (teacher)*. 2011. № 9. P. 6–11.
23. Yuying L. Feasibility study on implementing "learning by doing" scientific education experimental project in rural primary schools in western China // *Journal of Shaanxi Institute of Education*. 2007. № 2. P. 104–108.
24. Chun L. The present situation and improvement of science education in rural primary schools in China // *Journal of Teaching and Management*. 2011. № 3. P. 86–87.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Wenhong Z., Danqing R. Social support network for urban and rural residents // *Sociological Studies*. 1999. № 3. P. 12–24.
2. Weiwei S., Danni S. Influence mechanism of social support and mental health of rural elderly // *Sociological Review of China*. 2020. № 4. P. 77–87.
3. Yongjiu G., Hui F. Research on the social support path of grass roots Ethnic Affairs Governance in Border Ethnic Areas // *Journal of Yunnan Minzu University (Social Sciences)*. 2022. № 1. P. 47–57.
4. Lingyan X., Yang W. Research on the mechanism and mode of dual network embedding in the process of targeted poverty alleviation // *Journal of Jiangsu University (Social Science Edition)*. 2018. № 2. P. 30–36.
5. Qiuye N., Guie Z. Problems and Countermeasures of social participants in public crisis management // *Productivity Research*. 2010. № 8. P. 165–167.
6. Jirong Y. Social Capital and State Governance. Beijing: Peking University Press, 2015. 25 p.



25. Youxue L. Rural teachers' professional development support service system from the perspective of policy process: policy evolution, structural dilemma and system optimization // Forum on Contemporary Education. 2019. № 6. P. 41–48.
26. Lijuan C., Yumeng X. Improving social support system by relying on rural revitalization strategy: countermeasures for promoting social adaptation of left-behind children // Journal of Soochow University Philosophy & Social Science Edition. 2022. № 1. P. 20–30.
27. Yongjiu G., Hui F. Research on social support path of grass-roots Ethnic Affairs Governance in Border Ethnic Areas // Journal of Yunnan Minzu University (Social Sciences). 2022. № 1. P. 47–57.
28. Haiying Y. Can the more economic compensation, the more rural teachers can be retained? // Forum on Contemporary Education. 2022. № 2. P. 109–115.

## Изучение влияния социальной поддержки на результаты естественно-научного образования в сельских начальных школах

© 2023

Юй Хайин\*<sup>1,3</sup>, доктор педагогических наук, профессор,  
декан факультета педагогики,  
научный руководитель студентов магистратуры  
Цуй Юйшань<sup>1,4</sup>, магистрант  
Фу Хайфань<sup>2</sup>, преподаватель

<sup>1</sup>Муданьцзянский педагогический университет, Муданьцзян (Китай)

<sup>2</sup>Начальная школа Синъан Зоны технологического (экономического) развития острова Чансин, Далянь (Китай)

\*E-mail: yuhaiying0304@163.com

<sup>3</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0157-4631>

<sup>4</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5837-6624>

Поступила в редакцию 17.07.2023

Принята к публикации 07.08.2023

**Аннотация:** В статье проанализировано влияние различных видов социальной поддержки на результаты естественно-научного образования в сельских начальных школах на основе данных учителей сельских начальных школ в пяти областях провинции Хэйлуцзян в Китае. Выявлено независимое влияние пяти видов социальной поддержки: экономической поддержки, поддержки мест осуществления естественно-научного образования, методической помощи естественно-научному образованию и преподаванию на местах, повышения качества подготовки учителей естественно-научных дисциплин, помощи научного консультанта по вопросам результатов естественно-научного образования в сельских начальных школах. Установлено, что повышение качества подготовки учителей естественно-научных дисциплин и методическая помощь естественно-научному образованию и преподаванию на местах значительно влияют на результаты естественно-научного образования в сельских начальных школах в условиях различных школьных параметров и разного уровня достаточности учебного естественно-научного капитала. В то же время влияние экономической поддержки, поддержки мест осуществления естественно-научного образования и помощи научного консультанта по вопросам результатов естественно-научного образования незначительно. Поэтому для улучшения координирования и подбора уровня социальной поддержки естественно-научного образования в сельских начальных школах необходимо создать многопредметные естественно-научные объединения, возглавляемые окружными отделами управления образованием. В сельских начальных школах должна быть сформирована система оценки потребности в естественно-научном образовании для повышения точности оказания услуг социальной поддержки. Для уточнения направления социальной поддержки за основу следует взять повышение качества подготовки учителей естественно-научных дисциплин.

**Ключевые слова:** социальная поддержка; сельская начальная школа; естественно-научное образование; образовательный результат.

**Благодарности:** Проект финансируется Национальным общеобразовательным проектом Национального фонда общественных наук в 2021 году «Изучение механизма удержания сельских учителей» (грант № ВНА210137).

**Для цитирования:** Юй Хайин, Цуй Юйшань, Фу Хайфань. Изучение влияния социальной поддержки на результаты естественно-научного образования в сельских начальных школах // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 3. С. 37–49. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-3-37-49.



---

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---



## Смысложизненные ориентации и копинг-стратегии девушек разного студенческого возраста

© 2023

*Куликова Татьяна Ивановна*, кандидат психологических наук, доцент,  
доцент кафедры «Психология и педагогика»

*Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула (Россия)*

E-mail: [info@tspu.ru](mailto:info@tspu.ru),  
[tativkul@gmail.com](mailto:tativkul@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8655-1599>

*Поступила в редакцию 31.05.2023*

*Принята к публикации 03.07.2023*

**Аннотация:** Студенческий возраст является сензитивным для формирования мировоззрения и жизненных целей, осознания ответственности за свою жизнь. Их поиск способствует не только формированию адекватной оценки действительности, пониманию и осознанию смысла жизни, но и формированию конструктивных способов решения жизненных проблем, своих особых стратегий поведения. Целью работы стало установление соотношения между смысложизненными ориентациями и копинг-стратегиями студентов-девушек разных возрастных групп. Исследование проводилось на выборке, представленной студентами-девушками ТГПУ им. Л.Н. Толстого ( $n=69$ ) в возрасте от 18 до 24 лет, обучающимися на разных курсах бакалавриата и магистратуры. В качестве диагностических инструментов были применены тест СЖО Д.А. Леонтьева и опросник «Способы совладающего поведения» (WSQ) Р. Лазаруса. Корреляционный анализ показал наличие сильных прямых корреляций между целями, процессом и результативностью жизни, общим показателем осмысленности жизни и стратегией планирования. Выявлены сильные обратные корреляции между показателем результативности жизни и стратегиями дистанцирования и бегства/избегания. Исследование показало, что значения осознанности жизни студентов-девушек тем выше, чем старше по возрасту респонденты. Смысложизненные ориентации влияют на выбор копинг-стратегий: для респондентов возрастной группы ( $\leq 21$ ) в большей степени характерны копинг-стратегии избегающего типа, т. е. непродуктивные стратегии, тогда как для испытуемых в возрасте ( $\geq 22$ ) наиболее характерным является проблемно ориентированный копинг.

**Ключевые слова:** смысложизненные ориентации; копинг-стратегии; студенты-девушки; студенческий возраст; разновозрастные группы.

**Для цитирования:** Куликова Т.И. Смысложизненные ориентации и копинг-стратегии девушек разного студенческого возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 3. С. 53–60. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-3-53-60.

### ВВЕДЕНИЕ

Проблема изучения смысложизненных ориентаций непосредственно связана с вопросами формирования и развития личности. Наличие смысла жизни является ведущим критерием сформированности личности, показателем того, насколько человек готов управлять своей жизнью и независим от внешних обстоятельств. В работах отечественных психологов смысл жизни понимается и переживается человеком как ценность чрезвычайно высокого порядка, утрата которой губительна для его существования [1; 2]. Близкое к данной точке зрения понимание смысла жизни как психологического образования, представляющего собой систему различных «смыслов», рассматривается в [3; 4]. Эти смыслы осознаются личностью в процессе выбора целей, идей, приобретающих для него характер важнейших ценностей высшего порядка. Обретение смысла жизни дает возможность решать сложные задачи во всех сферах жизнедеятельности.

Зарубежные исследователи также придерживаются системного взгляда на смысл жизни и утверждают, что осмысленная жизнь, выраженная как стремление к личностно значимым целям, способствует положительному опыту и позитивной жизни [5; 6]. В своих исследовани-

ях они приходят к утверждению, что цели являются конкретизированным выражением ориентации на будущее и выступают критерием для изучения жизненно важных элементов позитивной жизни.

Смысл жизни является важнейшим новообразованием юности, в этот возрастной период вопрос о смысле жизни становится глобальным. Для юношеского возраста характерно еще одно важное новообразование – появление жизненных планов, что свидетельствует о стремлении человека к сознательному построению своей жизни как проявлению начала поиска ее смысла.

Именно в юношеском возрасте формируется устойчивая система ценностей и смыслов, которая является основой личностной автономии и самоопределения. В 18–19 лет человек вступает в новый этап смысловой регуляции, основанной на иерархии смыслообразующих ценностей. Переход на новый возрастной этап нередко сопровождается кризисом, переоценкой ранее сформированных ценностей и рефлексией по поводу своей жизнедеятельности. В этот период каждому необходимо обратиться внутрь себя, осознать свою значимость в мире [7]. Согласно возрастной периодизации, юношеский возраст приходится на годы студенчества, когда становление личности определяется успешностью решения задач внутреннего развития: понимания

себя, собственных потребностей, направленности жизненных устремлений и смысла жизни. Студенческий возраст является этапом активного жизненного поиска, осуществления жизненно важных выборов, определяющих жизненный путь человека [8]. Психологи рассматривают юношеский возраст как кризисный, так как в этот период жизнь ставит перед личностью достаточно сложные задачи развития. Возрастной кризис осложняется спецификой жизненной ситуации студента, требующей готовности и способности студентов справиться с различными личными, академическими и социальными проблемами.

Новый этап смысловой регуляции в период юности приводит к устремлению молодежи самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. Степень готовности человека взять на себя ответственность за то, что происходит с ним и с окружающими его людьми, обусловлен проявлением субъективного контроля. В этом случае речь идет об ощущении человеком своей силы, достоинства, ответственности, уважения к себе и социальной зрелости. Неопределенность юношеского возраста предъявляет особые требования к адаптивным возможностям молодых людей реагировать на быстро меняющиеся условия социальной среды. Преодоление сложных жизненных ситуаций требует от молодых людей особых стратегий поведения, называемых в психологии совладающим поведением, или копинг-поведением [9].

Совладание, или копинг-поведение, предполагает применение целенаправленных действий, умение прогнозировать исход процесса, способность находить новые выходы и креативные решения в сложных ситуациях. В трудные моменты жизни человек может применять разные стили стратегий совладания в зависимости от его собственной оценки конкретной ситуации. Следует отметить, что в разные возрастные периоды стратегии совладающего поведения претерпевают изменения, связанные с переоценкой событий и возможностями для преодоления жизненных трудностей, т. е. изменением смысложизненных ориентаций. Копинг-стратегии также включают отражение социальных, культурных и других аспектов, которые характеризуют мировоззрение человека, сформированность и динамику ценностных и смысложизненных ориентаций [10].

Теоретический обзор и анализ научных работ позволяет констатировать, что в многочисленных исследованиях ценностных и смысложизненных ориентаций современной студенческой молодежи представлены различные методические подходы, теоретические основания и аспекты данной проблемы. Так, изучались особенности смысложизненных ориентаций в группах студентов с различной профессиональной направленностью, особенности смысложизненных ориентаций в структуре личностных характеристик юношей и девушек, стратегии психологической помощи студентам в осознании личных смысложизненных ориентаций и ценностей и др. В ряде работ отражена проблема взаимосвязи смысложизненных ориентаций и копинг-стратегий сегодняшних студентов. Тем не менее в этих исследованиях прослеживаются общие тенденции в понимании роли сформированности ценностно-смысловой сферы в студенческом возрасте, оказывающей влияние на выбор стратегий преодоления сложных ситуаций в процессе осуществления будущей профессиональной деятельности.

В этой связи актуальным представляется обращение к проблеме взаимосвязи смысложизненных ориентаций и копинг-стратегий студентов-девушек, по статистике представляющих доминирующее количество обучающихся в педагогических вузах.

В качестве гипотезы рассматривается утверждение о том, что девушки студенческого возраста со сниженным показателем смысложизненных ориентаций склонны выбирать непродуктивные копинг-стратегии, в отличие от девушек со средним и высоким значениями показателя смысложизненных ориентаций, предпочитающих выбирать продуктивные поведенческие стратегии.

Цель исследования – установление соотношения между смысложизненными ориентациями и копинг-стратегиями студентов-девушек разных возрастных групп.

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Респондентами проведенного нами эмпирического исследования стали студенты-девушки ТГПУ им. Л.Н. Толстого ( $n=69$ ) в возрасте от 18 до 24 лет, обучающиеся на разных курсах бакалавриата и магистратуры. Исследование проведено в период 2021/22 учебного года. Все испытуемые были разделены на две возрастные группы на основе медианного значения возраста ( $Me=21$ ). Первую группу ( $n=43$ ) составили испытуемые от 18 лет до 21 года ( $\leq 21$ ), вторую ( $n=26$ ) – от 22 до 24 лет ( $\geq 22$ ). На основании разделения испытуемых на две возрастные группы был проведен анализ соотношения смысложизненных ориентаций и копинг-стратегий.

Для выявления смысложизненных ориентаций и общего показателя осмысленности жизни применен тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева, включающий в себя пять шкал, которые отражают три конкретные смысложизненные ориентации и два аспекта локуса контроля [11]. Тест СЖО позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс), либо в прошлом (результат), либо во всех трех составляющих периодах жизни.

С целью определения предпочтений студентов-девушек разных возрастных групп в стратегиях совладающего поведения применен опросник «Способы совладающего поведения» (WSQ) Р. Лазаруса (адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк) [12]. Первичные данные исследования обрабатывались посредством методов математической статистики: описательная статистика показателей, корреляционный анализ Пирсона ( $r$ ). В качестве метода сравнения количественных показателей использовался параметрический  $t$ -критерий Стьюдента и  $U$ -критерий Манна – Уитни для независимых выборок. Данные представлены в виде среднего и стандартного отклонения ( $Mean \pm SD$ ), квартилей распределения ( $Me [Q1; Q3]$ ). Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 27 (IBM).

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведен первичный описательный анализ результатов исследования с целью получения исчерпывающей информации об эмпирических данных, распределении и однородности данных и возможности использования методов параметрического анализа (таблица 1).

**Таблица 1.** Первичный описательный анализ результатов исследования по методике СЖО и опроснику «Способы совладающего поведения» (WSQ), полученный на выборке (n=69) без разделения на группы  
**Table 1.** Primary descriptive analysis of the results of the study using the PIL test and the Ways of Coping Questionnaire (WCQ) obtained on a sample (n=69) without division into groups

Шкалы	Mean±SD	Me [Q1; Q3]	min; max	p-значение t-критерий
Цели в жизни	29,6±9,4	32 [26; 38]	9; 41	<0,001
Процесс жизни	27,5±10,1	31 [21; 34]	9; 41	<0,001
Результативность жизни	21,3±9,3	25 [14; 29]	3; 33	<0,001
Локус контроля – Я	20,5±7,9	22 [14; 25]	5; 34	<0,001
Локус контроля – Жизнь	29,8±7,9	32 [23; 36]	13; 41	<0,001
Общий показатель ОЖ	98,4±27,9	103 [83; 118]	40; 136	<0,001
Конфронтация	49,5±15,2	51 [42; 57]	7; 78	<0,001
Дистанцирование	55,6±15,1	58 [50; 65]	10; 82	<0,001
Самоконтроль	46,6±13,1	49 [41; 57]	11; 66	<0,001
Поиск социальной поддержки	45,1±14,1	46 [41; 55]	3; 68	<0,001
Принятие ответственности	48,5±13,9	50 [45; 58]	6; 65	<0,001
Бегство/избегание	55,9±16,3	58 [48; 67]	8; 64	<0,001
Планирование решения	50,1±13,7	53 [44; 59]	8; 71	<0,001
Положительная переоценка	51,5±13,9	53 [48; 61]	10; 75	<0,001

Анализируя значения среднего и стандартного отклонений, можно говорить о стабильности величин исследуемых показателей. Близкие значения среднего и медианы свидетельствуют о симметричном распределении.

На основе эмпирических данных настоящего исследования (n=69) и экспериментальных данных (n=200), представленных в таблице 2, проведен сравнительный анализ значений среднего и стандартного отклонения по общему показателю осмысленности жизни (ОЖ) и пяти субшкалам, позволяющий говорить об отсутствии значимых различий между данными экспериментальной женской выборки и выборки студентов-девушек нашего исследования, что подтверждает объективность полученных результатов.

Дальнейший сравнительный анализ значений показателей шкал методики СЖО внутри экспериментальной выборки настоящего исследования дает возможность выделить особенности смысловых ориентаций студентов-девушек разного возраста. Так, первые три шкалы методики: «Цели в жизни», «Процесс жизни» и «Результативность жизни» – характеризуют смысловые ориентации в трех координатах времени – будущем, настоящем и прошлом.

По всем трем шкалам выявлены различия значений среднего и стандартного отклонения между двумя возрастными группами. В группе (≥22) испытуемые демонстрируют большую направленность на цели и пер-

спективы своего будущего. Испытуемые данной возрастной группы являются студентами выпускного курса бакалавриата и студентами магистратуры, что и определяет их жизненную цель на данном этапе – завершение обучения в вузе и получение профессионального образования. Для испытуемых в группе (≤21) характерно пока еще слабое осознание жизненных целей, они в основном опираются на осмысленность настоящего периода жизни. Это подтверждается небольшим дифференциальным диапазоном значений по двум шкалам – «Цели в жизни» и «Процесс жизни». Оценка результативности жизни, т. е. продуктивности прошлого, также различается в обеих возрастных группах. В группе (≤21) студенты оценивают результаты своего прошлого гораздо ниже, чем студенты группы (≥22). Эти различия можно объяснить тем, что для периода юности, к которому относятся испытуемые (≤21), наиболее важным является осознание своего настоящего, изменение к своему настоящему и формирование образа будущего. Наиболее важное приобретение временного осознания в юности – изменение отношения к настоящему и будущему, тогда как для студентов группы (≥22) события прошлого имеют значительно большее значение, выступают как показатель реализованности планов прошлого при оценке своего настоящего.

Довольно высокие баллы в обеих возрастных группах получены по шкалам «Локус контроля – Я» и «Локус контроля – Жизнь». Студенты осознают себя

**Таблица 2.** Средние значения показателей шкал методики СЖО по экспериментальным данным ( $n=200$ ) и эмпирическим данным настоящего исследования ( $n=69$ )  
**Table 2.** Average values of indicators of the PIL test scales according to experimental data ( $n=200$ ) and empirical data of the present study ( $n=69$ )

Шкалы	Mean±SD ( $n=200$ )		Mean±SD ( $n=69$ )		
	М	Ж	Ж ( $n=69$ )	≤21	≥22
Цели в жизни	32,90±5,92	29,38±6,24	29,6±9,4	27,3±9,8	33,4±7,4
Процесс жизни	31,09±4,44	28,80±6,14	27,5±10,1	24,9±10,5	31,8±7,8
Результативность жизни	25,46±4,30	23,30±4,95	21,3±9,3	18,5±9,9	25,9±5,6
Локус контроля – Я	21,13±3,85	18,58±4,30	20,5±7,9	19,1±8,2	22,9±7,1
Локус контроля – Жизнь	30,14±5,80	28,70±6,10	29,8±7,9	28,0±8,2	32,8±6,5
Общий показатель ОЖ	103,10±15,03	95,76±16,54	98,4±27,9	90,7±29,2	111,2±20,2

Примечание. В таблице приняты следующие обозначения: М – мужчины (мужская выборка); Ж – женщины (женская выборка).

