

**Е. И. Колесникова**

*Самарский государственный технический университет  
Самара, Россия*

## **ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРИНЦИПОВ РАБОТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ВУЗА В АСПЕКТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ\***

Интерференция нецифрового и цифрового компонентов образовательной среды порождает необходимость трансформации подходов к обеспечению психологического благополучия и академической успешности обучающихся в вузе. С позиции экопсихологического подхода характеризуются типы взаимодействия обучающихся с образовательной средой. Выявлены различия в частоте типов взаимодействия в зависимости от уровня (бакалавриат и магистратура) и формы обучения (очная и заочная).

*Ключевые слова:* образовательная среда, психологическая поддержка, студент, цифровизация.

**E. I. Kolesnikova**

*Samara State Technical University  
Samara, Russia*

## **THE TRANSFORMATION OF THE PRINCIPLES OF WORK OF THE PSYCHOLOGICAL SERVICE OF THE UNIVERSITY IN THE ASPECT OF DIGITALIZATION**

The interference of non-digital and digital components of the educational environment creates the need to transform approaches to ensuring psychological well-being and academic success of students at the university. From the position of the ecopsychological approach, the types of interaction of students with the educational environment are characterized. Differences in the frequency of types of interaction depending on

---

\* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ 19-29-14067 МК.

the level (bachelor's and master's degree) and the form of study (full-time and part-time) are revealed.

*Keywords:* educational environment, psychological support, student, digitalization.

*Введение.* Приоритетной задачей психологической службы в образовании является создание условий, способствующих личностному развитию обучающихся и сохранению их психического здоровья [1]. Формирование и организация позитивной социальной ситуации развития для субъектов образовательного процесса непосредственно связано с образовательной средой вуза. При этом традиционные формы психологического сопровождения, например реализуемые нами с 1998 года и описанные в [2], должны учитывать современные тенденции. Так, отмечается происходящая и нарастающая интерференция доцифровой и цифровой образовательных сред, что образует принципиально новую область жизнедеятельности [3]. Есть ли различия в типах взаимодействия традиционного дидактического и цифрового характера студентов с образовательной средой вуза и как это отражается на содержании психологического сопровождения обучающихся в вузе?

*Материалы и методы.* Для исследования использовалась экспресс-методика диагностики взаимодействий в образовательной среде вуза [4]. Диагностировался экопсихологический тип взаимодействия с пространственно-предметным, коммуникативным, психодидактическим компонентами образовательной среды с учетом ее напряженности. В исследовании участвовали три собранных случайным образом выборки обучающихся инженерных специальностей: первая и вторая очной формы обучения, их представляли 135 студентов 1-го курса бакалавриата и 88 студентов 1-го курса магистратуры, третья выборка состояла из 56 студентов 1-го курса магистратуры заочной формы обучения. Для каждой выборки была вычислена частота встречаемости экопсихологического типа взаимодействия с компонентами образовательной среды отдельно цифрового и традиционного дидактического характера. Далее с использованием критерия Манна — Уитни проверялась гипотеза о наличии различий в типах взаимодействия студентов с образова-

тельной средой в зависимости от уровня (бакалавриат и магистратура) и формы (очная и заочная) обучения.

*Результаты.* У магистрантов чаще, чем у бакалавров встречаются объект-субъектный тип традиционного характера в пространственно-предметном ( $U = 4568,5; p = 0,003$ ), коммуникативном ( $U = 4854,0; p = 0,01$ ) и цифрового характера в психодидактическом компоненте ( $U = 5002,5; p = 0,02$ ). Это говорит о том, что магистранты чаще, чем бакалавры, послушны, выполняют все, что от них требуется, но ведут себя пассивно. Это касается как традиционной предметной наполненности и пространства межличностного взаимодействия, так и цифровой составляющей образовательных технологий. Магистранты реже, чем бакалавры, проявляют субъект-порождающий тип взаимодействия нецифрового характера в психодидактическом компоненте ( $U = 8756,0; p = 0,001$ ), то есть при обязательном наличии в содержании программы дисциплин более половины активных и интерактивных методов обучения, но это редко побуждает самосовершенствоваться. У магистрантов-заочников чаще, чем у магистрантов-очников, встречается тип отсутствия взаимодействия с образовательной средой в пространственно-предметном компоненте ( $U = 1742,0; p = 0,001$ ), что ожидаемо, ведь заочники гораздо реже бывают в аудиториях университета. У магистрантов-заочников чаще, чем у очников, встречается объект-субъектный тип как традиционного, так и цифрового характера во всех компонентах взаимодействия со средой, они еще более склонны выполнять требования в процессе обучения, что увеличивает требования к способам дидактического взаимодействия. У магистров-очников чаще встречается субъект-обособленный тип нецифрового и цифрового характера в психодидактическом компоненте, то есть они более требовательны к содержанию и методам реализуемых у них образовательным технологиями. У бакалавров чаще, чем у магистров, встречается субъект-порождающий тип взаимодействия в психодидактическом компоненте образовательной среды ( $U = 8756,0; p = 0,001$ ), видимо, применяемые в их обучении методы больше побуждают их самосовершенствоваться и работать над собой.

*Заключение.* Полученные результаты позволяют наметить новые предметные области в психологическом сопровождении обучающихся в вузе в зависимости от формы и уровня обучения. Так, работа с целевой группой магистрантов заключается в активизации их образовательного запроса к вузу и субъект-порождающего типа взаимодействия, возможно, карьерного консультирования, вопросов самореализации, в том числе вообще появления таких запросов к службе сопровождения. Также специалистами могут быть даны рекомендации по выработке прогрессивных шкал оценивания, отмечающих не только выполнение учебных заданий, а динамики в освоении дисциплины в целях развития обучающихся. Заметим, что и сами обучающиеся могут выработать для себя шкалы самооценивания личностного саморазвития и динамики профессиональных навыков. Особенно это актуально для бакалавров, которые чаще взаимодействуют с образовательной средой в поисках самосовершенствования, и для этой целевой группы повышается важность осознания индивидуально-личностных и социально-психологических особенностей, затрудняющих или способствующих более эффективному усвоению образовательного контента и выбору индивидуального образовательного маршрута. Таким образом, трансформация описывается, с одной стороны, расширением предмета психологического сопровождения обучающихся в вузе с учетом традиционного и цифрового характера, с другой — концентрирует на определенном компоненте образовательной среды, что позволит более быстро и адресно оказать помощь и поддержку на первых этапах, способствовать положительной динамике социальных изменений.

### **Библиографические ссылки**

1. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года : [сайт]. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija-psikhologicheskoi-sluzhby-v-sisteme-obrazovaniya-v-rossiiskoi/> (дата обращения: 01.06.2022).

2. Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования: монография / под ред. А. В. Капцова. Самара : СамГАСА, 2003. 316 с.

3. *Панов В.И., Патраков Э.В.* Интерференция цифровой и доцифровой сред как предмет психологического исследования // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 531–541. DOI 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-56

4. *Капцов А.В., Колесникова Е.И.* Экспресс-методика диагностики взаимодействий в образовательной среде вуза // Актуал. проблемы педагогики и психологии. 2020. № 1. С. 23–31.