III. ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

РОЛЬ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

THE ROLE OF PERSONAL SELF-ESTEEM IN IMPROVING EFFECTIVENESS OF STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES

УДК 373 (075.8)

DOI: 10.15372/PEMW20190418

С. Е. Мухина
Новосибирский государственный педагогический университет. Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: svetlanamukh@mail.ru

Mukhina, S. E.
Novosibirsk State Pedagogical University Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: svetlanamukh@mail.ru

Аннотация. *В статье ставится проблема взаимосвязи самооценки с эффективностью учебной деятельности студентов вуза. Рассматривается влияние внешних и внутренних факторов на эффективность учебной деятельности обучающихся. В качестве внешних по отношению к психологической структуре учебной деятельности анализируются такие факторы как система учебной деятельности, образовательная среда, методики преподавания учебных предметов, полифункциональная дидактическая система требований к школьному учебнику, педагогический стиль. Внутренними факторами, влияющими на формирование учебной деятельности, называются уровень и качество развития познавательных способностей, обучаемость, познавательные стили, самооценка. Представлены результаты эмпирического исследования по взаимосвязи с самооценкой учебной деятельности. Методологической основой исследования являются личностно-деятельностный подход Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева; теории учебной деятельности В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина; концепции психической регуляции деятельности, разработанных в исследованиях Б. Г. Ананьева, А. К. Марковой, Д. А. Леонтьева, А. Бандуры, Л. И. Божович и др. В исследовании применены методики оценки уровня сформированности учебной деятельности (Г. В. Репкина, Е. В. Заика), которая опирается на подходы к оценке уровня сформированности учебной деятельности, обобщенные в работе А. Г. Асмолова и методика диагностики самооценки (Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан). В результате эмпирического исследования были получены различные структуры взаимосвязи самооценки и эффективности учебной деятельно-*

Abstract. *The article raises the problem of the relationship of self-esteem with the effectiveness of the educational activities of university students. The influence of external and internal factors on the effectiveness of educational activities of students is considered. As factors external to the psychological structure of educational activity, such factors as the system of educational activity, the educational environment, teaching methods for academic subjects, a multifunctional didactic system of requirements for a school textbook, and a pedagogical style are analy-analyzed. The level and quality of development of cognitive abilities, learning ability, cognitive styles, self-esteem are the internal factors affecting the formation of educational activities.. The results of an empirical study on the relationship with the self-assessment of educational activities are presented. The methodological basis of the study is the personality-activity approach of L. S. Vygotsky, S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev; theory of educational activity V. V. Davydova, D. B. Elkonin; the concept of mental regulation of activity developed in the research of B. G. Ananiev, A. K. Markova, D. A. Leontyev, A. Bandury, L. I. Bozhovich et al. The study applied methods for assessing the level of formation of educational activity (G. V. Repkina, E. V. Zaika), which relies on approaches to assessing the level of formation of educational activity, generalized in the work of A. G. Asmolova and the methodology for diagnosing self-esteem (Dembo-Rubinstein modified by A. M. Parishioners). As a result of an empirical study, various structures of the relationship between self-esteem and the effectiveness of educational activities for groups of students with high and low academic performance were obtained. Self-esteem among students with a high level of achievement correlates with such blocks of educational activity as motivational, goal-setting,*

сти для групп учащихся с высокой и низкой успеваемостью. Самооценка у студентов с высоким уровнем успеваемости коррелирует с такими блоками учебной деятельности как мотивационный, целеполагания и построения учебной деятельности. Самооценка у студентов с низким уровнем успеваемости коррелирует с такими блоками учебной деятельности как целеполагания, построения учебной деятельности и контрольно-оценочной.

and construction of educational activity. Self-esteem among students with a low level of achievement correlates with such blocks of educational activity as goal-setting, construction of educational activity, and control and evaluation.

Ключевые слова: *учебная деятельность, её структура и эффективность, образовательная среда, личностные особенности в обучении, самооценка, уровень притязаний.*

Keywords: *educational activity, its structure and effectiveness, educational environment, personal characteristics in training, self-esteem, level of claims.*

Для цитаты: *Мухина А. В.* Роль самооценки личности в повышении эффективности учебной деятельности студентов. // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т.9, №4. С. 3307–3319.

For quote: *Mukhina S. E.* [The role of personal self-esteem in improving the effectiveness of students' learning activities]. *Professional education in the modern world.* 2019, vol. 9, no. 4, pp. 3307–3319.

DOI: 10.15372/PEMW20190418

DOI: 10.15372/PEMW20190418

Введение. Целью современного российского образования является формирование умения учиться – ключевой компетенции, обеспечивающей общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся. Эта компетенция формируется в учебной деятельности. На каждой ступени обучения существуют свои особенности учебной деятельности и свои факторы, влияющие на её формирование и эффективность. В высшей школе проблема регуляции учебной деятельности связана с изменением положения учащихся в социуме, усвоением ими новых ролей во взрослом обществе, с профессиональным самоопределением. Сложности в становлении учебной деятельности в этот период зависят от особенностей юношеского периода в развитии личности и связаны с эмоциональной неустойчивостью в ситуации неуспеха, неуверенностью поведения в ситуации самостоятельного выбора, ранимостью, что ведет к дополнительным проблемам в организации учебного процесса. В период обучения в высшей школе наиболее актуальными для формирования эффективной учебной деятельности студентов становятся следующие личностные новообразования: адекватная самооценка, уверенность в себе, самостоятельность в процессе целеполагания, рефлексия. [1]

Проблема психической регуляции учебной деятельности недостаточно изучена и освещена в психологической науке. Не так много работ, раскрывающие роль специфику механизма регуляции учебной деятельности с помощью личностных факторов, таких как мотивация, цели и смыслы, самооценка, рефлексия. Проблема взаимосвязи личностных особенностей, в частности, самооценки и учебной деятельности является одной из самых актуальных на сегодняшний день в связи с повышением роли индивидуальности, личностных факторов в деятельности на современном этапе развития общества.