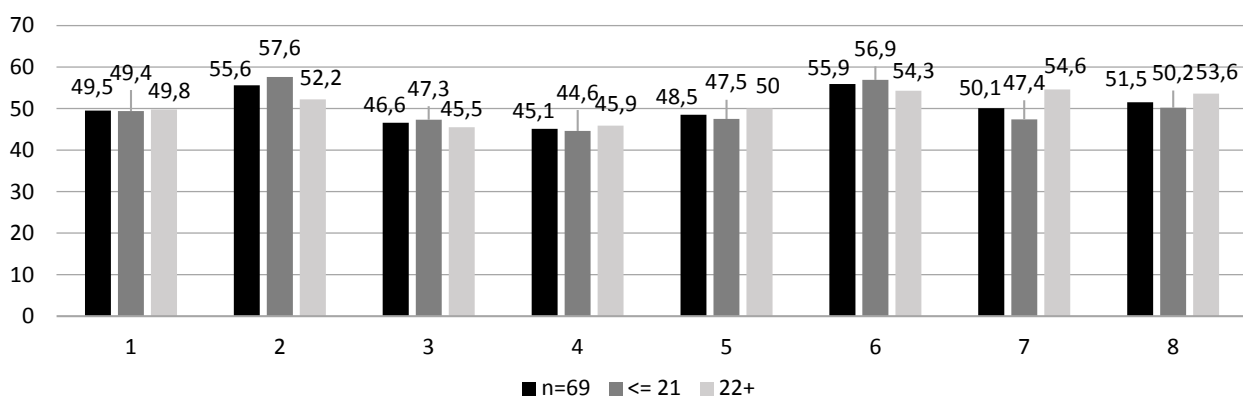
Note. The following designations are used in the table: M – men (male sample group); Ж – women (female sample group).

сильными личностями, обладающими достаточной свободой выбора, чтобы самостоятельно контролировать свою жизнь, свободно принимать значимые решения и планировать будущее.

Общий показатель осмысленности жизни (ОЖ) в группе ( $\leq 21$ ) оказался ниже значений, полученных ранее, и гораздо ниже значения в группе ( $\geq 22$ ). Мы применили регрессионный анализ и получили кривую зависимости осмысленности жизни от возраста. Нами установ-

лено, что период с 18 лет до 21 года характеризуется достаточно резким возрастанием значений показателя осмысленности жизни. Начиная с 22 лет и далее наблюдается плавное повышение показателя. Таким образом, значения осознанности жизни студентов-девушек тем выше, чем старше по возрасту респонденты.

Для сравнения стратегий совладающего поведения студентов-девушек разных возрастных групп обратимся к рис. 1.



**Рис. 1.** Выраженность копинг-стратегий в разных возрастных группах студенток-девушек в сравнении со средним показателем всей выборки по опроснику «Способы совладающего поведения» (WSQ).

Цифрами обозначены копинг-стратегии:

1 – конфронтация; 2 – дистанцирование; 3 – самоконтроль; 4 – поиск социальной поддержки; 5 – принятие ответственности; 6 – бегство/избегание; 7 – планирование решения; 8 – положительная переоценка

**Fig. 1.** Manifestation of coping strategies in different age groups of female students compared to the average indicator of the entire sample group according to the Ways of Coping Questionnaire (WCQ).

Numbers indicate the following coping strategies:

1 – confrontation; 2 – distancing; 3 – self-control; 4 – search for social support; 5 – acceptance of responsibility; 6 – escape/avoidance; 7 – decisions planning; 8 – positive revaluation



Для анализа выраженности копинг-стратегий в разных возрастных группах студентов-девушек будем ориентироваться на средние значения показателей шкал опросника «Способы совладающего поведения» (WSQ). Установлено, что наиболее выраженными стратегиями для обеих возрастных групп являются «дистанцирование», «бегство/избегание», «планирование решения» и «положительная переоценка». Между данными стратегиями обнаружены статистически значимые сильные прямые связи ( $r=0,524\div 0,797$ , при  $p\leq 0,01$ ).

Сравнивая предпочитаемые стратегии в каждой возрастной группе испытуемых, следует отметить, что для респондентов группы ( $\leq 21$ ) в большей степени характерны копинг-стратегии избегающего типа, т. е. непродуктивные стратегии «дистанцирование» и «бегство/избегание». Такие стратегии не побуждают человека к поиску оптимального и эффективного выхода из проблемной ситуации, но в то же время защищают его от сильного эмоционального потрясения. Благодаря этим стратегиям любая ситуация может разрешиться без каких-либо активных действий самого человека.

Для испытуемых группы ( $\geq 22$ ) наиболее характерными копинг-стратегиями являются «планирование решения» и «положительная переоценка», т. е. проблемно ориентированный копинг. Эти стратегии направлены на источник проблемы и самостоятельное разрешение возникшей ситуации. Такое поведение характеризуется осознанностью, умением анализировать причины данной ситуации, а также управлять своим эмоциональным состоянием, исходя из объективной реальности.

Решение задачи по определению характера соотношения смысложизненных ориентаций и предпочитаемых копинг-стратегий у студентов-девушек разного возраста потребовало проведения корреляционного анализа, для чего был применен коэффициент  $r$ -Пирсона. Для анализа были взяты показатели по всем шкалам теста-опросника СЖО и наиболее вы-

раженные копинг-стратегии. Корреляционный анализ (коэффициент  $r$ -Пирсона) показал многочисленные прямые и обратные связи между показателями смысложизненных ориентаций и копинг-стратегиями (таблица 3).

Выявлены статистически значимые связи между продуктивными копинг-стратегиями и смысложизненными ориентациями. Наиболее сильные прямые корреляции обнаружены между целями, процессом и результативностью жизни, общим показателем осмысленности жизни и стратегией планирования (с коэффициентами  $r=0,526\div 0,715$ , при  $p<0,01$ ), а также со стратегией положительной переоценки (с коэффициентами  $r=0,252\div 0,639$ , при  $p<0,01$  и  $p<0,05$ ). Одновременно выявлены сильные обратные корреляции между показателем результативности жизни и стратегиями дистанцирования и бегства/избегания (с коэффициентами  $r=-0,258\div -0,321$ , при  $p<0,05$ ). Это свидетельствует о том, что удовлетворенность студентов-девушек прожитой частью жизни, своими успехами и достижениями, осознание плюсов настоящего и представление своего будущего определяет выбор продуктивных стратегий поведения в сложных ситуациях.

Показатели локуса контроля – Я и локуса контроля – Жизнь являются характеристиками того, насколько человек представляет себя сильной и самостоятельной личностью, способной принимать важные жизненные решения в соответствии со своими жизненными целями. Выраженность данных показателей напрямую коррелирует с выбором стратегий планирования и положительной переоценки (с коэффициентами  $r=0,268\div 0,546$ , при  $p<0,01$  и  $p<0,05$ ), отмечается сильная обратная корреляция между локусом контроля – Я и стратегией дистанцирования ( $r=-0,237$ , при  $p<0,05$ ). Таким образом, можно заключить, что чем увереннее осознают себя испытуемые, тем большую значимость они придают событиям в своей жизни и выбирают продуктивные стратегии поведения.

Таблица 3. Корреляции между показателями смысложизненных ориентаций и копинг-стратегиями  
Table 3. Correlations between indicators of life-purpose orientations and coping strategies

Смысложизненные ориентации	Непродуктивные копинг-стратегии		Продуктивные копинг-стратегии	
	Дистанцирование	Бегство/избегание	Планирование решения	Положительная переоценка
Цели в жизни			0,526**	0,475**
Процесс жизни			0,571**	0,639**
Результативность жизни	-0,321**	-0,258*	0,694**	0,252*
Локус контроля – Я	-0,237*		0,288*	0,268*
Локус контроля – Жизнь			0,450**	0,546**
Общий показатель ОЖ	-0,245*		0,715**	0,273*

Примечание. \* – корреляция значима на уровне 0,05; \*\* – корреляция значима на уровне 0,01.

Note. \* – correlation is significant at the level of 0.05; \*\* – correlation is significant at the level of 0.01.

## ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Исследование показало, что смысложизненные ориентации, как понимание человеком содержания и направленности своей жизни, проявляются в осмысленной оценке результативности прожитого, наличии целей на перспективу, понимании готовности к принятию жизненно важных решений. Мы согласны с авторами [13; 14] в том, что смысловые ориентиры выступают важнейшей характеристикой личности и являются устойчивыми регуляторами поведения человека.

Полученные нами данные о взаимосвязи смысложизненных ориентаций и копинг-стратегий у девушек-студентов согласуются с мнением авторов [15–17] о том, что процесс формирования ценностно-смысловой системы достаточно длительный. Во-первых, человеку необходимо понять значение и смысл самих ценностей. Затем происходит формирование ценностных представлений, на основе которых формируются ценностно-смысловые ориентации.

Мы разделяем точку зрения авторов [18; 19], что каждый возрастной период содержит определенное соотношение возрастных особенностей и формирования смысложизненных ориентаций. В любом возрасте смысловые ориентации должны быть адекватны обстоятельствам, реалиям и ситуациям, в которых оказывается человек, а смысл жизни осознается тогда, когда человек сталкивается с определенными жизненными трудностями.

В нашем исследовании все испытуемые являются студентами в возрасте от 18 до 24 лет, таким образом, охватываются два возрастных периода – юность и ранняя молодость. Возрастные рамки юности (17 лет – 21 год) определяются этапами физиологического развития и полового созревания человека. Юность – это сензитивный период развития основного социогенного потенциала человека [20]. Главные психологические новообразования человека на данном этапе становления – обретение самостоятельности и достижение социальной зрелости. Период юности – это активный этап поиска наиболее оптимального смысла жизни. Но этот период осложняется тем, что выбор жизненного пути и основного смысла жизни осуществляется без наличия знаний и достаточного жизненного опыта в разрешении проблем. Это определяет тот факт, что у молодых людей в возрасте до 20 лет обнаруживаются самые низкие значения стратегии планомерного решения проблемы. С увеличением возраста идет постепенное формирование и закрепление продуктивных стратегий поведения.

Раннюю взрослость относят к периоду жизни человека в возрасте от 20 до 30 лет. Однако современная возрастная психология все больше придерживается точки зрения автора [21], что определить границы стадий развития взрослых людей достаточно сложно, так как главная особенность развития в период взрослости – минимальная зависимость от хронологического возраста, тогда как происходящие изменения в мышлении, поведении и личности определяются условиями жизни человека – его целями, установками, опытом и родом деятельности. Отсюда следует, что наиболее значимыми смысложизненными ориентациями в период ранней взрослости, оказывающими влияние на выбор стиля копинг-поведения, являются результативность жизни, процесс жизни и осмысленность жизни.

Полученные нами данные о различиях в выраженности показателей смысложизненных ориентаций девушек-студентов на разных возрастных этапах, а также предпочитаемых копинг-стратегиях подтверждают нашу гипотезу о том, что девушки студенческого возраста со сниженным показателем смысложизненных ориентаций склонны выбирать непродуктивные копинг-стратегии, в отличие от девушек со средними и высокими значениями показателя смысложизненных ориентаций, предпочитающих выбирать продуктивные поведенческие стратегии.

Таким образом, исследования смыслообразующих жизненных ориентиров сегодняшних студентов обретают особую актуальность, так как способствуют формированию адекватной оценки действительности, развитию умения анализировать свое прошлое для построения перспективного будущего. Приобретенные знания и сформированные смысложизненные ориентиры помогут молодым людям выбирать соответствующие стратегии поведения для достижения своих жизненных целей.

Материалы исследования могут быть использованы в работе психологической службы образовательной организации. Понимание возрастных различий в формировании смысложизненных ориентаций способствует целенаправленной работе по развитию продуктивного копинг-поведения молодых людей.

## ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Определено, что структурные компоненты смысложизненных ориентаций в разных возрастных группах имеют разный уровень выраженности. Значения осознанности жизни студентов-девушек тем выше, чем старше по возрасту респонденты.

Выявлена прямая корреляция между возрастом и копинг-стратегиями студентов-девушек. Для респондентов в возрасте от 18 лет до 21 года в большей степени характерны копинг-стратегии избегающего типа, т. е. непродуктивные стратегии. Для испытуемых в возрасте от 22 до 24 лет наиболее характерным является проблемно ориентированный копинг.

Установлено, что смысложизненные ориентации влияют на выбор копинг-стратегий. Низкие значения показателей структурных компонентов смысложизненных ориентаций обуславливают выбор непродуктивных копинг-стратегий, тогда как средние и высокие значения определяют продуктивные поведенческие стратегии.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 2. С. 15–26. EDN: [DOXFYT](#).
3. Сухонос А.П. Смысложизненные ориентации и гендерная идентичность студентов педагогических специальностей // Вестник МГПУ. Серия Педагогика и Психология. 2015. № 4. С. 73–83. EDN: [VBNQPI](#).

4. Мусина В.П. Ценностные и смысложизненные ориентации современных студентов // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2019. № 7. С. 49–53. DOI: [10.20339/AM.07-19.049](https://doi.org/10.20339/AM.07-19.049).
5. Emmons R.A. Personal goals, life meaning, and virtue: Well-springs of a positive life // *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*. Washington: American Psychological Association, 2003. P. 105–128. DOI: [10.1037/10594-005](https://doi.org/10.1037/10594-005).
6. Reizer A., Dahan D., Shaver P. The Contributions of Attachment and Caregiving Orientations to Living a Meaningful Life // *Psychology*. 2013. Vol. 4. № 12. P. 1039–1045. DOI: [10.4236/psych.2013.412151](https://doi.org/10.4236/psych.2013.412151).
7. Гудименко О.В. Смысложизненные ориентации жизнедеятельности в период молодости // *Обзор педагогических исследований*. 2023. Т. 5. № 2. С. 97–102. EDN: [PAJROW](https://www.edn.ru/PAJROW).
8. Щербакова Н.В. Смысложизненные ориентации в студенческом возрасте // *Национальное здоровье*. 2023. № 1. С. 84–86. DOI: [10.34853/NZ.2023.50.81.001](https://doi.org/10.34853/NZ.2023.50.81.001).
9. Ермакова Е.С. Смысложизненные ориентации в структуре личностных характеристик юношей и девушек // *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина*. 2020. № 2. С. 305–320. EDN: [SQATIE](https://www.edn.ru/SQATIE).
10. Bakracheva M. Coping Effects on Life Meaning, Basic Psychological Needs and Well-Being // *Psychology*. 2019. Vol. 10. № 10. P. 1375–1395. DOI: [10.4236/psych.2019.1010090](https://doi.org/10.4236/psych.2019.1010090).
11. Леонтьев Д.А. *Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)*. 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
12. Крюкова Т.Л., Куфтык Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // *Журнал практического психолога*. 2007. № 3. С. 93–112. EDN: [YGCFYX](https://www.edn.ru/YGCFYX).
13. Саковская О.Н. Ценностные детерминанты предпочитаемых копинг-стратегий // *Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки*. 2017. № 3. С. 99–102. EDN: [ZIONTF](https://www.edn.ru/ZIONTF).
14. Володина С.А. Связь ценностных ориентаций и копинг-стратегий у студентов-педагогов // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2022. Т. 10. № 1. С. 45–54. DOI: [10.15862/52PSMNI22](https://doi.org/10.15862/52PSMNI22).
15. Мощенко Л.С., Дроздова Н.В. Смысложизненные ориентации студентов с разным уровнем жизнестойкости (на примере студентов-психологов) // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. № Т50. С. 133–140. EDN: [XEOPRV](https://www.edn.ru/XEOPRV).
16. Почтарева Е.Ю. Ценностно-смысловая сфера личности: сущность, детерминанты, механизмы развития // *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2017. № 4. С. 563–575. DOI: [10.17072/2078-7898/2017-4-563-575](https://doi.org/10.17072/2078-7898/2017-4-563-575).
17. Сизганова Е.Ю., Кайдашова А.К., Чикова И.В. Анализ ценностных ориентаций студентов – будущих государственных и муниципальных служащих в контексте вызовов современности // *Перспективы науки и образования*. 2020. № 1. С. 258–270. DOI: [10.32744/pse.2020.1.18](https://doi.org/10.32744/pse.2020.1.18).
18. Шилова Н.П. Взаимосвязь представлений о будущем и образовательных результатов в юношеском возрасте // *Российский психологический журнал*. 2022. Т. 19. № 1. С. 76–88. DOI: [10.21702/rpj.2022.1.6](https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.6).
19. Борисова Н.М., Шаповаленко И.В. Личностные детерминанты совладающего поведения в среднем возрасте // *Психолого-педагогические исследования*. 2018. Т. 10. № 3. С. 115–125. DOI: [10.17759/psyedu.2018100310](https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100310).
20. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы*. Вып. 2. Л.: ЛГУ, 1974. С. 3–15.
21. Крайг Г. *Психология развития*. СПб.: Питер, 2008. 992 с.

## REFERENCES

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni* [Strategy of life]. Moscow, Mysl Publ., 1991. 299 p.
2. Chudnovskiy V.E. The meaning of life: the problem of relative emancipation from “external” and “internal”. *Psikhologicheskij zhurnal*, 1995, vol. 16, no. 2, pp. 15–26. EDN: [DOXFYT](https://www.edn.ru/DOXFYT).
3. Sukhonosov A.P. Meaningful life orientations and gender identity of students of pedagogical specialties. *Vestnik MGPU. Seriya Pedagogika i Psikhologiya*, 2015, no. 4, pp. 73–83. EDN: [VBHQPJ](https://www.edn.ru/VBHQPJ).
4. Musina V.P. Valuable and meaning life orientations of modern students. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly)*, 2019, no. 7, pp. 49–53. DOI: [10.20339/AM.07-19.049](https://doi.org/10.20339/AM.07-19.049).
5. Emmons R.A. Personal goals, life meaning, and virtue: Well-springs of a positive life. *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*. Washington, American Psychological Association Publ., 2003, pp. 105–128. DOI: [10.1037/10594-005](https://doi.org/10.1037/10594-005).
6. Reizer A., Dahan D., Shaver P. The Contributions of Attachment and Caregiving Orientations to Living a Meaningful Life. *Psychology*, 2013, vol. 4, no. 12, pp. 1039–1045. DOI: [10.4236/psych.2013.412151](https://doi.org/10.4236/psych.2013.412151).
7. Gudimenko O.V. Life-meaning orientations of life activity in the period of youth. *Obzor pedagogicheskikh issledovaniy*, 2023, vol. 5, no. 2, pp. 97–102. EDN: [PAJROW](https://www.edn.ru/PAJROW).
8. Shcherbakova N.V. Meaningful life orientations in student age. *Natsionalnoe zdorove*, 2023, no. 1, pp. 84–86. DOI: [10.34853/NZ.2023.50.81.001](https://doi.org/10.34853/NZ.2023.50.81.001).
9. Ermakova E.S. Orientations considering meanings of the life in the structure of the personality characteristics of young men and girls. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina*, 2020, no. 2, pp. 305–320. EDN: [SQATIE](https://www.edn.ru/SQATIE).
10. Bakracheva M. Coping Effects on Life Meaning, Basic Psychological Needs and Well-Being. *Psychology*, 2019, vol. 10, no. 10, pp. 1375–1395. DOI: [10.4236/psych.2019.1010090](https://doi.org/10.4236/psych.2019.1010090).
11. Leontev D.A. *Test smyslozhiznennykh orientatsiy (SZhO)* [Test of meaning-of-life orientations (SJO)]. 2nd izd. Moscow, Smysl Publ., 2000. 18 p.
12. Kryukova T.L., Kuftyak E.V. Questionnaire of ways of coping (adaptation of the WCQ methodology). *Zhurnal prakticheskogo psikhologa*, 2007, no. 3, pp. 93–112. EDN: [YGCFYX](https://www.edn.ru/YGCFYX).
13. Sakovskaya O.N. Value determinants of selected coping strategies. *Vestnik Yaroslavskego gosudarstvennogo*

- universiteta im. P.G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki*, 2017, no. 3, pp. 99–102. EDN: [ZIONTE](#).
14. Volodina S.A. Relationship of value orientations and coping strategies in student teachers. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 2022, vol. 10, no. 1, pp. 45–54. DOI: [10.15862/52PSMN122](#).
15. Moshchenko L.S., Drozdova N.V. Meaningful life orientations of students with different levels of hardness (on the example of psychology students). *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Kontsept"*, 2016, no. T50, pp. 133–140. EDN: [XEOPRV](#).
16. Pochtareva E.Yu. Value-meaning sphere of personality: essence, determinants, mechanisms of development. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya*, 2017, no. 4, pp. 563–575. DOI: [10.17072/2078-7898/2017-4-563-575](#).
17. Sizganova E.Yu., Kaydashova A.K., Chikova I.V. Analysis of the value orientations of students – future state and municipal employees in terms of modern challenges. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2020, no. 1, pp. 258–270. DOI: [10.32744/pse.2020.1.18](#).
18. Shilova N.P. Associations between visions of the future and educational outcomes of young adults. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 2022, vol. 19, no. 1, pp. 76–88. DOI: [10.21702/rpj.2022.1.6](#).
19. Borisova N.M., Shapovalenko I.V. Personal determinants of coping behavior in middle age. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 2018, vol. 10, no. 3, pp. 115–125. DOI: [10.17759/psyedu.2018100310](#).
20. Anan'ev B.G. To the psychophysiology of student age. *Sovremennye psikhologo-pedagogicheskie problemy vysshey shkoly*. Leningrad, LGU Publ., 1974. Vyp. 2, pp. 3–15.
21. Krayg G. *Psikhologiya razvitiya* [Developmental Psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2008. 992 p.

## Life-purpose orientations and coping strategies of girls of different student ages

© 2023

*Tatiana I. Kulikova*, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair "Psychology and Pedagogy"

*Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula (Russia)*

E-mail: [info@tspu.ru](mailto:info@tspu.ru),  
[tativkul@gmail.com](mailto:tativkul@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8655-1599>

Received 31.05.2023

Accepted 03.07.2023

**Abstract:** Student age is sensitive for the formation of a worldview and life goals, awareness of responsibility for one's life. Their search contributes both to the formation of an appropriate assessment of reality, understanding, and awareness of the life purpose and to the formation of constructive ways to solve life problems, one's special behavior strategies. The paper aims at the establishing the correlation of the life-purpose orientations and coping strategies of female students of different age groups. The author carried out the study on a sample group represented by female students of different undergraduate and graduate courses of Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University ( $n=69$ ) aged 18 to 24. The PIL test by D.A. Leontiev and the Ways of Coping Questionnaire (WCQ) by R. Lazarus were used as the diagnostic tools. The correlation analysis showed the presence of strong direct correlations between goals, the life process and life performance, the life meaningfulness general indicator and planning strategy. The study identified strong inverse correlations between life performance indicator and the distancing and escape/avoidance strategies. The study showed that the values of life awareness of female students are the higher, the older the respondents are. Life-purpose orientations influence the choice of coping strategies: for the ( $\leq 21$ ) age group respondents, avoiding-type coping strategies, i. e., unproductive strategies, are more characteristic, while for the ( $\geq 22$ ) age group, problem-oriented coping is the most typical.

**Keywords:** life-purpose orientations; coping strategies; female students; student age; different-aged groups.

**For citation:** Kulikova T.I. Life-purpose orientations and coping strategies of girls of different student ages. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 3, pp. 53–60. DOI: [10.18323/2221-5662-2023-3-53-60](#).

## Личностные черты как предикторы гедонического аспекта субъективного благополучия в подростковом возрасте

© 2023

Пенкина Елена Николаевна, аспирант

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск (Россия)

E-mail: kafedra\_psi@mail.ru,  
akva222@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2627-6999>

Поступила в редакцию 21.08.2023

Принята к публикации 12.09.2023

**Аннотация:** Уровень гедонического благополучия является значимой составляющей субъективного благополучия личности. Однако данных по предикторам гедонического благополучия в подростковом возрасте недостаточно, поэтому данная тема представляется актуальной для исследований в контексте именно подросткового возраста. Знание того, какие личностные черты влияют на уровень гедонического благополучия в этом возрасте, может быть ценным при выстраивании профилактической и коррекционной работы с подростковой аудиторией. В статье приведены данные эмпирического исследования регрессионной модели влияния личностных черт на гедоническое благополучие в подростковом возрасте. В исследовании приняли участие 80 подростков средних образовательных учебных заведений г. Новосибирска в возрасте 13–17 лет. Применялись следующие методики: BFI-2 в адаптации Ю.А. Калугина и С.А. Щebetенко; TEIQue-ASF в адаптации Е.Н. Пенкиной и О.А. Шамшиковой; «Шкала удовлетворенности жизнью» в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина; аналог PANAS, разработанный Е.Н. Осиним. Обнаружена предсказательная способность черт личности в отношении гедонического аспекта субъективного благополучия в подростковом возрасте. Черта эмоционального интеллекта оказывает значимое влияние на аффективный компонент гедонического благополучия, а именно: высокие показатели «Позитивного отношения к жизни» влияют на позитивный аффект ( $\beta=0,34$ ), а высокие показатели «Управления своими эмоциями и поведением» влияют на негативный аффект ( $\beta=-0,30$ ). Среди черт личности «Большой пятерки» черта нейротизма отрицательно влияет на позитивный аффект ( $\beta=-0,25$ ) и удовлетворенность жизнью ( $\beta=-0,25$ ), но положительно влияет на негативный аффект ( $\beta=0,52$ ); черта доброжелательности влияет на негативный аффект ( $\beta=-0,18$ ) и удовлетворенность жизнью ( $\beta=0,31$ ); черта добросовестности влияет на позитивный аффект ( $\beta=0,30$ ).

**Ключевые слова:** личностные черты; черта эмоционального интеллекта; субъективное благополучие; гедоническое благополучие; удовлетворенность жизнью; позитивный и негативный аффект; подростки.

**Для цитирования:** Пенкина Е.Н. Личностные черты как предикторы гедонического аспекта субъективного благополучия в подростковом возрасте // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 3. С. 61–67. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-3-61-67.

### ВВЕДЕНИЕ

Интерес исследователей к теме субъективного благополучия и его предикторов в последние годы усиливается. Данные исследований субъективного благополучия имеют широкое применение в социальной и психологической сферах, на них ориентируются политические, социальные, психологические и образовательные институты [1].

В современной психологии не сложилось единого мнения о том, что такое субъективное благополучие, и существует множество разных его определений. В отечественной психологии субъективное благополучие определяется Д.А. Леонтьевым как наиболее обобщенная интегральная оценка удовлетворенности жизненных потребностей личности, преобладание положительных эмоций над отрицательными, успешное и осмысленное существование. Оно включает в себя три компонента: качество жизни – социотипические потребности (объективные внешние условия жизни индивида); гедонию – удовлетворение базовых потребностей (получение удовольствия от жизни и минимизирование страданий в текущий момент); эвдемонию – самодетерминированное счастье (благополучие, которого нужно достигать, к которому нужно идти) [2].

Западная традиция определения субъективного благополучия начинается свою историю от работ Е. Diener. Гедоническое благополучие в этой традиции часто приравнивается к понятию субъективного благополучия и используется как синоним понятия «счастье». Гедоническое благополучие определяется как оценка человеком своей жизни, являющаяся одновременно и аффективной, и когнитивной. Эта модель включает в себя общую удовлетворенность жизнью, высокий позитивный и низкий негативный аффекты. Благополучие находится внутри человека и поэтому не содержит ссылку на объективные реалии жизни, такие как здоровье, доход, социальные отношения или функционирование, уточняет автор [3].

К. Keyes приравнивает субъективное благополучие к психическому здоровью, включает в него гедонический (эмоциональное благополучие) и эвдемонический аспекты (социальное благополучие и психологическое благополучие). Гедонический аспект при этом обеспечивает хорошее самочувствие или счастье, а эвдемонический аспект обеспечивает реализацию личностного потенциала и хорошее функционирование на пути достижения человеком своих целей [4].

И хотя понятие субъективного благополучия еще не получило однозначного определения, гедонический аспект этого понятия в зарубежной и отечественной науке определяется примерно одинаково. Аффективный компонент гедонического благополучия состоит из настроений и эмоций, при этом положительные и отрицательные эмоции образуют отдельные области, а не являются противоположностями друг друга. Это связано с тем, что позитивный и негативный аффекты формируют отдельные факторы, которые часто коррелируют с разными переменными. Когнитивный компонент гедонического подхода является процессом суждения, в котором люди оценивают качество своей жизни на основе собственного набора критериев, что позволяет сравнивать удовлетворенность жизнью у людей с разными устремлениями [3; 5].

Личностные черты или черты характера влияют на поведение и мышление человека в целом [6; 7]. Существует ряд исследований, которые подтверждают взаимосвязь личностных черт и благополучия/неблагополучия. В частности, авторы [8] выявили черты личности, являющиеся значимыми предикторами неблагополучия: нейротизм, депрессивность, тревожность, враждебность, и значимые черты благополучия личности: добросовестность, общительность, настойчивость, обдумывание поступков. В работе [9] отмечается отрицательное влияние нейротизма и депрессивности на субъективное благополучие. Автор [10] отмечает, что негативный аффект тесно связан с такой чертой, как нейротизм, а позитивный аффект коррелирует с экстраверсией.

Все эти исследования проводились на испытуемых старше 18 лет. Между тем подростковый возраст – значимый период в развитии личности любого человека. В первую очередь это связано с двумя особенностями возраста: с одной стороны, с достижением половозрелости как факта физиологической зрелости, с другой стороны, с потребностью в социальном самоопределении и необходимостью включения в социальное пространство в качестве взрослого человека. Эти особенности требуют от подростка больших психологических и физиологических ресурсов (в физиологическом плане преобразованиям подвергается гормональная система и тело, в психологическом плане происходит самоидентификация и интеграция в социальный мир взрослых – процесс не всегда быстрый и также требующий затрат психологических ресурсов).

Работа по развитию и коррекции личностных черт в подростковом возрасте может способствовать увеличению показателей гедонического, а вместе с ним и субъективного благополучия, обеспечивая личность подростка в процессе становления дополнительными ресурсами для адаптации и стабилизации к возрастным изменениям. Таким образом, изучение влияния личностных черт на гедоническое благополучие актуально именно в отношении подросткового возраста.

В контексте измерения личностных черт исследователями часто применяется опросник личностных черт «Большой пятерки» в разных интерпретациях. Однако, так как гедонический аспект благополучия проявляется в настроениях и эмоциях, черта эмоционального интеллекта может оказывать на него значимое влияние. Черта эмоционального интеллекта является личностной чертой (в модели А. Furnham и К. V. Petrides) и рассмат-

ривается как совокупность эмоциональных восприятий, оцениваемых с помощью самоопросников, т. е. она касается представлений людей о своей эмоциональной самооффективности [11]. Она включает в себя 15 граней, связанных с аффектом: эмпатию, понимание эмоций, выражение эмоций, черту счастья, управление эмоциями, поддержание отношений, адаптивность, самомотивацию, черту оптимизма, настойчивость, регуляцию эмоций, низкую импульсивность, управление стрессом, самооценку, социальную осведомленность.

Недавние исследования подтверждают, что люди могут успешно добиваться желаемых результатов в изменении своих личностных черт. Например, сообщается о том, что испытуемые, которые ставили перед собой цель стать более экстравертированными, имели тенденцию к более выраженному результату в увеличении экстраверсии в течение 16-недельного исследования [12]. Это значит, что, ставя перед собой цели по развитию определенных личностных черт, подростки смогут оказывать влияние на гедонический аспект благополучия, а через него – на свое субъективное благополучие и психическое здоровье.

Новизна представленного исследования состоит в том, что личностные черты «Большой пятерки» рассматриваются как предикторы гедонического аспекта субъективного благополучия совместно с эмоциональным интеллектом в модели черты в подростковом возрасте. Так как гедоническое благополучие имеет аффективный компонент, предполагается, что черта эмоциональной самооффективности окажется значимым предиктором в отношении позитивного и негативного аффектов.

Гипотезы исследования:

*H0.* Влияние черты эмоционального интеллекта и личностных черт «Большой пятерки» на гедонический аспект субъективного благополучия у подростков не является значимым.

*H1.* Влияние личностных черт «Большой пятерки» на гедонический аспект субъективного благополучия является значимым предиктором у подростков.

*H2.* Эмоциональный интеллект в модели черты также является значимым предиктором аффективной части гедонического благополучия в подростковом возрасте.

Цель исследования – характеристика влияния личностных черт на гедоническое благополучие в подростковом возрасте.

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для сбора эмпирических данных применялись следующие методики. Опросник личностных черт BFI-2 в адаптации Ю.А. Калугина и С.А. Щebetенко [13] измеряет экстраверсию, доброжелательность, добросовестность, нейротизм и открытость новому опыту. Опросник TEIQue-ASF, разработанный К. V. Petrides и адаптированный Е.Н. Пенкиной и О.А. Шамшиковой [14], измеряет общий эмоциональный интеллект, позитивное отношение к жизни и управление своими эмоциями и поведением. «Шкала удовлетворенности жизнью» Е. Diener в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина [15] измеряет удовлетворенность жизнью. Аналог опросника PANAS, разработанный Е.Н. Осиним [10], измеряет позитивный и негативный аффекты.

Исследование проводилось в 2022 г. на базе средних учебных заведений г. Новосибирска: МБОУ СОШ № 128, Новосибирского технологического колледжа питания, Новосибирского авиационного технического колледжа им. Б.С. Галушака. В исследовании приняли участие 80 подростков возрастом от 13 до 17 лет. Среди них 46 юношей (57,5 %) и 34 девушки (42,5 %).

Обработка статистических данных проводилась в программе STATISTIKA 10 с применением корреляционного анализа и гребневой регрессии.

Предикторы в исследовании: общий эмоциональный интеллект, позитивное отношение к жизни, управление своими эмоциями и поведением, экстраверсия, доброжелательность, добросовестность, нейротизм, открытость опыту.

Зависимые переменные в исследовании: позитивный и негативный аффекты, удовлетворенность жизнью.

Для выявления влияния личностных черт на гедонический аспект субъективного благополучия в подростковом возрасте применялись две регрессионные модели. Первая – влияние черты эмоционального интеллекта на зависимые переменные, вторая – влияние личностных черт «Большой пятерки» на зависимые переменные.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результаты регрессионного анализа черты эмоционального интеллекта как предиктора показателей гедонического аспекта субъективного благополучия у подростков представлены в таблице 1.

Согласно показателям гребневой регрессии, параметры эмоционального интеллекта являются предикторами эмоциональной составляющей гедонического благополучия. В частности, они влияют на позитивный и негативный аффекты в разной степени. На удовлетворенность жизнью в данной выборке респондентов ни один параметр эмоционального интеллекта с достоверной степенью значимости влияния не оказал.

Предиктором негативного аффекта, согласно данным, является шкала «Управление своими эмоциями и поведением» ( $\beta=-0,30$ ) с отрицательным показателем, т. е. чем выше показатели по этой шкале, тем ниже показатели негативного аффекта. Предиктор объясняет 56 % дисперсии переменной.

Влияние на позитивный аффект оказывает «Позитивное отношение к жизни» ( $\beta=0,34$ ). Оно влияет на уровень позитивного аффекта с положительным показателем и объясняет 49 % дисперсии переменной, т. е. чем выше показатели по шкале «Позитивное отношение к жизни», тем выше показатели данных по шкале «Позитивный аффект».

Результаты регрессионного анализа черт личности «Большой пятерки» как предикторов гедонического аспекта субъективного благополучия у подростков представлены в таблице 2.

Согласно данным гребневой регрессии три личностные черты «Большой пятерки» статистически значимо влияют на гедоническую составляющую благополучия у подростков. В частности, нейротизм влияет на позитивный и негативный аффекты и на удовлетворенность жизнью, доброжелательность влияет на негативный аффект и на удовлетворенность жизнью, а добросовестность влияет на позитивный аффект. Экстраверсия и открытость новому опыту не оказывают значимого влияния на зависимые переменные.

Предикторами позитивного аффекта являются добросовестность и нейротизм. Добросовестность влияет на позитивный аффект положительно ( $\beta=0,30$ ), а нейротизм – отрицательно ( $\beta=-0,25$ ). Они объясняют 50 % дисперсии зависимой переменной, т. е. повышение показателей по шкале добросовестности повышает данные по шкале позитивного аффекта, а повышение показателей по шкале нейротизма понижает показатели по шкале позитивного аффекта.

Предикторами негативного аффекта в подростковом возрасте являются доброжелательность и нейротизм. Доброжелательность влияет на негативный аффект отрицательно ( $\beta=-0,18$ ), а нейротизм оказывает положительное влияние ( $\beta=0,52$ ). Данные предикторы объясняют 57 % дисперсии зависимой переменной, т. е. доброжелательность предсказывает уменьшение показателей уровня негативного аффекта, а нейротизм, наоборот, способствует его повышению.

Предикторами удовлетворенности жизнью являются доброжелательность и нейротизм. Доброжелательность влияет на удовлетворенность жизнью положительно ( $\beta=0,31$ ), а нейротизм оказывает отрицательное воздействие ( $\beta=-0,25$ ). Данные предикторы объясняют 45 % дисперсии переменной.

*Таблица 1. Гребневая регрессия. Влияние черты эмоционального интеллекта на негативный и позитивный аффекты и удовлетворенность жизнью*

*Table 1. Ridge regression. The influence of the emotional intelligence trait on negative and positive affects and life satisfaction*

№	Зависимые переменные	$R^2$	$F$	$p$	Значимые предикторы	$\beta^*$
1	Позитивный аффект	0,49	24,742	0,03	Позитивное отношение к жизни	0,34
2	Негативный аффект	0,56	32,437	0,02	Управление своими эмоциями и поведением	-0,30
3	Удовлетворенность жизнью				Нет значимого предиктора	

*Примечание. \*В таблице представлены только значимые предикторы.*

*Note. \*Only significant predictors are given in the Table.*

*Таблица 2. Гребневая регрессия. Влияние черт «Большой пятерки» на негативный и позитивный аффекты и удовлетворенность жизнью*

*Table 2. Ridge regression. The influence of the Big Five personality traits on negative and positive affects and life satisfaction*

№	Зависимые переменные	R <sup>2</sup>	F	p	Значимые предикторы	β*
1	Позитивный аффект	0,50	15,109	0,01	Добросовестность	0,30
				0,02	Нейротизм	-0,25
2	Негативный аффект	0,57	19,699	0,03	Доброжелательность	-0,18
				<0,01	Нейротизм	0,52
3	Удовлетворенность жизнью	0,45	12,070	<0,01	Доброжелательность	0,31
				0,02	Нейротизм	-0,25

*Примечание. \*В таблице представлены только значимые предикторы.*

*Note. \*Only significant predictors are given in the Table.*

дисперсии зависимой переменной, т. е. доброжелательность предсказывает увеличение показателей удовлетворенности жизнью, а нейротизм – уменьшение этих показателей.

### ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Зависимость переживания гедонического благополучия от личностных черт нашла подтверждение в данном исследовании.

Гипотеза H0, в которой предполагалось, что черта эмоционального интеллекта и личностные черты «Большой пятерки» не являются значимыми предикторами гедонического благополучия в подростковом возрасте, не подтвердилась.

Гипотеза H1, в которой предполагалось, что влияние черт «Большой пятерки» является значимым предиктором гедонического благополучия в подростковом возрасте, подтвердилась частично. Нейротизм влияет на все показатели гедонического благополучия. Доброжелательность и добросовестность являются значимыми предикторами гедонического благополучия в подростковом возрасте. Экстраверсия и открытость опыту не влияют ни на один гедонический показатель субъективного благополучия в данной выборке подростков.

Гипотеза H2, предполагавшая влияние черты эмоционального интеллекта на аффективный аспект гедонического благополучия, подтвердилась полностью. Эмоциональный интеллект влияет на эмоциональный компонент субъективного благополучия в гедоническом аспекте и не влияет на удовлетворенность жизнью у подростков.

Полученные данные отчасти коррелируют с существующими исследованиями, в частности подтвердился тот факт, что нейротизм отрицательно влияет на благополучие [8–10]. Однако, вместо часто встречающейся в исследованиях экстраверсии как предиктора благополучия, в подростковом возрасте значимой чертой оказалась доброжелательность. Как и ожидалось, исследо-

вание показало, что черта эмоционального интеллекта является значимым предиктором аффективного компонента гедонического благополучия. Развитие и поддержание всех граней этой черты может стать одним из ключевых элементов в работе с этим компонентом гедонического благополучия в подростковом возрасте.

Согласно подходу к подростковому возрасту как к критическому периоду становления личности, авторы [16] отмечают, что изменения, которые приносит с собой подростковый возраст, могут сопровождаться рядом психологических и психиатрических проблем, которые впоследствии способны влиять на психическое здоровье и психологическое благополучие во взрослой жизни. В другой работе отмечено, что особенностью благополучия подростков является более низкий его уровень, чем у детей младшего возраста или взрослых, поэтому в этом отношении подростковый возраст требует к себе более пристального внимания [17]. Внимательное отношение к развитию одних личностных черт и коррекции в проявлении других в этот период может оказать влияние на повышение уровня гедонического аспекта субъективного благополучия.

Особое внимание в подростковом возрасте можно уделить развитию черт доброжелательности и добросовестности. Предполагается, что психологическая работа, направленная на повышение уровня гедонического благополучия, может быть связана с развитием этих черт. В случае необходимости уменьшения показателей негативного аффекта и повышения показателей удовлетворенности жизнью, перспективно работать с такой чертой, как доброжелательность, а развитие добросовестности повысит уровень позитивного аффекта у подростка. Эмоциональный интеллект как черту можно и нужно развивать, если поставлена цель коррекции аффективного компонента гедонического благополучия в подростковом возрасте. Можно проводить работу по коррекции и уменьшению проявлений такой черты, как нейротизм, так как гедонические показатели субъективного благополучия отрицательно чувствительны к высоким показателям нейротизма.



Рассматривая гедонический аспект субъективного благополучия у подростков как показатель хорошего самочувствия [17], можно предположить, что работа по развитию отмеченных выше черт может способствовать хорошему самочувствию в подростковом возрасте, снижая риски и психических и психиатрических проблем.

Благополучие, его гедонический и эвдемонический компоненты являются отправной точкой измерения эффективности становления личности подростка, потому что важно проводить исследования не столько в сторону изучения психопатологии, сколько в сторону побуждения молодых людей к интеграции в общество и стремлению к благополучию [18]. Соответственно, работа по развитию таких черт, как добросовестность, доброжелательность и черта эмоционального интеллекта также может служить потенциальным ресурсом для интеграции молодых людей в общество и способствовать их стремлению к благополучию.

Через поддержание развития, закрепление определенных личностных черт и коррекцию в проявлении других предположительно возможно влиять на гедонический аспект благополучия, а вместе с ним и на уровень субъективного благополучия в целом, обеспечивая подростка хорошим самочувствием, дополнительным ресурсом для становления его личности, адаптации и стабилизации к возрастным изменениям. Другими словами, и в случае подхода к подростковому возрасту как к критическому периоду, и в случае подхода к нему как к ресурсному периоду в становлении личности могут быть полезны данные о влиянии личностных черт на гедонический аспект субъективного благополучия в подростковом возрасте.

К ограничениям исследования можно отнести небольшую выборку испытуемых, существование других предикторов гедонического благополучия помимо личностных черт, недостаточность эмпирических данных формирующего эксперимента по развитию черт личности в подростковом возрасте.

Данные исследования могут использоваться при составлении программ по развитию личностных черт в подростковом возрасте, а также в процессе индивидуального консультирования детей подросткового возраста.

Перспективы исследования: изучение влияния личностных черт на эвдемонический аспект субъективного благополучия в подростковом возрасте; разработка и реализация формирующих программ по развитию личностных черт в подростковом возрасте.

## ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Обобщая результаты проведенного эмпирического исследования, можно выделить следующее.

1. Дана характеристика влияния личностных черт «Большой пятёрки» и черты эмоционального интеллекта на гедонический аспект субъективного благополучия в подростковом возрасте.

2. Выявлена отличительная особенность предикторной связи между личностными чертами и гедоническим благополучием в подростковом возрасте. Установлено, что значимое влияние на гедонический аспект субъективного благополучия в подростковом возрасте оказывает черта доброжелательности. Экстраверсия не пока-

зала значимого влияния на гедонический аспект субъективного благополучия в подростковом возрасте.

3. Черта эмоционального интеллекта показала свою предикторную значимость в отношении аффективного компонента гедонического благополучия.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Maccagnan A., Wren-Lewis S., Brown H., Taylor T. Wellbeing and Society: Towards Quantification of the Co-benefits of Wellbeing // *Social Indicators Research*. 2019. Vol. 141. P. 217–243. DOI: [10.1007/s11205-017-1826-7](https://doi.org/10.1007/s11205-017-1826-7).
2. Леонтьев Д.А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2020. № 1. С. 14–37. DOI: [10.14515/monitoring.2020.1.02](https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02).
3. Diener E. Subjective Well-Being. The Science of Happiness and a Proposal for a National Index // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. № 1. P. 34–43. DOI: [10.1037//0003-066X.55.1.34](https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.34).
4. Keyes C.L.M. Mental Health as a Complete State: How the Salutogenic Perspective Completes the Picture. Bridging Occupational, Organizational and Public Health: A Transdisciplinary Approach // *Bridging Occupational, Organizational and Public Health*. 2013. P. 179–192. DOI: [10.1007/978-94-007-5640-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_11).
5. Vanhoutte B. The Multidimensional Structure of Subjective Well-Being In Later Life // *Journal of Population Ageing*. 2014. Vol. 7. № 1. P. 1–20. DOI: [10.1007/s12062-014-9092-9](https://doi.org/10.1007/s12062-014-9092-9).
6. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: АСТ, 2020. 960 с.
8. Урываев В.А., Тарасова А.А. Субъективное благополучие в структуре личностных черт // *Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия гуманитарные науки*. 2011. № 3. С. 91–93. EDN: [OIVUTL](https://oivutl.org/).
9. Корниенко Д.С. Личностные предикторы психологического благополучия // *Фундаментальные науки*. 2014. № 11-2. С. 429–432.
10. Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2012. Т. 9. № 4. С. 91–110. EDN: [OQXAPB](https://oqxapb.org/).
11. Petrides K.V., Mavroveli S. Theory and applications of trait emotional intelligence // *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*. 2018. № 23. P. 24–36. DOI: [10.12681/psy\\_hps.23016](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23016).
12. Hudson N.W., Fraley R.C. Volitional personality trait change: Can people choose to change their personality traits? // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2015. Vol. 109. № 3. P. 490–507. DOI: [10.1037/pspp0000021](https://doi.org/10.1037/pspp0000021).
13. Калугин Ю.А., Щebetенко С.А., Мишкевич А.М., Сото К.Дж., Джон О.П. Психометрика русскоязычной версии Big Five Inventory-2 // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2021. Т. 18. № 1. С. 7–33. DOI: [10.17323/1813-8918-2021-1-7-33](https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-7-33).

14. Пенкина Е.Н., Шамшикова О.А. Психометрический анализ опросника эмоционального интеллекта для подростков TEIQue-ASF К. В. Петридеса и А. Фернхема // *СибСкрипт*. 2023. Т. 25. № 2 С. 169–182. DOI: [10.21603/sibscript-2023-25-2-169-182](https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-169-182).
15. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*. 2020. № 1. С. 117–142. DOI: [10.14515/monitoring.2020.1.06](https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06).
16. Afrashteh M.Y., Hasani F. Mindfulness and psychological well-being in adolescents: the mediating role of self-compassion, emotional dysregulation and cognitive flexibility // *Borderline Personal Disord Emot Dysregul*. 2022. Vol. 9. Article number 22. DOI: [10.1186/s40479-022-00192-y](https://doi.org/10.1186/s40479-022-00192-y).
17. Kassis W., Janousch C., Sidler P., Aksoy D., Favre C., Ertanir B. Patterns of students' well-being in early adolescence: A latent class and two-wave latent transition analysis // *PLoS One*. 2022. Vol. 17. № 12. Article number e0276794. DOI: [10.1371/journal.pone.0276794](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0276794).
18. Viejo C., Gómez-López M., Ortega-Ruiz R. Adolescents' Psychological Well-Being: A Multidimensional Measure // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2018. Vol. 15. № 10. Article number 2325. DOI: [10.3390/ijerph15102325](https://doi.org/10.3390/ijerph15102325).
7. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Basics of general psychology]. Moscow, AST Publ., 2020. 960 p.
8. Uryvaev V.A., Tarasova A.A. The subjective wellbeing in the structure of personality traits. *Vestnik Yaroslavl'skogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya gumanitarnye nauki*, 2011, no. 3, pp. 91–93. EDN: [OIWUTL](https://oivutl.org/).
9. Kornienko D.S. Personality predictors of psychological well-being. *Fundamentalnye nauki*, 2014, no. 11–2, pp. 429–432.
10. Osin E.N. Measuring positive and negative affect: development of a Russian-language analogue of PANAS. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*, 2012, vol. 9, no. 4, pp. 91–110. EDN: [QYXAPB](https://oivutl.org/).
11. Petrides K.V., Mavroveli S. Theory and applications of trait emotional intelligence. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 2018, no. 23, pp. 24–36. DOI: [10.12681/psy\\_hps.23016](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23016).
12. Hudson N.W., Fraley R.C. Volitional personality trait change: Can people choose to change their personality traits? *Journal of Personality and Social Psychology*, 2015, vol. 109, no. 3, pp. 490–507. DOI: [10.1037/pspp0000021](https://doi.org/10.1037/pspp0000021).
13. Kalugin Yu.A., Shchebetenko S.A., Mishkevich A.M., Soto K.Dzh., Dzhon O.P. Properties of the Russian version of the Big five inventory-2. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*, 2021, vol. 18, no. 1, pp. 7–33. DOI: [10.17323/1813-8918-2021-1-7-33](https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-1-7-33).
14. Penkina E.N., Shamshikova O.A. K. V. Petrides and A. Furnham's teique-asf emotional intelligence questionnaire for teenagers: a psychometric analysis. *SibSkript*, 2023, vol. 25, no. 2, pp. 169–182. DOI: [10.21603/sibscript-2023-25-2-169-182](https://doi.org/10.21603/sibscript-2023-25-2-169-182).
15. Osin E.N., Leontev D.A. Brief russian-language instruments to measure subjective well-being: psychometric properties and comparative analysis. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskies i sotsialnye peremeny*, 2020, no. 1, pp. 117–142. DOI: [10.14515/monitoring.2020.1.06](https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06).
16. Afrashteh M.Y., Hasani F. Mindfulness and psychological well-being in adolescents: the mediating role of self-compassion, emotional dysregulation and cognitive flexibility. *Borderline Personal Disord Emot Dysregul*, 2022, vol. 9, article number 22. DOI: [10.1186/s40479-022-00192-y](https://doi.org/10.1186/s40479-022-00192-y).
17. Kassis W., Janousch C., Sidler P., Aksoy D., Favre C., Ertanir B. Patterns of students' well-being in early adolescence: A latent class and two-wave latent transition analysis. *PLoS One*, 2022, vol. 17, no. 12, article number e0276794. DOI: [10.1371/journal.pone.0276794](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0276794).
18. Viejo C., Gómez-López M., Ortega-Ruiz R. Adolescents' Psychological Well-Being: A Multidimensional Measure. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2018, vol. 15, no. 10, article number 2325. DOI: [10.3390/ijerph15102325](https://doi.org/10.3390/ijerph15102325).

## REFERENCES

1. Maccagnan A., Wren-Lewis S., Brown H., Taylor T. Wellbeing and Society: Towards Quantification of the Co-benefits of Wellbeing. *Social Indicators Research*, 2019, vol. 141, pp. 217–243. DOI: [10.1007/s11205-017-1826-7](https://doi.org/10.1007/s11205-017-1826-7).
2. Leontev D.A. Happiness and well-being: toward the construction of the conceptual field. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskies i sotsialnye peremeny*, 2020, no. 1, pp. 14–37. DOI: [10.14515/monitoring.2020.1.02](https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02).
3. Diener E. Subjective Well-Being. The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, 2000, vol. 55, no. 1, pp. 34–43. DOI: [10.1037//0003-066X.55.1.34](https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.34).
4. Keyes C.L.M. Mental Health as a Complete State: How the Salutogenic Perspective Completes the Picture. Bridging Occupational, Organizational and Public Health: A Transdisciplinary Approach. *Bridging Occupational, Organizational and Public Health*, 2013, pp. 179–192. DOI: [10.1007/978-94-007-5640-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_11).
5. Vanhoutte B. The Multidimensional Structure of Subjective Well-Being In Later Life. *Journal of Population Ageing*, 2014, vol. 7, no. 1, pp. 1–20. DOI: [10.1007/s12062-014-9092-9](https://doi.org/10.1007/s12062-014-9092-9).
6. Olport G. *Stanovlenie lichnosti. Izbrannye trudy* [Personality development. Selected works]. Moscow, Smysl Publ., 2002. 462 p.

## Personality traits as predictors of the hedonic aspect of subjective well-being in adolescence

© 2023

*Penkina Elena Nikolaevna*, postgraduate student  
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk (Russia)

E-mail: [kafedra\\_psi@mail.ru](mailto:kafedra_psi@mail.ru),  
[akva222@yandex.ru](mailto:akva222@yandex.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2627-6999>

Received 21.08.2023

Accepted 12.09.2023

**Abstract:** The level of hedonic well-being is a significant component of personality subjective well-being. However, there is no sufficient data on predictors of hedonic well-being in adolescence. Therefore, this issue seems relevant for research in the context of adolescence. Knowing what personality traits influence the level of hedonic well-being at this age can be valuable when organizing preventive and corrective work with adolescents. The paper presents data of an empirical study of a regression model of the influence of personality traits on hedonic well-being in adolescence. The study involved 80 adolescents from secondary educational institutions of Novosibirsk aged 13–17 years. The author used the following techniques: BFI-2 adapted by Yu.A. Kalugina and S.A. Shchebetenko, TEIQue-ASF adapted by E.N. Penkina and O.A. Shamshikova, “Life Satisfaction Scale” adapted by D.A. Leontyeva and E.N. Osin, a PANAS analogue developed by E.N. Osin. The predictive ability of personality traits in relation to the hedonic aspect of subjective well-being in adolescence was identified. The emotional intelligence trait has a significant impact on the affective component of hedonic well-being, in particular: high indices of “Positive attitude towards life” influence positive affect ( $\beta=0.34$ ), and high indices of “Managing one’s emotions and behavior” influence negative affect ( $\beta=-0.30$ ). Among the Big Five personality traits, the neuroticism trait has a negative influence on positive affect ( $\beta=-0.25$ ) and life satisfaction ( $\beta=-0.25$ ), but influences positively negative affect ( $\beta=0.52$ ); the agreeableness trait influences negative affect ( $\beta=-0.18$ ) and life satisfaction ( $\beta=0.31$ ); the conscientiousness trait influences positive affect ( $\beta=0.30$ ).

**Keywords:** personality traits; emotional intelligence trait; subjective well-being; hedonic well-being; life satisfaction; positive and negative affect; adolescents.

**For citation:** Penkina E.N. Personality traits as predictors of the hedonic aspect of subjective well-being in adolescence. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 3, pp. 61–67. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-3-61-67.

## Цифровые риски и цифровая безопасность глазами разных поколений: опыт качественного исследования

© 2023

*Рикель Александр Маркович*<sup>\*1</sup>, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры социальной психологии факультета психологии

*Старостина Юлия Андреевна*<sup>2</sup>, кандидат психологических наук,  
психолог II категории кафедры возрастной психологии факультета психологии

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва (Россия)*

\*E-mail: rikel\_am@psy.msu.ru,  
a.m.rikel@gmail.com

<sup>1</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6940-4244>

<sup>2</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0911-5800>

Поступила в редакцию 10.08.2023

Принята к публикации 29.08.2023

**Аннотация:** В статье проанализирована проблема цифровых рисков и цифровой безопасности в восприятии поколения Z и реформенного поколения, что актуально в свете разной скорости адаптации к процессам цифровизации у представителей разных когорт. Эти риски выделены, классифицированы и описаны как с теоретической позиции, так и в контексте восприятия респондентами. Описаны результаты исследования, проведенного методом полуструктурированного интервью с привлечением 6 фокус-групп с участием 37 респондентов – представителей так называемых реформенного поколения и поколения Z (цифрового поколения). Цель исследования – выявление особенностей восприятия цифровых рисков и стратегий адаптации к ним у представителей поколения Z и реформенного поколения. В качестве общих для всех поколений результатов предложен рейтинг восприятия рисков, где в основном выделяются экономические риски, риски, связанные с безопасностью конфиденциальной информации, личностные риски и вопросы слежки в Интернете. Наиболее опасным риском признается риск утери контроля за личной и финансовой информацией в Интернете. Стратегиями адаптации к данным рискам оба поколения называют технократические стратегии. При этом основной вывод касается степени свободы реализации коммуникации в Интернете: поколение Z не боится свободно общаться и реализовывать свою деятельность в Интернете, а представители реформенного поколения чаще предпочитают ограничивать свою активность.

**Ключевые слова:** цифровые риски; цифровая безопасность; поколение; цифровое поколение; поколение Z; реформенное поколение; экономические риски.

**Благодарности:** Исследование выполнено при поддержке фонда РФ (проект № 22-18-00230).

**Для цитирования:** Рикель А.М., Старостина Ю.А. Цифровые риски и цифровая безопасность глазами разных поколений: опыт качественного исследования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 3. С. 68–75. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-3-68-75.

### ВВЕДЕНИЕ

При анализе особенностей поколений и межпоколенческих различий проблема цифровизации и ее восприятия логичным образом упоминается одной из первых как в дискурсе простых обывателей и на страницах популярных медиа, так и в научных исследованиях. Этот фокус внимания задается контекстом социологической и социально-психологической трактовки поколения как когорты людей, объединенных схожими условиями социализации и, как следствие, возможными схожими паттернами поведения [1–4].

Любые классификации поколений можно признать достаточно условными в силу отсутствия четкости границ между когортами, непрозрачности критериев выделения условий социализации, относительности понятия ядра поколения и других причин [5; 6]. При этом границы поколений все равно выделяются в рамках научных исследований как естественный способ демаркации межпоколенческих различий [2; 7]. В данной работе используется классификация поколений, адаптированная в рамках цикла исследований отечественного социолога В.В. Радаева [2].

Так называемое поколение Z (2001 год рождения и позднее) иногда в противовес старшим поколениям

называют «цифровыми аборигенами» [8]. Погруженность в цифровые технологии вызывает некоторые изменения на уровне когнитивных особенностей восприятия информации, а также трансформацию паттернов онлайн- и офлайн-общения у данного поколения [9–11]. При этом ряд авторитетных исследователей утверждают, что цифровая компетентность старших поколений не может быть охарактеризована однозначно негативно, так как освоение этой среды взаимодействия проходило для них в сознательном возрасте и зачастую самостоятельно [12]. Именно эта неоднозначность заставила нас обратить внимание преимущественно на так называемое реформенное поколение (1968–1981 годы рождения), чье знакомство с цифровым миром приходилось уже не на подростковые годы.

Исследование поколений как больших социальных групп естественным образом подразумевает применение количественной методологии, однако все чаще тренд на углубленное понимание психологического портрета поколения заставляет исследователей прибегать также к качественной методологии и к философии Mixed Methods Research [13]. Изучение поколений с помощью глубинных интервью и фокус-групп регулярно проводится в социологических и психологических исследованиях [14; 15].

Повсеместная цифровизация приводит к изменениям почти во всех сферах жизни человека: личной, профессиональной, семейной, образовательной, что, в свою очередь, ведет не только к определенным преимуществам, но и к неизбежным рискам. Цифровая среда с ее колоссальной неопределенностью и информационной избыточностью трансформирует классические схемы управления рисками, а также когнитивные особенности оценки риска [16]. Важно, что любой человек в той или иной степени информирован о цифровых рисках и отчасти подвергает себя им добровольно.

В работе [12] выделяются контентные, коммуникационные, технические, потребительские виды цифровых рисков, а также отдельно интернет-зависимое поведение. Контентные риски распространены повсеместно, они представляют собой потребление нежелательного или опасного по содержанию контента, ознакомление с любыми незаконными и неэтичными материалами в Интернете. Коммуникационные риски чаще всего возникают при общении с использованием социальных сетей, мессенджеров, чатов и заключаются в возможности мошенничества, распоряжении личными данными пользователей, раскрытии тайны переписки, нарушении доверия, повышении агрессивности в межличностном общении, кибербуллинге. Технические риски также встречаются повсюду при использовании цифровых средств, обычно фигурируют в виде вредоносного программного обеспечения, вирусов и т. д., которые повреждают или похищают данные пользователей и информацию. Потребительские виды рисков преимущественно возникают при использовании мобильных банков, различных сервисов по продаже товаров и услуг и представляют собой разные виды экономических (потеря денежных средств, покупка некачественных товаров, несоответствие цены и качества услуги) и социальных рисков (потеря репутации или сбор компромата). Интернет-зависимость – непреодолимая тяга к чрезмерному использованию Интернета и цифровых средств. Она может проявляться в форме увлечения видеоиграми, навязчивой потребности в общении посредством мессенджеров, социальных сетей и форумов, онлайн-просмотре видео, фильмов и сериалов. Риски здесь кроются в потере контроля над временем, проводимым в сети, возникновении синдрома отмены, замене реальности виртуальной средой [17]. Все большее внедрение компьютерно-опосредованных форм коммуникации в человеческие отношения приводит к глобальным трансформациям коммуникативного опыта современного человека. Соответственно, здесь можно выделить следующие риски: анонимность собеседников, быстрая радикализация суждений, редуцированность невербальных средств коммуникации, дистраивание или искажение образа партнера по общению, противоречие новых и старых, традиционных, норм коммуникации, что создает новые основания для межпоколенных разрывов в ценностно-смысловой сфере [18].

Цифровизация повседневной жизни не может не отражаться на процессах развития личности в разных возрастах, начиная уже с младенчества. Трансформируется весь процесс социализации ребенка, возникает так называемое «цифровое детство» [12]. Цифровые технологии – это уже не только инструмент, но и культурное орудие, которое оказывает влияние на формирование

сознания и самосознания человека [19]. Здесь можно выделить следующие риски:

1) снижение возраста цифровой инициации и рост пользовательской активности, появление «гиперподключенных» детей, уже с детского сада проводящих в сети по 4–5 часов [12];

2) изменение когнитивного развития детей и подростков: снижение социального и эмоционального интеллекта, изменение механизмов памяти (Google-эффект), снижение концентрации внимания, падение уровня речевого развития [20; 21];

3) риски, связанные с сохранением физического здоровья [20];

4) изменение взаимоотношений ребенка с окружающим миром, изменение социальных и культурных практик деятельности ребенка и, как следствие, возможное снижение коммуникативной компетентности и речевых навыков [12]. Здесь важно помнить, что развитие детей и подростков связано не только с количеством экранного времени, но и с содержанием их онлайн-деятельности;

5) изменение процесса построения идентичности и ролевого самоопределения, ролевого экспериментирования у подростков: риск увеличения неопределенности социальной идентичности и угроза утраты устойчивости и определенности своего «Я», сложности в становлении гендерной идентичности [18];

6) увеличение числа непродуктивных защитных механизмов личности, например эскапизма – ухода от реального пространства в виртуальное, и, как следствие, усиление изоляции и чувства одиночества у подростков [22];

7) рост проявлений агрессивности в цифровой среде за счет расторможенности, анонимности и, как следствие, риск распространения кибербуллинга [23];

8) ощущение подростками и молодежью Интернета как безопасного пространства и при этом нахождение большинства значимых для детей цифровых рисков вне поля зрения значимого взрослого [12].

Цель исследования – выявление особенностей восприятия цифровых рисков и представления о стратегиях адаптации к ним у представителей поколения Z и реформенного поколения.

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось методом полуструктурированного интервью в рамках фокус-групп. Метод обработки включал: 1) качественный контент-анализ; 2) анализ включенности всех участников в обсуждение конкретной темы; 3) анализ времени, затраченного на обсуждение темы; 4) согласованность точек зрения.

*Выборка.* В рамках исследования было организовано 6 фокус-групп с привлечением 37 респондентов. Три фокус-группы состояли из студентов различных вузов (8 юношей, 10 девушек) – представителей поколения Z (от 20 до 23 лет). Три фокус-группы состояли из представителей преимущественно так называемого реформенного поколения (1968–1981 годы рождения) (4 мужчины, 15 женщин) с различным уровнем образования и разными видами занятости, но большинство респондентов (18 из 19 человек) имели высшее образование.

Задачи исследования:

1) выявить и классифицировать цифровые риски в восприятии представителей двух поколенческих когорт;

2) проанализировать причины восприятия тех или иных рисков как существенных;

3) выявить представления о важности аналогичных рисков для поколения родителей/детей (в зависимости от принадлежности к поколенческой когорте);

4) выявить представления о наличии возможных копинг-стратегий, или средств адаптации к данным рискам;

5) сформировать своеобразный рейтинг воспринимаемых рисков у разных поколений.

*Топик-гайд* (вопросы, использованные при проведении фокус-группы):

1. Есть мнение, что активное пользование Интернетом таит в себе угрозы, делает человека более уязвимым. Какие можно выделить угрозы и уязвимости, которые в целом есть?

2. А какие угрозы/уязвимости есть лично для Вас?

3. Представьте себе людей возраста ваших родителей/детей. А какие угрозы более актуальны для них?

4. Насколько для Вас реальны и опасны экономические угрозы? Как Вы с ними справляетесь?

5. Насколько для Вас реальны и опасны проблемы безопасности информации? Как Вы с ними справляетесь?

6. Насколько для Вас опасны проблемы возможной слежки за Вами в Интернете? Как Вы с ними справляетесь?

7. Можете ли Вы как личность как-то пострадать от Интернета? Ваше достоинство? Психика? Как Вы с этим справляетесь?

8. Вмешиваются ли цифровые технологии в Вашу реальную жизнь и общение с другими людьми? Меняется ли взаимодействие с людьми, организация Вашей жизни? Есть ли здесь риски и уязвимости? Как Вы с ними справляетесь?

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

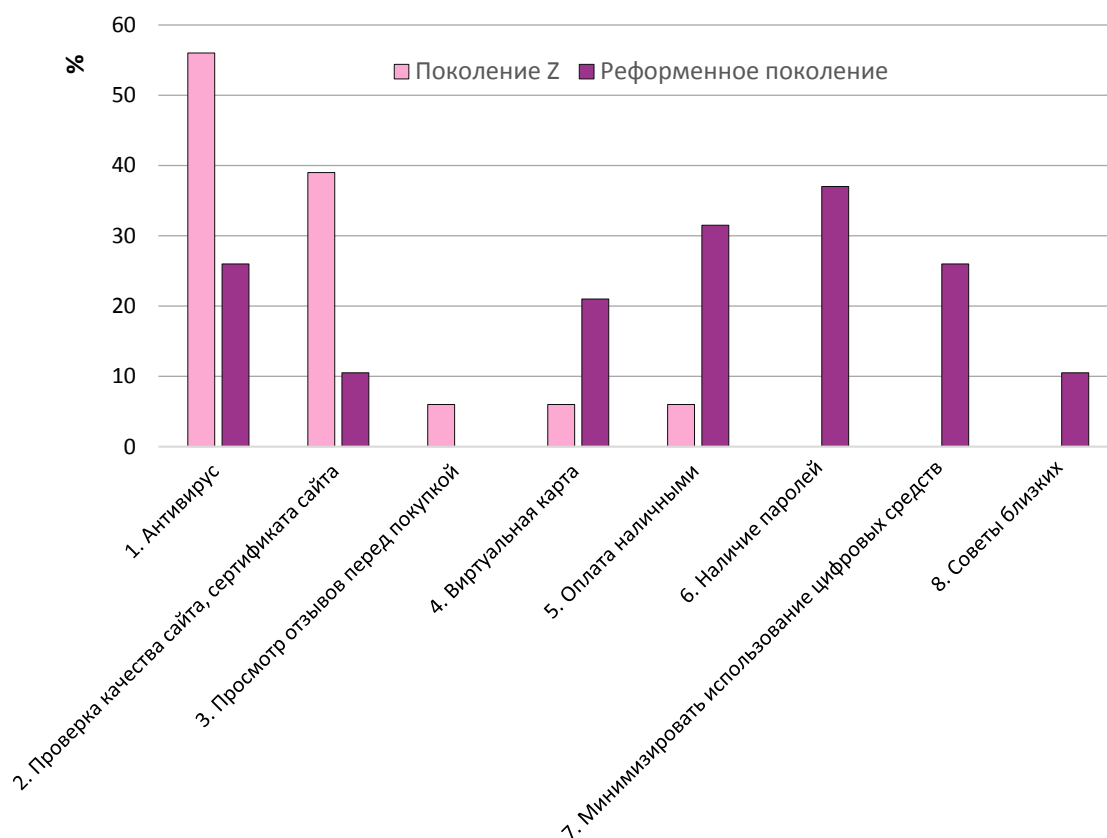
Респонденты – представители обоих поколений, говоря о цифровой среде и ее рисках, предсказуемо чаще обращаются к рискам сети Интернет, чем к опасностям других проявлений цифровой среды. Составляя условный рейтинг этих рисков, у поколения Z можно выделить главным образом экономические риски, риски, связанные с безопасностью конфиденциальной информации, и вопросы слежки в Интернете. Для представителей реформенного поколения это прежде всего личностные риски, экономические риски, риски, связанные с безопасностью конфиденциальной информации, и только потом вопросы слежки в Интернете.

Если выделять не риски вообще, а непосредственно актуальные для участников фокус-групп, то для представителей поколения Z тройка наиболее встречающихся рисков такова: слив личной информации, деанонимизация (44 % участников), утечка данных банковских карт и других документов (44 %) и травля в Интернете (11 %). А тройка наиболее представленных рисков для реформенного поколения выглядит следующим образом: утечка данных банковских карт и других документов (52,5 %), слив личной информации, деанонимизация (31,5 %) и лишние чаты в мессенджерах (26 %). Интересно, что четвертым пунктом в обоих рейтингах актуальных рисков стоит «переход большей части жизни в онлайн-пространство» (11 % для поколения Z и 21 % для реформенного поколения соответственно). Таким образом, наиболее актуальными для них самих

представители обоих поколений считают риски, связанные с безопасностью конфиденциальной информации, и экономические риски.

Рассмотрим все основные риски, описываемые нашими респондентами. Касательно экономических рисков респонденты обоих поколений чаще всего упоминали слив баз данных, включающих паспортные данные, банковские карты и т. п., а также другие виды мошенничества, такие как звонки, взлом страниц родственников, фейковые сайты. Значительная часть испытуемых (58 % представителей реформенного поколения и 39 % представителей поколения Z) опасаются слива баз данных банков, курьерских служб и пр. в руки мошенников. Сюда входит как проблема слива основных документов (паспорт, СНИЛС, права и т. п.), так и данных банковских карт, что впоследствии может напрямую привести к финансовым потерям. Респонденты отмечали, что это важная проблема: «Мы все пользуемся онлайн-банкингом и рискуем потерять честно заработанные деньги из-за утечки данных, слива различных баз: Сбербанк выкидывает даже бумажные носители со всеми данными, а уж о цифровых и подавно не заботятся»; «Утечка данных работает даже так: сливают данные курьерские службы, а после пандемии мы очень сильно на них подсели по всем параметрам». Распространенной также является проблема мошенничества с помощью других способов: например, взлом страниц родственников и друзей, звонки как бы из банков, с «Госуслуг» (отметили 32 % респондентов реформенного поколения и 39 % поколения Z). Помимо этого, двое респондентов упомянули проблему трудностей контроля онлайн-денег: «Я стала больше тратить денег – интернет-магазины затягивают, AliExpress, Wildberries», «Раньше деньги держал в руках и видел их ценность, а сейчас тратить стало проще».

Для борьбы с подобными рисками (рис. 1) респонденты из поколения Z используют технократические способы. Главными рисками, связанными с безопасностью личной информации, для Z-респондентов являются слив личных переписок, а также риск понести ответственность за распространение информации в Интернете. Приведем цитату респондента: «Как будто со всеми из этих рисков можно легко справиться – ты помнишь о них, ты знаешь о них – делаешь двухфакторную идентификацию, но мне неприятно то, что могут быть последствия, что кто-то нежелательный может это увидеть – несмотря на все пароли, кто-то может это хакнуть и увидеть. Но самое страшное – это, конечно, если правоохранительные органы посмотрят и там будут последствия. Не то что я перестану что-то делать, но в голове это очень неприятная штука». Для обеспечения безопасности личной информации студенты, как правило, прибегают к технократическим стратегиям (двухфакторной аутентификации, длинным паролям, их постоянной смене и пр.). Реформенное поколение также воспринимает эти риски как распространенные и актуальные: наиболее реальным является слив личных данных, но речь идет также и о компромете, ущербе репутации и цифровом следе в сети, по которому можно составить полный портрет человека. «Всё может быть слито. Всё, что где-то опубликовал, – уже в доступе». «Всё, что есть в Интернете, изучается: к тебе можно присмотреться и много собрать. Безопасности нет



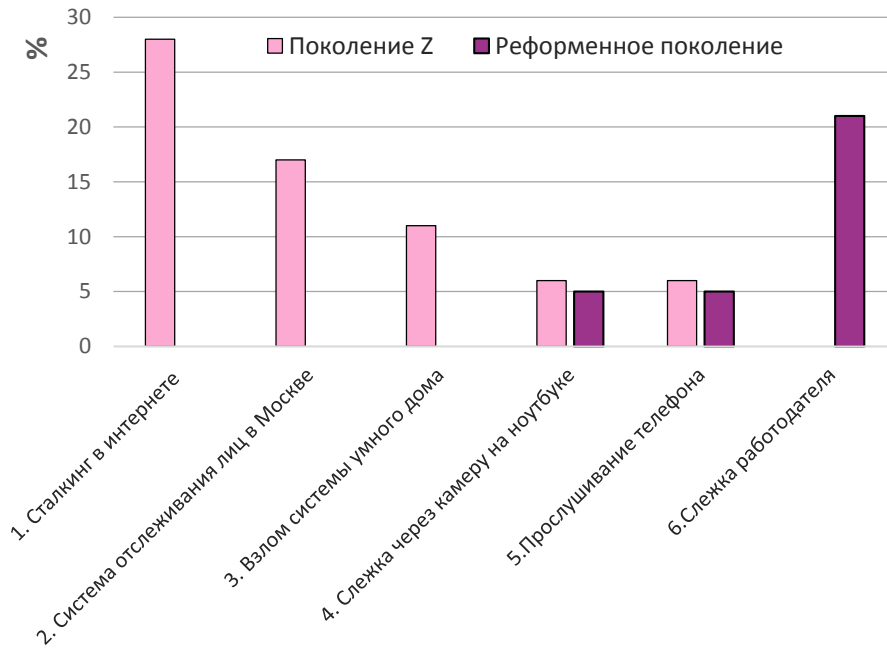
**Рис. 1.** Способы борьбы с экономическими рисками, предложенные представителями разных поколений  
**Fig. 1.** Ways of struggling against economic risks proposed by representatives of different generations

вообще». В качестве средств защиты от этих рисков респонденты – представители реформенного поколения предпочитают больше контролировать свои действия и высказывания в Интернете, ограничивать доступ к своим страницам, вообще не регистрироваться в социальных сетях, т. е., по сути, и здесь отчасти отказываются от свободной самопрезентации в «цифре».

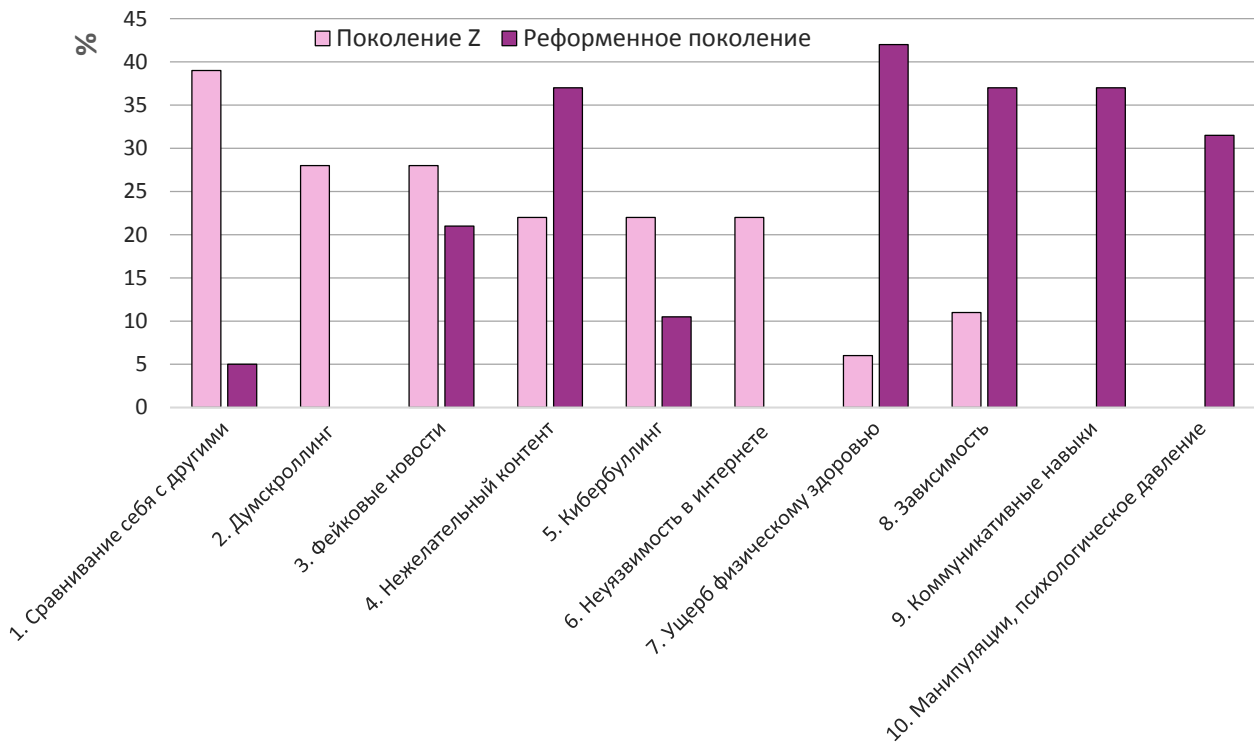
Риск stalking (слежки) представители поколения Z приписывают обобщенным абстрактным внешним силам (stalking в Интернете, камеры фиксации лиц, камеры ноутбуков и телефоны), в то время как для реформенного поколения он напрямую связан со слежкой со стороны собственного работодателя (рис. 2). Молодое поколение вновь справляется со слежкой технократическими методами (заклеивание видеокamеры на ноутбуках, заклеивание микрофона, отключение устройств голосовых помощников), а старшее поколение вновь обращается к внутренней цензуре как основному копинг-инструменту в данной ситуации. Важно отметить, что представители обоих поколений уделили незначительное время обсуждению данной проблемы.

Существенную часть времени представители обоих поколений говорили о цифровых рисках для психологического благополучия личности. Важно отметить, что именно в этом блоке названо больше всего потенциальных, по мнению всех респондентов, рисков (рис. 3). Молодые респонденты выделили 15 рисков и чаще всего упоминали риски, связанные со сравнением себя с другими, думскроллинг, влияние фейковых новостей

и нежелательного контента, кибербуллинг и ощущение собственной неустойчивости в Интернете. Старшие респонденты выделили 25 рисков и чаще всего упоминали риски, связанные с ущербом физическому здоровью (ухудшение зрения, осанки), влияние нежелательного контента, зависимость от использования Интернета, потерю коммуникативных навыков, манипуляцию и психологическое давление. Мы предполагаем, что разный характер выделенных рисков может объясняться возрастными различиями, при этом копинг-стратегии в данной ситуации у обоих поколений похожи. Z-респонденты предпочитают самостоятельно настраивать свою новостную ленту в социальных сетях, проводить в них меньше времени или же отказываться от них вовсе («цифровой детокс»). Они также игнорируют новости, стараются контролировать поток поступающей информации. Реформенное поколение для борьбы с данными рисками предпочитает отключать уведомления, контролировать свои высказывания в публичном интернет-пространстве («Веди себя прилично и не нарывайся» – вот моя стратегия») и переключаться на другие виды деятельности. Основной способ борьбы реформенного поколения с этими рисками такой же, как и с предыдущими, – минимизировать использование «цифры». 31,5% опрошенных предпочитают и рекомендуют именно его: «Мы не знаем всех рисков и особенно как на них повлиять – Интернет только-только возник, в моем детстве даже в самых сильных фантазиях я бы такого не смог представить, что есть сегодня».



**Рис. 2.** Риски слежки в Интернете, описываемые представителями разных поколений  
**Fig. 2.** Risks of surveillance on the Internet described by representatives of different generations



**Рис. 3.** Риски, связанные с психологическим состоянием, выделяемые представителями обоих поколений  
**Fig. 3.** Risks related to the psychological state identified by representatives of both generations



Любопытно, что основным выделенным молодыми опрошенными риском, связанным с вмешательством цифровых технологий в реальную жизнь, является утрата навыков эмпатии, а для более старших респондентов – опасение потери контроля за своей жизнью, когда исчезновение Интернета (по какой-либо причине) приведет к параличу жизненной активности по причине слишком большой зависимости от него. Несмотря на то, что данный риск не находится в основном фокусе внимания респондентов, здесь также любопытны различия: старшие респонденты опасаются излишнего проникновения Интернета в свою жизнь, как чего-то чужеродного, но от которого слишком многое зависит, в то время как младшие респонденты вообще не рефлексируют по поводу его возможного исчезновения, воспринимая Интернет как неизменный атрибут своей жизни.

Оценивая риски «цифры» для старшего поколения, молодежь называет цифровую неграмотность (22 %) и, как следствие, излишнюю доверчивость в Интернете (44 %), т. е. и здесь подчеркивается некая чужеродность цифровых средств для старших поколений, не очень свободное пользование ими. Реформенное поколение, в свою очередь, опасается за потерю коммуникативных навыков у молодежи (37 %) и снижение их когнитивных способностей – внимания, памяти, мышления (31,5 %), а также повышение уровня игровых зависимостей (26 %) и эскапизма, ухода от реальности (21 %). Таким образом, старшее поколение тоже боится, что «цифра» слишком проникла в жизнь молодых людей, что в какой-то степени заменяет реальность и напрямую влияет на личность и межличностное взаимодействие.

Частотный анализ показал, что оба поколения преимущественно используют технократические стратегии адаптации ко всем рассмотренным рискам (72 % упоминаний у поколения Z и 64 % – у реформенного). Мыследейственные способы, связанные с ограничением своей деятельности в Интернете, выбирают 20 % молодежи и 32 % старшего поколения.

## ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные результаты демонстрируют схожую картину рисков у обоих рассматриваемых поколений, но вот способ борьбы с этими рисками несколько отличается. Представители поколения Z не боятся находить технические способы адаптации к ним, в то время как большинство представителей реформенного поколения предпочитают просто ограничивать свою активность в цифровой среде. Эта тенденция любопытна и может быть проинтерпретирована как большая свобода и адаптированность представителей молодого поколения: осознавая наличие цифровых рисков, молодежь не боится находить технические способы адаптации к ним, при этом свободно реализуя свою деятельность и общаясь в Интернете. Молодые люди ощущают себя действительно скорее «цифровыми аборигенами». Это согласуется с результатами, полученными в других исследованиях: подростки и молодежь, взрослеющие в эпоху «цифрового детства», лучше ориентируются в цифровом пространстве, чем их родители, в большей степени проявляют себя в Интернете и удовлетворяют в цифровой среде свои потребности [17; 23]. Тот факт, что зна-

чимо большее количество представителей реформенного поколения предпочитает просто ограничивать свою активность, показывает все-таки более настороженное отношение и страхи перед цифровыми рисками. Сама идея того, что «Интернет могут отключить» и цифровые средства могут пропасть, совершенно отсутствующая у представителей поколения Z, иллюстрирует то, что представители реформенного поколения рассматривают цифровые средства коммуникации и взаимодействия как нечто чужеродное, внешнее по отношению к ним самим, пусть и удобное для использования. И эти результаты подтверждают феномен «цифрового разрыва» между поколениями [12]. Интересно, что содержание цифровых рисков и представители поколения Z, и представители реформенного поколения понимают одинаково.

## ВЫВОДЫ

1. Представители обоих поколений чаще обращаются к рискам Интернета, чем к опасностям других проявлений цифровой среды. Говоря об условном рейтинге этих рисков, можно выделить главным образом экономические риски, риски, связанные с безопасностью конфиденциальной информации, личные риски и вопросы слежки в Интернете.

2. Самыми актуальными и важными лично для себя рисками и представители поколения Z, и представители реформенного поколения назвали риск слива личной информации, а также возможную утечку информации из официальных документов в руки мошенников.

3. Оба поколения преимущественно используют технократические стратегии адаптации к данным рискам. Мыследейственные способы, связанные с ограничением своей деятельности в Интернете, чаще выбирают представители старшего поколения.

4. Осознавая наличие цифровых рисков, молодежь не боится находить технические способы адаптации к ним, при этом свободно реализуя свою деятельность и общаясь в Интернете.

5. Значимо большее количество представителей реформенного поколения предпочитает просто ограничивать свою активность в цифровой среде, что показывает более настороженное отношение к цифровым рискам и страхи перед ними.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пищик В.И. Ценностные измерения поколений через актуализируемые страхи // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 2. С. 67–81. DOI: [10.17759/sps.2019100206](https://doi.org/10.17759/sps.2019100206).
2. Радаев В.В. Раскол поколения миллениалов: историческое и эмпирическое обоснование (первая часть) // Социологический журнал. 2020. Т. 26. № 3. С. 30–63. DOI: [10.19181/socjour.2020.26.3.7395](https://doi.org/10.19181/socjour.2020.26.3.7395).
3. Joshi A., Dencker J.C., Franz G., Martocchio J.J. Unpacking Generational Identities in Organizations // Academy of Management Review. 2010. Vol. 35. № 3. P. 392–414. DOI: [10.5465/amr.35.3.zok392](https://doi.org/10.5465/amr.35.3.zok392).
4. Lyons S.T., Schweitzer L., Urick M.J., Kuron L. A dynamic social-ecological model of generational identity in the workplace // Journal of Intergenerational Rela-

- tionships. 2019. Vol. 17. № 1. P. 1–24. DOI: [10.1080/15350770.2018.1500332](https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1500332).
5. Тихомандрицкая О.А., Рикель А.М. (Не)взрослое поколение: модель исследования поколенческой относительности оценки взрослости // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19. № 2. С. 209–232. DOI: [10.22363/2313-1683-2022-19-2-209-232](https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-2-209-232).
  6. Рикель А.М. Поколение как объект изучения социальной психологии: исследование на «своем поле» или на «ничей земле»? // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 2. С. 9–18. DOI: [10.17759/sps.2019100202](https://doi.org/10.17759/sps.2019100202).
  7. Левада Ю.А. Поколения XX века: возможности исследования // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2001. № 5. С. 7–14. EDN: [HTMNIPI](https://www.edn.ru/HTMNIPI/).
  8. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants: a new way to look at ourselves and our kids // On the Horizon. 2001. Vol. 9. № 5. P. 1–6.
  9. Micheli M. What is New in the Digital Divide? Understanding Internet Use by Teenagers from Different Social Backgrounds // Communication and Information Technologies Annual. 2015. Vol. 10. P. 55–87. DOI: [10.1108/S2050-206020150000010003](https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010003).
  10. Salajan F.D., Schonwetter D.J., Cleghorn B.M. Student and faculty inter-generational digital divide: Fact or fiction? // Computers and Education. 2010. Vol. 55. № 3. P. 1393–1403. DOI: [10.1016/j.compedu.2010.06.017](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.017).
  11. Van Volkom M., Stapley J., Malter J. Use and Perception of Technology: Sex and Generational Differences in a Community Sample // Educational Gerontology. 2013. Vol. 39. № 10. P. 729–740. DOI: [10.1080/03601277.2012.756322](https://doi.org/10.1080/03601277.2012.756322).
  12. Солдатова Г.У., Рассказова Е.У. «Цифровой разрыв» и межпоколенческие отношения родителей и детей // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 6. С. 83–93. EDN: [XDNHZZX](https://www.edn.ru/XDNHZZX/).
  13. Семенова В.В. Современные концептуальные и эмпирические подходы к понятию «поколение» // Россия реформирующаяся. 2003. № 3. С. 213–237. EDN: [PEOBWX](https://www.edn.ru/PEOBWX/).
  14. Vanderven K. The Road to Intergenerational Theory is Under Construction: A Continuing Story // Journal of Intergenerational Relationships. 2011. Vol. 9. № 1. P. 22–36. DOI: [10.1080/15350770.2011.544206](https://doi.org/10.1080/15350770.2011.544206).
  15. Паграков Э.В., Сабо Ч.М., Батурина Л.И., Панов В.И., Перейра де Мораес Р.М. Экспсихологическая интерпретация риска как критерия психологической готовности индивида к взаимодействиям с цифровой средой (кросс-культурное исследование педагогов) // Психология человека в образовании. 2023. Т. 5. № 1. С. 124–137. DOI: [10.33910/2686-9527-2023-5-1-124-137](https://doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-1-124-137).
  16. Белинская Е.П. Совладание с трудностями в эпоху неопределенности и глобальных рисков: основные исследовательские тренды // Вестник Кемеровского государственного университета. 2022. Т. 24. № 6. С. 760–771. DOI: [10.21603/2078-8975-2022-24-6-760-771](https://doi.org/10.21603/2078-8975-2022-24-6-760-771).
  17. Марцинковская Т.Д. Информационное пространство транзитивного общества: проблемы и перспективы развития // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3. С. 77–96. DOI: [10.17759/cpp.2019270306](https://doi.org/10.17759/cpp.2019270306).
  18. Тебекин А.В. Перспективы и риски цифровизации дополнительного профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9. № 1. С. 2558–2566. DOI: [10.15372/PEMW20190119](https://doi.org/10.15372/PEMW20190119).
  19. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25. № 2. С. 84–88. DOI: [10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88](https://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88).
  20. Карабанова О.А., Молчанов С.В. Риски негативного воздействия информационной продукции на психическое развитие и поведение детей и подростков // Национальный психологический журнал. 2018. № 3. С. 37–46. DOI: [10.11621/npj.2018.0304](https://doi.org/10.11621/npj.2018.0304).
  21. Бенгина Е.А., Гришаева С.А. Кибербуллинг как новая форма угрозы психологическому здоровью подростка // Вестник университета. 2018. № 2. С. 153–157. EDN: [YUPICD](https://www.edn.ru/YUPICD/).
  22. Береговская Т.А., Гришаева С.А. Поколение Z: потребительское поведение в цифровой среде // Вестник университета. 2020. № 1. С. 92–99. DOI: [10.26425/1816-4277-2020-1-92-99](https://doi.org/10.26425/1816-4277-2020-1-92-99).

## REFERENCES

1. Pishchik V.I. Value measurements of generations through actualized fears. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*, 2019, vol. 10, no. 2, pp. 67–81. DOI: [10.17759/sps.2019100206](https://doi.org/10.17759/sps.2019100206).
2. Radaev V.V. The divide among the millennial generation: historical and empirical justifications (part one). *Sotsiologicheskij zhurnal*, 2020, vol. 26, no. 3, pp. 30–63. DOI: [10.19181/socjour.2020.26.3.7395](https://doi.org/10.19181/socjour.2020.26.3.7395).
3. Joshi A., Dencker J.C., Franz G., Martocchio J.J. Unpacking Generational Identities in Organizations. *Academy of Management Review*, 2010, vol. 35, no. 3, pp. 392–414. DOI: [10.5465/amr.35.3.zok392](https://doi.org/10.5465/amr.35.3.zok392).
4. Lyons S.T., Schweitzer L., Urick M.J., Kuron L. A dynamic social-ecological model of generational identity in the workplace. *Journal of Intergenerational Relationships*, 2019, vol. 17, no. 1, pp. 1–24. DOI: [10.1080/15350770.2018.1500332](https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1500332).
5. Tikhomandritskaya O.A., Rikel A.M. (Non)adult generation: a model for studying the generational relativity of maturity assessment. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika*, 2022, vol. 19, no. 2, pp. 209–232. DOI: [10.22363/2313-1683-2022-19-2-209-232](https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-2-209-232).
6. Rikel A.M. Generation as a social-psychological research object: playing at home or an away match? *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo*, 2019, vol. 10, no. 2, pp. 9–18. DOI: [10.17759/sps.2019100202](https://doi.org/10.17759/sps.2019100202).
7. Levada Yu.A. Generations of the XXth century: opportunities for research. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsialnye peremeny*, 2001, no. 5, pp. 7–14. EDN: [HTMNIPI](https://www.edn.ru/HTMNIPI/).
8. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants: a new way to look at ourselves and our kids. *On the Horizon*, 2001, vol. 9, no. 5, pp. 1–6.
9. Micheli M. What is New in the Digital Divide? Understanding Internet Use by Teenagers from Different Social Backgrounds. *Communication and Information*

- Technologies Annual*, 2015, vol. 10, pp. 55–87. DOI: [10.1108/S2050-206020150000010003](https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010003).
10. Salajan F.D., Schonwetter D.J., Cleghorn B.M. Student and faculty inter-generational digital divide: Fact or fiction? *Computers and Education*, 2010, vol. 55, no. 3, pp. 1393–1403. DOI: [10.1016/j.compedu.2010.06.017](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.017).
  11. Van Volkom M., Stapley J., Malter J. Use and Perception of Technology: Sex and Generational Differences in a Community Sample. *Educational Gerontology*, 2013, vol. 39, no. 10, pp. 729–740. DOI: [10.1080/03601277.2012.756322](https://doi.org/10.1080/03601277.2012.756322).
  12. Soldatova G.U., Rasskazova E.U. “Digital gap” and intergenerational relations of parents and children. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2016, vol. 37, no. 6, pp. 83–93. EDN: [XDNHZX](https://www.edn.ru/xdnhzx).
  13. Semenova V.V. Modern conceptual and empirical approaches to the concept of “generation”. *Rossiia reformiruyushchayasya*, 2003, no. 3, pp. 213–237. EDN: [PEOBWX](https://www.edn.ru/peobwx).
  14. Vanderven K. The Road to Intergenerational Theory is Under Construction: A Continuing Story. *Journal of Intergenerational Relationships*, 2011, vol. 9, no. 1, pp. 22–36. DOI: [10.1080/15350770.2011.544206](https://doi.org/10.1080/15350770.2011.544206).
  15. Patrakov E.V., Sabo Ch.M., Baturina L.I., Panov V.I., Pereyra de Moraes R.M. Ecopsychological interpretation of risk as a criterion of an individual’s psychological readiness for interactions with the digital environment: a cross-cultural study among educators. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii*, 2023, vol. 5, no. 1, pp. 124–137. DOI: [10.33910/2686-9527-2023-5-1-124-137](https://doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-1-124-137).
  16. Belinskaya E.P. Coping in times of uncertainty and global risks: the main research trends. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2022, vol. 24, no. 6, pp. 760–771. DOI: [10.21603/2078-8975-2022-24-6-760-771](https://doi.org/10.21603/2078-8975-2022-24-6-760-771).
  17. Martsinkovskaya T.D. Information space of a transitive society: challenges and prospects. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2019, vol. 27, no. 3, pp. 77–96. DOI: [10.17759/cpp.2019270306](https://doi.org/10.17759/cpp.2019270306).
  18. Tebekin A.V. Outlooks and risks in digitalization of further training. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire*, 2019, vol. 9, no. 1, pp. 2558–2566. DOI: [10.15372/PEMW20190119](https://doi.org/10.15372/PEMW20190119).
  19. Strekalova N.B. Risks of digital technologies implementation into education. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*, 2019, vol. 25, no. 2, pp. 84–88. DOI: [10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88](https://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88).
  20. Karabanova O.A., Molchanov S.V. Risks of negative impact of information products on mental development and behavior of children and adolescents. *Natsionalnyy psikhologicheskii zhurnal*, 2018, no. 3, pp. 37–46. DOI: [10.11621/npj.2018.0304](https://doi.org/10.11621/npj.2018.0304).
  21. Bengina E.A., Grishaeva S.A. Cyberbullying as a new form of danger of the psychological health of a teenager’s personality. *Vestnik universiteta*, 2018, no. 2, pp. 153–157. EDN: [YUPICD](https://www.edn.ru/yupicd).
  22. Beregovskaya T.A., Grishaeva S.A. Generation Z: consumer behavior in digital ecosystem. *Vestnik universiteta*, 2020, no. 1, pp. 92–99. DOI: [10.26425/1816-4277-2020-1-92-99](https://doi.org/10.26425/1816-4277-2020-1-92-99).

## Digital risks and digital security through the eyes of different generations: qualitative investigation experience

© 2023

*Aleksandr M. Rikel*\*<sup>1</sup>, PhD (Psychology), assistant professor  
of the Department of Social Psychology of the Faculty of Psychology  
*Yuliya A. Starostina*<sup>2</sup>, PhD (Psychology),

2<sup>nd</sup> category psychologist of the Department of Developmental Psychology of the Faculty of Psychology  
*Lomonosov Moscow State University, Moscow (Russia)*

\*E-mail: [rikel\\_am@psy.msu.ru](mailto:rikel_am@psy.msu.ru),  
[a.m.rikel@gmail.com](mailto:a.m.rikel@gmail.com)

<sup>1</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6940-4244>

<sup>2</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0911-5800>

Received 10.08.2023

Accepted 29.08.2023

**Abstract:** The paper analyzes the issue of digital risks and digital security in the perception of generation Z and the reform generation, which is relevant in terms of different speeds of adaptation to digitalization processes among representatives of different cohorts. The authors identify, classify and describe these risks both from a theoretical position and in the context of perception by respondents. The paper describes the results of the study conducted by the technique of semi-structured interviews involving six focus groups with the participation of 37 respondents – representatives of the so-called reform generation and generation Z (digital generation). The purpose of the study is to identify the characteristics of the perception of digital risks and strategies for adapting to them among representatives of generation Z and the reform generation. As a common for all generations result, the authors propose a risk perception rating, which mainly emphasizes economic risks, risks related to the confidential information security, personal risks, and issues of surveillance on the Internet. The risk of losing control over personal and financial information on the Internet is considered the most dangerous one. Both generations refer technocratic strategies to the strategies for adapting to these risks. At the same time, the main conclusion concerns the degree of freedom in the implementation of communication on the Internet: generation Z is not afraid to communicate freely and implement its activities on the Internet and the reform generation representatives often prefer to limit their activity.

**Keywords:** digital risks; digital security; generation; digital generation; generation Z; reform generation; economic risks.

**Acknowledgments:** The research was supported by the Russian Science Foundation (Project No. 22-18-00230).

**For citation:** Rikel A.M., Starostina Yu.A. Digital risks and digital security through the eyes of different generations: qualitative investigation experience. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 3, pp. 68–75. DOI: [10.18323/2221-5662-2023-3-68-75](https://doi.org/10.18323/2221-5662-2023-3-68-75).

## Психологические аспекты восприятия негативных новостей в сети Интернет

© 2023

**Фролов Иван Сергеевич**<sup>\*1,3</sup>, магистрант факультета государственного и муниципального управления

**Чернов Александр Юрьевич**<sup>1,2,4</sup>, доктор психологических наук,

профессор кафедры социологии, общей и юридической психологии,

профессор кафедры педагогики, психологии и коммуникативных дисциплин

<sup>1</sup>Волгоградский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Волгоград (Россия)

<sup>2</sup>Волгоградская государственная академия физической культуры, Волгоград (Россия)

\*E-mail: vlgr.ranepa.ru,  
Vanyaafrol88@mail.ru

<sup>3</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5853-7175>

<sup>4</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3850-3055>

Поступила в редакцию 19.05.2023

Принята к публикации 19.09.2023

**Аннотация:** Неотъемлемой частью жизни современного человека являются новости. Просмотр новостных источников и социальных медиа стал лидирующим способом проведения людьми свободного времени во многих странах. Некоторые исследователи утверждают, что аудитория целенаправленно выбирает для прочтения негативные новости. Информационное воздействие носит психологический характер. Развитие цифровых технологий одновременно создает и возможности, и угрозы. Цель исследования – определение структурных компонентов восприятия негативных новостей в сети Интернет и фиксация их психологического содержания. В работе применялся метод качественного исследования. С использованием полуструктурированного интервью была опрошена максимально вариативная выборка респондентов. В обработке данных интервью применялся тематический анализ. В исследовании приняли участие 13 человек в возрасте 20–45 лет. Именно эта возрастная категория наиболее активно потребляет новостной контент из сети Интернет. Валидность данных достигалась соблюдением критериев структурной подтверждаемости, согласованности интерпретативных процедур и референтной адекватности. Выявлена многоуровневая модель, состоящая из когнитивных, эмоциональных и психофизиологических аспектов восприятия негативных новостей. Установлено следующее отрицательное воздействие негативных новостей на психическую сферу жизни: интенсивные негативные эмоциональные переживания, подавленное настроение, нарушение сна, астения. При длительном проявлении негативных эмоциональных и психофизиологических симптомов респонденты используют стратегию избегания и отказа от негативных новостей.

**Ключевые слова:** восприятие негативных новостей; психологические аспекты восприятия негативных новостей; структура восприятия негативных новостей; аффективные аспекты; когнитивные аспекты; негативные новости; психофизиологические аспекты; симптомы влияния негативных новостей.

**Для цитирования:** Фролов И.С., Чернов А.Ю. Психологические аспекты восприятия негативных новостей в сети Интернет // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 3. С. 76–82. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-3-76-82.

### ВВЕДЕНИЕ

Новости, распространяемые в сети Интернет, являются эффективным средством вызывания различных эмоций. Интерес к новостям, во-первых, привлекает аудиторию к конкретному содержанию, во-вторых, способствует их распространению и, в-третьих, способствует переживанию вовлеченности в транслируемые события [1]. Необходимо отметить тот факт, что новостные тексты в цифровую эпоху информационной войны представляют собой завуалированный политико-идеологический нарратив. В силу этих причин аудитория склонна формировать аффективное отношение к новостям, поскольку она сталкивается с событиями и их последствиями, на которые надеялась или которых боялась [2]. Влияние эмоциональных реакций может даже выходить за рамки сюжета новости, побудить аудиторию к различным формам постнарративного вза-

имодействия в виде таких процессов, как ретроспективное воображаемое участие в описываемых событиях или парасоциальные отношения с ее персонажами [3]. Кроме этого, эмоциональное возбуждение в целом повышает готовность людей передавать информацию, в том числе и через социальные сети [4].

Новостные нарративы о текущих экономических, политических, социальных событиях, публикуемые в Интернете, характеризуются асимметричностью. В большом количестве исследований констатируется преобладание контекста, способного вызвать негативные эмоциональные переживания – пессимизм, страх, тревогу, даже депрессию. Например, авторы [5] приводят данные о преобладании негативных новостей на российском телевидении по сравнению с положительными. Многие исследователи отмечают, что внедрение информационных технологий создает не только новые возможности, но и новые проблемы и угрозы [6].

Информационное воздействие имеет психологический характер, влияет на поведение человека и достигает эффекта, изменяя психологические свойства, состояния и модели поведения личности [7]. Можно предположить, что воздействие негативно окрашенной информационной ленты испытывают также люди, имеющие нехимические зависимости, в частности зависимость от социальных сетей и смартфонов [8]. Таким образом, выполняя информационную функцию, СМИ и социальные сети способны оказывать негативное влияние на общественное сознание и настроение, поддерживать пассивное отношение к личной жизни, прямо и косвенно снижая потенциал субъектности у большей части общества [9].

Вместе с тем исследователями фиксируется два феномена: один из них получил название “doomscrolling” – бесконечное пролистывание ленты в поисках плохих новостей<sup>1</sup>, другой – “information pollution” – «информационное загрязнение» социума [10]. СМИ и Интернет можно назвать основными источниками информационного загрязнения [11]. Стоит отметить, что активный думскроллинг может снижать способность головного мозга воспринимать позитивные новости, приводя к акцентированию сознания лишь на негативе [12].

Оказывается, что плохие новости читаются и продаются. Исследователи из Университета Макгилла в Канаде провели эксперимент, результаты которого показали, что его участники предпочитали читать новостные истории с негативным оттенком (например, связанные с коррупцией, неудачами и лицемерием), нежели нейтральные или позитивные истории. Исследователями предлагаются различные объяснения причин, по которым негативные новости пользуются популярностью<sup>2</sup>.

Результаты вышеприведенного эксперимента можно интерпретировать с точки зрения когнитивной психологии. Утверждается, что люди обращают внимание на плохие новости не потому, что те сигнализируют о потенциально опасной для жизни ситуации, а по причине склонности переоценивать положительные качества в себе (феномен, известный как «когнитивное предубеждение» или «иллюзорное превосходство»). Другое объяснение предпочтения негативных новостей сводится к тому, что они в большей мере, чем позитивные новости, удовлетворяют стремление к новизне, позволяют преодолеть чувство социальной депривации [13]. В литературе, посвященной теории формирования впечатлений, указывается, что предпочтение негативных новостей обусловлено «когнитивным взвешиванием»: больше внимания уделяется информации, рассматриваемой как уникальная или новая, которая в большинстве случаев является экстремальной [14]. Подчеркивается также, что постоянное воздействие плохих новостей не вызывает посттравматического стрессового расстройства или тревожного расстройства и депрессии, если человек не предрасположен к этим состояниям. Воз-

можно, депрессивные или тревожные люди чаще, чем население в целом, ищут плохие новости, что, в свою очередь, может усугубить их симптомы [15].

Учитывая сказанное, можно утверждать, что проблематика, связанная с восприятием негативных новостей в СМИ и сети Интернет, остается актуальной. Более того, подходы к ее решению будут неполными, если игнорировать важность выявления психологической структуры восприятия негативных новостей в сети Интернет, определения основных компонентов, которые наполняют его психологическим содержанием.

Цель работы – определение структурных компонентов восприятия негативных новостей в сети Интернет и фиксация их психологического содержания.

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В нашей работе реализован качественный исследовательский подход, использование которого обеспечивает глубокое понимание разных сторон содержания изучаемых феноменов. Качественное исследование представляет собой комплексное изучение психологических явлений, основанное на полевой форме работы, предполагающее сбор подробных описаний переживаний и смыслов, обработку данных с помощью специальных процедур анализа текста, интерпретацию его с учетом социокультурного контекста, отсутствие жесткой стандартизации, внимание к единичным случаям, опору на точку зрения обследуемых людей и рефлекссию самого исследователя [16].

Сбор эмпирических (лингвистических) данных проводился с помощью полуструктурированного интервью. Время беседы в среднем составляло 50 минут. Количество опорных вопросов составляло 15, среди которых можно выделить следующие: «Откуда вы получаете информацию?», «Как часто вы читаете новости?», «Что для вас негативная новость?», «Приходилось ли вам сталкиваться с негативными новостями?», «Какие эмоции вы испытываете при прочтении негативных новостей?», «Был ли у вас опыт избегания негативных новостей?», «Обсуждаете ли вы с кем-то негативные новости?», «Возвращались ли вы к прочтению негативных новостей?» и т. д. Для исследования использовалась максимально вариативная и специфическая выборка, которая составила 13 человек: женщины 22 лет (2 человека), 30, 32, 36, 40, 42 и 45 лет – всего 8 человек, мужчины 20, 22, 31, 33 и 43 лет – всего 5 человек. Сбор данных закончился, как только ответы респондентов начали повторяться.

Максимально вариативная выборка предполагает, что к участию в исследовании привлекаются респонденты с максимально различным опытом. В нашем случае это были респонденты, интересующиеся новостями и регулярно получающие информацию из СМИ или посредством социальных сетей. Специфический характер выборки позволил вскрыть границы различий внутри опыта, выявить респондентов с наиболее позитивным или наиболее негативным опытом восприятия новостей.

Особое внимание в ходе сбора и анализа лингвистических данных уделялось обеспечению валидности результатов исследования. Она достигалась соблюдением нескольких критериев, специфических для качественного

<sup>1</sup> Леонтьева Т.В., Щетинина А.В. *Словарь актуальной лексики единения и вражды в русском языке начала XXI века*. Екатеринбург: Ажур, 2021. 424 с.

<sup>2</sup> Stafford T. *Why bad news dominates the headlines*. URL: <http://www.bbc.com/future/story/20140728-why-is-all-the-news-bad>.

исследования: структурной подтверждаемости, референтной адекватности и согласованности интерпретативных процедур.

Для обработки эмпирических (лингвистических) данных использовался тематический анализ (ТА), так как применение тематического анализа позволяет организовать качественные данные [17]. Цель тематического анализа состоит в такой организации данных, которая позволяет распознать в них темы разного уровня обобщения и на этой основе идентифицировать целостный смысл интерпретируемого текста. Посредством тематического анализа темы, встречающиеся в текстах ответов респондентов, систематизируются на трех уровнях:

1) базовые темы – это темы наиболее низкого уровня, вычлняемые непосредственно из реакций респондентов. Они являются наиболее простыми характеристиками данных и сами по себе не могут выступать в качестве значимых обобщений. Они приобретают какое-либо значение только в контексте других базовых тем. Несколько смежных базовых тем образуют единство, называемое «организующие темы»;

2) организующие темы – это темы среднего уровня, представляющие собой кластеры, состоящие из базовых тем, касающихся одной и той же проблемы или смежных проблем. Таким образом, они являются абстракцией более высокого уровня и с большей точностью позволяют обращаться к скрытым смыслам высказываний. Их функция – прояснять значения, содержащиеся в базовых темах. В них концентрируются идеи, общие для нескольких базовых тем. В то же вре-

мя организующие темы образуют совокупности, на основе которых появляется возможность выявить еще более широкие значения текста как целого. Такие совокупности обозначаются как генеральная тема;

3) генеральная тема – является суперординативной по отношению к двум предшествующим. Она сообщает нам, о чем, собственно, идет речь в анализируемом тексте. Генеральная тема одновременно является суммой всех других тем текста и его интерпретацией. Важно, что текст может содержать несколько генеральных тем. Составление тематических сетей облегчает структурирование и описание этих тем [18].

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В результате обработки лингвистических данных нами была получена следующая структура психологических аспектов восприятия негативных новостей в сети Интернет (рис. 1).

При проведении тематического анализа базовыми темами выступили разнообразные высказывания респондентов. Интерпретация и обобщение этих высказываний позволили выявить организующие темы первого уровня, которые обобщены в три группы: аффективные аспекты восприятия негативных новостей, психофизиологические аспекты восприятия негативных новостей и когнитивные аспекты восприятия негативных новостей. Каждая из этих организующих тем имеет собственную структуру, компонентами которой являются организующие темы второго уровня: ригидные и лабильные аспекты восприятия негативных новостей; длительные и краткосрочные психофизиологические аспекты восприятия негативных новостей; вовлеченность, блокировка, избегание и переключение когнитивных аспектов восприятия негативных новостей.



Рис. 1. Психологические аспекты восприятия негативных новостей в сети Интернет  
Fig. 1. Psychological aspects of perception of negative news on the Internet

длительные и краткосрочные психофизиологические аспекты восприятия негативных новостей; вовлеченность и блокировка когнитивных аспектов восприятия негативных новостей.

Особую значимость при изучении данной темы респонденты уделяли аффективным аспектам, возникающим при получении негативной информации. Данный вид реакций удалось разделить на два блока, которые являются организующими темами второго уровня: 1) ригидные – устойчивые, длительно действующие (от нескольких часов до нескольких дней) эмоциональные состояния и 2) лабильные – эмоциональные состояния, которые имеют менее длительный период проявления. Ригидные эмоциональные состояния характеризуются низкоинтенсивной силой проявления и отрицательно окрашенным фоном: «...после прочтения негативных новостей мое настроение может испортиться на весь день, если эта новость очень сильно меня затронула, то настроения нет несколько дней», «...если я прочитала негативную новость утром, она будет волновать меня целый день». Для лабильных проявлений типичными являются показатели высокой интенсивности переживания с отрицательным и амбивалентным эмоциональным фоном: «...я испытала просто шок от просмотренного», «...увидев заголовок, я сразу начала тревожиться, когда прочитала новость полностью, то почувствовала страх и ужас», «...большое удивление вызвало это событие, что такое может происходить в современном обществе». Стоит отметить и то, что лабильные проявления могут иметь и положительно окрашенный фон: «...стараюсь не терять надежду на благополучный исход события», «...всегда сочувствую людям, попавшим в тяжелую ситуацию».

Следующей темой первого организующего уровня восприятия негативных новостей являются психофизиологические аспекты, которые мы разделили на две группы организующих тем второго уровня: длительные и краткосрочные. Длительные реакции могут проявляться до нескольких недель: «...я подолгу не могла уснуть, а утром просыпалась рано, еще до звонка будильника», «...начались проблемы со сном, часто просыпалась по ночам», «...близкие люди стали замечать мою раздражительность», «...постоянно хотелось прилечь, силы как будто покинули меня». Отличительной чертой краткосрочных реакций являются непродолжительные психофизиологические симптомы: «...в горле как будто ком стал, когда я узнала об этом», «...чем подробнее я вчитывалась, тем чаще билось мое сердце, я как будто бежала, но при этом сидела с телефоном в руках», «...тело ломило, а дыхание было сперто».

Третьим важным элементом первого организующего уровня восприятия негативных новостей является когнитивный аспект. В ходе анализа были выявлены две основные стратегии, относящиеся к организующим темам второго уровня: вовлеченность и блокировка. Вовлеченность подразумевает опосредованность и проявление интереса. В свою очередь, проявление интереса можно обозначить как постоянное и спонтанное. Постоянный интерес – необходимость быть в курсе происходящих событий и мониторинг новостных лент: «...мне важно следить, как разворачиваются те или иные события», «...если утром я прочитала какую-то заинтересовавшую меня негативную новость, то буду

искать информацию об этом в течение всего дня», «...я всегда слежу за новостями». При спонтанном интересе люди не занимаются целенаправленным поиском происшествий и негативных новостей, он возникает при случайном контакте с информацией. Опосредованная вовлеченность предполагает, что при прочтении негативных новостей индивид представляет себя либо своих близких участниками инцидента. Респонденты утверждали, что при комбинированном (текстовом, аудиальном и визуальном) восприятии новостей испытывали ощущение «присутствия»: «...когда я смотрела это видео с крушением самолета, то как будто сама находилась в нем», «...этот ролик с аварией очень меня впечатлил, я либо кто-то из моих родных могли быть на месте этих людей».

Блокировка подразумевает такие формы поведения, как избегание и переключение. Избегание информации осуществляется несколькими вариантами: избегание обсуждения («...больше на эту тему ни с кем не разговариваю»), избегание получения информации («...решила для себя, что не буду читать и смотреть новости, связанные с этими событиями», «...отписалась от всех новостных платформ, на которых публикуют негативные новости»). Переключение используется как один из способов саморегуляции: «...после прочтения этой новости мне захотелось посмотреть что-то позитивное, чтобы не думать о плохом», «...как только коллеги начинают обсуждать эту новость, я сосредотачиваюсь на рабочих делах», «...стараюсь не думать о плохом, в конце концов все наладится, я верю в положительный исход».

## ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Результаты исследования показывают, что негативные новости оказывают сильное влияние на психологические аспекты личности. Принимая во внимание такие реакции респондентов, как «тревога», «страх», «паника», «ужас», «усиленное сердцебиение», «затрудненное дыхание», «проблемы со сном» и т. п., можно говорить о негативном воздействии таких новостей на личность. Эмоциональный отклик на негативные новости может обладать несколькими характеристиками: интенсивностью воздействия, длительностью проявления и окраской; как правило, преобладают кратковременные, отрицательные, высокоинтенсивные эмоции. Респонденты указывали на «нехватку острых ощущений» в повседневной жизни, которую они восполняют чтением негативных новостей. Психофизиологические реакции, напротив, в большинстве случаев имеют длительный период проявления и завершаются тогда, когда индивид использует стратегию избегания негативных новостей. Те респонденты, которые характеризовали себя как «тревожных», чаще вовлекаются в поиск новых негативных новостей, что может говорить об их желании держать под контролем происходящее. Комбинированный способ восприятия информации оказывает наибольшее воздействие на воспринимающего, человек испытывает весь спектр ощущений, как если бы он сам находился на месте происшествия. Отсутствие навыков по переработке получаемой информации создает либо бесконтрольную вовлеченность в поиск негативной информации, либо полную блокировку ее поступления.

Эти результаты не противоречат выводам, полученным исследователями, изучавшими сходные проблемы. Например, авторы [19] отмечают, что величина потребности человека в аффекте связана с его убежденностью в корректности предоставляемой информации, а негативно нагруженная информация воспринимается как более достоверная. В исследовании, посвященном взаимосвязи между эмоциями и распространением информации в социальных сетях, связывают настроения, возникающие в контексте социальных сетей, с поведением пользователя при распространении информации [20]. Стремление людей читать негативные новости связано с их стремлением быть в курсе происходящего и интуитивно подготовить себя к каким-либо угрозам. Неудовлетворенная потребность в безопасности заставляет людей отслеживать происходящие события для создания ложного ощущения контроля над ситуацией. Для снижения негативного влияния плохих новостей необходимо: критично оценивать и перепроверять получаемую информацию; не читать новостные ленты в утренние и вечерние часы; выбирать текстовые новости без аудио- и видеосопровождения; не аккумулировать в себе негативные эмоции после прочтения, желая обсуждать полученную информацию с близким окружением; читать только проверенные источники; отдавать предпочтение познавательному и развлекательному контенту.

Таким образом, использованная в качественном исследовании эмоциональная ретроспекция позволила выявить согласованные аспекты изучаемого опыта, а качественный исследовательский подход является жизнеспособным. Мы считаем, что он может сыграть ключевую роль в будущих исследованиях. Следует отметить, что при данном типе исследования существуют ограничения, которые связаны с маленьким размером выборки, ее репрезентативностью для более широкой совокупности, а также субъективизмом интерпретаций.

## ВЫВОДЫ

1. Восприятие негативных новостей имеет сложную, многоуровневую структуру. Ее компонентами являются аффективные, психофизиологические и когнитивные аспекты.

2. Негативные новости оказывают отрицательное воздействие на психическую сферу жизни, вызывая интенсивные эмоциональные переживания, подавленное настроение, нарушение сна, астению.

3. Стратегия блокировки и отказа от плохих новостей возникает при длительном проявлении негативных эмоциональных и психофизиологических симптомов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Zinreich E. Mass Communication: Understanding the Power of Media in Today's World // *Journal of Mass Communication & Journalism*. 2023. Vol. 13. № 3. P. 1–2. DOI: [10.37421/2165-7912.2023.13.518](https://doi.org/10.37421/2165-7912.2023.13.518).
- Appel M., Gnambs T., Maio G.R. A short measure of the need for affect // *Journal of Personality Assessment*. 2012. Vol. 94. № 4. P. 418–426. DOI: [10.1080/00223891.2012.666921](https://doi.org/10.1080/00223891.2012.666921).
- Winkler J.R., Appel M., Schmidt M.-L.C.R., Richter T. The Experience of Emotional Shifts in Narrative Persuasion // *Media Psychology*. 2022. Vol. 26. № 2. P. 141–171. DOI: [10.1080/15213269.2022.2103711](https://doi.org/10.1080/15213269.2022.2103711).
- Lewandowsky S., Ecker U.K.H., Seifert C.M., Schwarz N., Cook J. “Misinformation and its Correction: Continued Influence and successful Debiasing” // *Psychological Science in the Public Interest*. 2012. Vol. 13. № 3. P. 106–131. DOI: [10.1177/1529100612451018](https://doi.org/10.1177/1529100612451018).
- Маркелов К.В., Громова Е.Б., Нафиева Н.Р. Негативная новость на центральных телеканалах России и Украины: общее и специфическое // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика*. 2019. Т. 24. № 3. С. 521–532. DOI: [10.22363/2312-9220-2019-24-3-521-532](https://doi.org/10.22363/2312-9220-2019-24-3-521-532).
- Урсул А.Д. Информатизация общества: введение в социальную информатику. М.: Академия общественных наук при ЦК КПСС, 1990. 191 с.
- Ежевская Т.И. Психологическое воздействие информационно-среды на современного человека // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2009. № 2. С. 38–41. EDN: [JTGfND](https://www.edn.ru/jtgfnd).
- Максименко А.А., Дейнека О.С., Духанина Л.Н., Сапоровская М.В. Фаббинг: особенности аддиктивного поведения молодежи // *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*. 2021. № 4. С. 345–362. DOI: [10.14515/monitoring.2021.4.1822](https://doi.org/10.14515/monitoring.2021.4.1822).
- Куликов Л.В. Социально-психологические аспекты влияния СМИ на сознание // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика*. 2011. № 1. С. 3–12. EDN: [NSAIEL](https://www.edn.ru/nsaiel).
- Burton J.W., Harris A.J.L., Shah P., Hahn U. Optimism Where There is None: Asymmetric Belief Updating Observed with Valence-Neutral Life Events // *Cognition*. 2022. Vol. 218. Article number 104939. DOI: [10.1016/j.cognition.2021.104939](https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104939).
- Pandita R. Information Pollution, a Mounting Threat: Internet a Major Causality // *Journal of Information Science Theory and Practice*. 2014. Vol. 2. № 4. P. 49–60. DOI: [10.1633/jistap.2014.2.4.4](https://doi.org/10.1633/jistap.2014.2.4.4).
- Sestir M.A. This is the Way the World “Friends”: Social Network Site Usage and Cultivation Effects // *The Journal of social media in Society*. 2020. Vol. 9. № 1. P. 1–21.
- Grady S.M., Tamborini R., Eden A., Van Der Heide D. The social factors and functions of media use // *Journal of Communication*. 2022. Vol. 72. № 5. P. 523–539. DOI: [10.1093/joc/jqac026](https://doi.org/10.1093/joc/jqac026).
- Fiske S.T. Attention and Weight in Person Perception: The Impact of Negative and Extreme Behavior // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1980. Vol. 38. P. 889–906. DOI: [10.1037/0022-3514.38.6.889](https://doi.org/10.1037/0022-3514.38.6.889).
- Шматова Ю.Е. Влияние COVID-19 на психическое здоровье населения (как показатель человеческого потенциала): опыт зарубежных исследований // *Проблемы развития территории*. 2020. № 4. С. 88–108. DOI: [10.15838/ptd.2020.4.108.6](https://doi.org/10.15838/ptd.2020.4.108.6).
- Улановский А.М. Качественные исследования: подходы, стратегии, методы // *Психологический журнал*. 2009. Т. 30. № 2. С. 18–28. EDN: [JWIUZZ](https://www.edn.ru/jwiuzz).



17. Хорошилов Д.А., Мельникова О.Т. Метод тематического анализа в изучении представлений о женском лидерстве // Организационная психология. 2020. Т. 10. № 3. С. 85–99. EDN: [OGFAYJ](#).
  18. Курьшева О.В. Особенности отношения молодежи к собственному возрасту // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 11: Естественные науки. 2011. № 1. С. 90–99. EDN: [RTPLMZ](#).
  19. Appel M., Richter T. Transportation and need for affect in narrative persuasion: A mediated moderation model // *Media Psychology*. 2010. Vol. 13. № 2. P. 101–135. DOI: [10.1080/15213261003799847](#).
  20. Stieglitz S., Dang-Xuan L. Emotions and information diffusion in social media – sentiment of microblogs and sharing behavior // *Journal of Management Information Systems*. 2013. Vol. 29. № 4. P. 217–248. DOI: [10.2753/MIS0742-1222290408](#).
- REFERENCES**
1. Zinreich E. Mass Communication: Understanding the Power of Media in Today's World. *Journal of Mass Communication & Journalism*, 2023, vol. 13, no. 3, pp. 1–2. DOI: [10.37421/2165-7912.2023.13.518](#).
  2. Appel M., Gnams T., Maio G.R. A short measure of the need for affect. *Journal of Personality Assessment*, 2012, vol. 94, no. 4, pp. 418–426. DOI: [10.1080/00223891.2012.666921](#).
  3. Winkler J.R., Appel M., Schmidt M.-L.C.R., Richter T. The Experience of Emotional Shifts in Narrative Persuasion. *Media Psychology*, 2022, vol. 26, no. 2, pp. 141–171. DOI: [10.1080/15213269.2022.2103711](#).
  4. Lewandowsky S., Ecker U.K.H., Seifert C.M., Schwarz N., Cook J. “Misinformation and its Correction: Continued Influence and successful Debiasing”. *Psychological Science in the Public Interest*, 2012, vol. 13, no. 3, pp. 106–131. DOI: [10.1177/1529100612451018](#).
  5. Markelov K.V., Gromova E.B., Nafieva N.R. Negative news on the central TV channels of Russia and Ukraine: general and specific. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistsika*, 2019, vol. 24, no. 3, pp. 521–532. DOI: [10.22363/2312-9220-2019-24-3-521-532](#).
  6. Ursul A.D. *Informatizatsiya obshchestva: vvedenie v sotsialnyuyu informatiku* [Informatization of Society: Introduction to Social Informatics]. Moscow, Akademiya obshchestvennykh nauk pri TsK KPSS Publ., 1990. 191 p.
  7. Ezhevskaya T.I. Psychological influence of information environment on modern person. *Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh*, 2009, no. 2, pp. 38–41. EDN: [JTGEND](#).
  8. Maksimenko A.A., Deyneka O.S., Dukhanina L.N., Saporovskaya M.V. Phubbing: peculiarities of addictive behavior of the youth. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsialnye peremeny*, 2021, no. 4, pp. 345–362. DOI: [10.14515/monitoring.2021.4.1822](#).
  9. Kulikov L.V. Socio-psychological aspects of the influence of media on the mind. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika*, 2011, no. 1, pp. 3–12. EDN: [NSAIEL](#).
  10. Burton J.W., Harris A.J.L., Shah P., Hahn U. Optimism Where There is None: Asymmetric Belief Updating Observed with Valence-Neutral Life Events. *Cognition*, 2022, vol. 218, article number 104939. DOI: [10.1016/j.cognition.2021.104939](#).
  11. Pandita R. Information Pollution, a Mounting Threat: Internet a Major Causality. *Journal of Information Science Theory and Practice*, 2014, vol. 2, no. 4, pp. 49–60. DOI: [10.1633/jistap.2014.2.4.4](#).
  12. Sestir M.A. This is the Way the World “Friends”: Social Network Site Usage and Cultivation Effects. *The Journal of social media in Society*, 2020, vol. 9, no. 1, pp. 1–21.
  13. Grady S.M., Tamborini R., Eden A., Van Der Heide D. The social factors and functions of media use. *Journal of Communication*, 2022, vol. 72, no. 5, pp. 523–539. DOI: [10.1093/joc/jqac026](#).
  14. Fiske S.T. Attention and Weight in Person Perception: The Impact of Negative and Extreme Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980, vol. 38, pp. 889–906. DOI: [10.1037/0022-3514.38.6.889](#).
  15. Shmatova Yu.E. Impact of COVID-19 on mental health of population (as an indicator of human potential): experience of foreign studies. *Problemy razvitiya territorii*, 2020, no. 4, pp. 88–108. DOI: [10.15838/ptd.2020.4.108.6](#).
  16. Ulanovskiy A.M. Qualitative researches: approaches, strategies, methods. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2009, vol. 30, no. 2, pp. 18–28. EDN: [JWIUZZ](#).
  17. Khoroshilov D.A., Melnikova O.T. Thematic analysis method in the study of ideas about women's leadership. *Organizatsionnaya psikhologiya*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 85–99. EDN: [OGFAYJ](#).
  18. Kuryshcheva O.V. Features of the relation of youth to own age. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 11: Estestvennye nauki*, 2011, no. 1, pp. 90–99. EDN: [RTPLMZ](#).
  19. Appel M., Richter T. Transportation and need for affect in narrative persuasion: A mediated moderation model. *Media Psychology*, 2010, vol. 13, no. 2, pp. 101–135. DOI: [10.1080/15213261003799847](#).
  20. Stieglitz S., Dang-Xuan L. Emotions and information diffusion in social media – sentiment of microblogs and sharing behavior. *Journal of Management Information Systems*, 2013, vol. 29, no. 4, pp. 217–248. DOI: [10.2753/MIS0742-1222290408](#).

## Psychological aspects of perception of negative news on the Internet

© 2023

*Ivan S. Frolov*<sup>\*1,3</sup>, graduate student of Faculty of State and Municipal Administration  
*Aleksandr Yu. Chernov*<sup>1,2,4</sup>, Doctor of Sciences (Psychology),  
professor of Chair of Sociology, General and Legal Psychology,  
professor of Chair of Pedagogy, Psychology and Communications

<sup>1</sup>*Volgograd Institute of Management – Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Volgograd (Russia)*

<sup>2</sup>*Volgograd State Physical Education Academy, Volgograd (Russia)*

\*E-mail: [vlgr.ranepa.ru](mailto:vlgr.ranepa.ru),  
[Vanyaafrol88@mail.ru](mailto:Vanyaafrol88@mail.ru)

<sup>3</sup>ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5853-7175>

<sup>4</sup>ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3850-3055>

Received 19.05.2023

Accepted 19.09.2023

**Abstract:** News is an integral part of the life of a modern human. Viewing news sources and social media became the leading way people spend their free time in many countries. Some researchers state that audiences deliberately choose to read negative news. The information influence is psychological in nature. The development of digital technologies creates both opportunities and threats. The purpose of the study is to determine the structural components of the perception of negative news on the Internet and record their psychological content. The authors used a qualitative research method. Using a semi-structured interview, a maximally variable sample of respondents was surveyed. To process the interview data, thematic analysis was used. The study involved 13 people aged 20–45 years. This age category most actively consumes news content from the Internet. Data validity was achieved by meeting the criteria of structural justifiability, consistency of interpretive procedures, and referent adequacy. The study identified a multi-level model consisting of cognitive, emotional and psychophysiological aspects of the perception of negative news. The following negative impact of negative news on the mental sphere of life was established: intense negative emotional sufferings, depressed mood, disturbance of sleep, asthenia. When experiencing long-term negative emotional and psychophysiological symptoms, the respondents use the strategy of avoiding and rejecting negative news.

**Keywords:** perception of negative news; psychological aspects of perception of negative news; the structure of perception of negative news; affective aspects; cognitive aspects; negative news; psychophysiological aspects; symptoms of influence of negative news.

**For citation:** Frolov I.S., Chernov A.Yu. Psychological aspects of perception of negative news on the Internet. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 3, pp. 76–82. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-3-76-82.

---

## НАШИ АВТОРЫ

**Бордовская Нина Валентиновна**, академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики.  
Адрес: Санкт-Петербургский государственный университет, 199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9.  
E-mail: n.bordovskaja@spbu.ru

**Исхакова Мария Павловна**, аспирант.  
Адрес: Санкт-Петербургский государственный университет, 199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9.  
E-mail: iskhakova.mp1998@gmail.com

**Кенжетаева Алия Илюгалиевна**, старший преподаватель кафедры «Хореография и культурно-досуговая работа», аспирант.  
Адрес 1: Западно-Казахстанский университет имени Махамбета Утемисова, 090002, Республика Казахстан, г. Уральск, проспект Нурсултана Назарбаева, 162.  
Адрес 2: Московский государственный институт культуры, 141406, Россия, г. Химки, ул. Библиотечная, 7.  
E-mail: akenzhetaeva80@mail.ru

**Кошкина Елена Анатольевна**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии гуманитарного института. Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, 163002, Россия, г. Архангельск, набережная Северной Двины, 17.  
E-mail: coschkina.el@yandex.ru

**Кошкина Татьяна Вячеславовна**, старший преподаватель.  
Адрес: Марийский государственный университет, 424000, Россия, г. Йошкар-Ола, площадь Ленина, 1.  
E-mail: rector@marsu.ru

**Куликова Татьяна Ивановна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология и педагогика».  
Адрес: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 300026, Россия, г. Тула, пр-т Ленина, 125.  
E-mail: info@tspu.ru

**Пенкина Елена Николаевна**, аспирант.  
Адрес: Новосибирский государственный педагогический университет, 630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28.  
E-mail: kafedra\_psi@mail.ru

**Рикель Александр Маркович**, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии.  
Адрес: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9.  
E-mail: a.m.rikel@gmail.com

**Спинжар Наталья Федоровна**, кандидат педагогических наук, профессор.  
Адрес: Московский государственный институт культуры, 141406, Россия, г. Химки, ул. Библиотечная, 7.  
E-mail: spinjar@mail.ru

**Старостина Юлия Андреевна**, кандидат психологических наук, психолог II категории кафедры возрастной психологии факультета психологии.  
Адрес: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9.  
E-mail: star-red@yandex.ru

**Тихомирова Марина Анатольевна**, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии образования и педагогики.  
Адрес: Санкт-Петербургский государственный университет,  
199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9.  
E-mail: m.tikhomirova@spbu.ru

**Фролов Иван Сергеевич**, магистрант  
факультета государственного и муниципального управления.  
Адрес: Волгоградский институт управления –  
филиал Российской академии народного хозяйства  
и государственной службы при Президенте Российской Федерации,  
400005, Россия, г. Волгоград, ул. Гагарина, 8.  
E-mail: vlgr.ranepa.ru

**Фу Хайфань**, преподаватель.  
Адрес: Начальная школа Синъан Зоны технологического  
(экономического) развития острова Чансин, Далянь,  
116318, Китай, Далянь, ул. Чансин Айленд.  
E-mail: 563484645@qq.com

**Цуй Юйшань**, магистрант.  
Адрес: Муданьцзянский педагогический университет,  
157011, Китай, Муданьцзян, ул. Культуры, 191.  
E-mail: 1287305448@qq.com

**Чернов Александр Юрьевич**, доктор психологических наук,  
профессор кафедры социологии, общей и юридической психологии,  
профессор кафедры педагогики, психологии и коммуникативных дисциплин.  
Адрес 1: Волгоградский институт управления –  
филиал Российской академии народного хозяйства  
и государственной службы при Президенте Российской Федерации,  
400005, Россия, г. Волгоград, ул. Гагарина, 8.  
Адрес 2: Волгоградская государственная академия физической культуры,  
400005, Россия, г. Волгоград, пр-т им. В.И. Ленина, 78.  
E-mail: vlgr.ranepa.ru

**Юй Хайин**, доктор педагогических наук, профессор,  
декан факультета педагогики, научный руководитель студентов магистратуры.  
Адрес: Муданьцзянский педагогический университет,  
157011, Китай, Муданьцзян, ул. Культуры, 191.  
E-mail: yuhaiying0304@163.com

---

## OUR AUTHORS

**Bordovskaya Nina Valentinovna**, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Education), Professor, Head of Chair of Educational Psychology and Pedagogy.  
Address: St. Petersburg State University, 199034, Russia, St. Petersburg, Universitetskaya nab., 7–9.  
E-mail: n.bordovskaja@spbu.ru

**Chernov Aleksandr Yurievich**, Doctor of Sciences (Psychology), professor of Chair of Sociology, General and Legal Psychology, professor of Chair of Pedagogy, Psychology and Communications.  
Address 1: Volgograd Institute of Management – Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, 400005, Russia, Volgograd, Gagarin Street, 8.  
Address 2: Volgograd State Physical Education Academy, 400005, Russia, Volgograd, Prospekt Lenina, 78.  
E-mail: vlgr.ranepa.ru

**Cui Yushan**, graduate student.  
Address: Mudanjiang Normal University, 157011, China, Mudanjiang, Culture Street, 191.  
E-mail: 1287305448@qq.com

**Frolov Ivan Sergeevich**, graduate student of Faculty of State and Municipal Administration.  
Address: Volgograd Institute of Management – Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, 400005, Russia, Volgograd, Gagarin Street, 8.  
E-mail: vlgr.ranepa.ru

**Fu Haifan**, teacher.  
Address: Dalian Changxing Island (Economic) Technical Development Zone Xingang Primary School, 116318, China, Dalian, Changxing Island Street.  
E-mail: 563484645@qq.com

**Iskhakova Maria Pavlovna**, postgraduate student.  
Address: St. Petersburg State University, 199034, Russia, St. Petersburg, Universitetskaya nab., 7–9.  
E-mail: iskhakova.mp1998@gmail.com

**Kenzhetaeva Aliya Ilyugaliyevna**, senior lecturer of Chair “Choreography and Cultural-Leisure Activity”, postgraduate student.  
Address 1: Makhambet Utemisov West-Kazakhstan University, 090002, the Republic of Kazakhstan, Uralsk, Prospekt Nursultana Nazarbaeva, 162.  
Address 2: Moscow State Institute of Culture, 141406, Russia, Khimki, Bibliotechnaya Street, 7.  
E-mail: akenzhetaeva80@mail.ru

**Koshkina Elena Anatolievna**, Doctor of Sciences (Education), Associate Professor, professor of Chair of Pedagogy and Psychology, Institute of the Humanities.  
Address: Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, 163002, Russia, Arkhangelsk, nab. Severnoy Dviny, 17.  
E-mail: coschkina.el@yandex.ru

**Koshkina Tatyana Vyacheslavovna**, senior lecturer.  
Address: Mari State University, 424000, Russia, Yoshkar-Ola, Lenin Square, 1.  
E-mail: rector@marsu.ru

**Kulikova Tatiana Ivanovna**, PhD (Psychology), Associate Professor,  
assistant professor of Chair “Psychology and Pedagogy”.  
Address: Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,  
300026, Russia, Tula, Prospekt Lenina, 125.  
E-mail: info@tsput.ru

**Penkina Elena Nikolaevna**, postgraduate student.  
Address: Novosibirsk State Pedagogical University,  
630126, Russia, Novosibirsk, Vilyuiskaya Street, 28.  
E-mail: kafedra\_psi@mail.ru

**Rikel Aleksandr Markovich**, PhD (Psychology),  
assistant professor of the Department of Social Psychology of the Faculty of Psychology.  
Address: Lomonosov Moscow State University,  
125009, Russia, Moscow, Mokhovaya Street, 11, building 9.  
E-mail: a.m.rikel@gmail.com

**Spinzhар Natalya Fedorovna**, PhD (Pedagogy), Professor.  
Address: Moscow State Institute of Culture,  
141406, Russia, Khimki, Bibliotechnaya Street, 7.  
E-mail: spinjar@mail.ru

**Starostina Yuliya Andreevna**, PhD (Psychology),  
2<sup>nd</sup> category psychologist of the Department  
of Developmental Psychology of the Faculty of Psychology.  
Address: Lomonosov Moscow State University,  
125009, Russia, Moscow, Mokhovaya Street, 11, building 9.  
E-mail: star-red@yandex.ru

**Tikhomirova Marina Anatolievna**, PhD (Psychology),  
assistant professor of Chair of Educational Psychology and Pedagogy.  
Address: St. Petersburg State University,  
199034, Russia, St. Petersburg, Universitetskaya nab., 7–9.  
E-mail: m.tikhomirova@spbu.ru

**Yu Haiying**, Doctor of Sciences (Education), Professor,  
Dean of the School of Education Science, tutor of master students.  
Address: Mudanjiang Normal University,  
157011, China, Mudanjiang, Culture Street, 191.  
E-mail: yuhaiying0304@163.com