Постановка задачи. Проблема формирования у студентов эффективной учебной деятельности выдвигает задачу поиска внешних и внутренних факторов, влияющих на этот процесс.

Безусловно, важнейшим по отношению к учащемуся фактором является сама система учебной деятельности. В последние два десятилетия были выполнены экспериментальные исследования развития школьников в различных системах отечественного обучения: традиционной, Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, Вальдорфской педагогике [2; 3]. Сравнение развивающих эффектов разных образовательных систем доказали бесспорное лидерство системы развивающего обучения при решении учащимися как теоретических, так и практико-ориентированных задач. Эти данные говорят о том, что развивающее образование обеспечивает наряду с усвоением знаний изменение самих учеников формируя у них умение учиться [2]. В контексте высшего развивающего образования важно организовать педагогическую деятельность так, чтобы учебные действия студента были направлены на решение задач, где требуется самостоятельный поиск знаний, а не шаблонные решения. Педагог высшей школы должен развивать творческие способности студентов, стимулировать их развитие и саморазвитие, субъектность в обучении.

На повышение эффективности учебной деятельности влияет и создание определённой образовательной среды. Психолого-дидактические основы проверки эффективности моделирования образовательных сред (В. И. Панов, В. Я. Ясвин) сформулированы в русле «экопсихологического» подхода, предполагающего, что развитие тесно связано в ходе обучения с окружающей средой. Образовательную среду авторы понимают, как систему педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для развития способностей и личности учащихся, в том числе, потенциальных. Основные компоненты образовательной среды: деятельностный, коммуникативный и пространственно-предметный должны способствовать развитию учебной деятельности учащегося, причём они находятся не в статике, а в постоянном динамичном изменении [4].

Важнейшим фактором формирования учебной деятельности выступают методики преподавания учебных предметов. В исследовании О. С. Гибельгауз дан анализ психодидактической насыщенности традиционных методик различных учебных предметов. В среднем значение коэффициента равно 0,218, т. е. в одном методическом источнике имеется 21,8% информации психологического и методического характера. Коэффициент психодидактической насыщенности деятельности учителей, прошедших обучение по таким предметам, как физика, химия, география, в среднем равен 0,61. Автор делает вывод, что коэффициент психодидактической насыщенности профессиональной деятельности учителей в три раза превышает этот параметр методик соответствующих учебных предметов [5]. Основным условием для решения задач обучения О. С. Гибельгауз называет создание учебников и учебных пособий, повышающих эффективность обучения и уровень интеллектуального развития учащихся за счёт психологизации методик обучения.

Э. Г. Гельфман и М. А. Холодной предложена полифункциональная дидактическая система требований к школьному учебнику нового поколения, разработаны учебные книги по математике для учащихся основной школы на основе «обогащающей» модели обучения и реализации таких функций учебной книги как образовательная, управляющая, развивающая, коммуникативная, воспитательная, дифференциации и индивидуализации обучения. Основное назначение школьного учебника было сформулировано как интеллектуальное воспитание учащихся «средствами содержания математического образования за счет специально сконструированных учебных текстов» [6].

С развитием интернет-технологий появилась проблема отбора информации из огромного потока, её структуризации, внедрения интеллектуальных фильтров. Благодаря дидактической логистике стало возможно повышать эффективность учебной деятельности, вписывая с помощью логистических приёмов в её структуру элементы инфраструктуры движения информации, оптимизируя информационные потоки [7].

Важная роль в процессе формирования у учащихся эффективной учебной деятельности принадлежит взаимодействию учителя и учащихся. В нашем исследовании показано, что к повышению эффективности учебной деятельности приводит работа педагога в демократическом или авторитарном стиле в равной мере, в то время как либеральный стиль препятствует этому. В то же время демократический стиль имеет ряд преимуществ, так как именно в нём преимущественно формируется рефлексия ученика своей деятельности [8].

Один из вызовов современной действительности – увеличение ситуаций неопределённости, в том числе в педагогической деятельности. Создавая определённые стрессы для педагога и учащихся, ситуации неопределённости могут нести в себе определённый развивающий потенциал, если педагог способен перейти в исследовательскую позицию, обеспечивающую готовность педагога гибко действовать, изменяя структуру своей деятельности в целях повышения эффективности обучения в новых условиях [9].

В качестве внутренних факторов формирования учебной деятельности выступают система хорошо усвоенных знаний и владение приемами умственной деятельности, а также субъективные факторы: уровень и качество развития интеллектуальных способностей, парциальные особенности познавательных способностей, обучаемость, познавательные стили, уровень самооценки, определяемой как ценность и значимость, которой человек наделяет себя и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения, выражающаяся в глубоком чувстве самоценности.

Важнейшим внутренним фактором построения учащимся системы своей учебной деятельности является его уровень интеллектуального развития. По мнению М. А. Холодной, цель обучения состоит в интеллектуальном развитии учащихся, следовательно, для повышения эффективности обучения основой организации учебного процесса и образовательной среды является выявление психических закономерностей учебной деятельности и построение обучения в соответствии с ними [10].

Индивидуальные особенности влияют как на индивидуальное своеобразие, так и на эффективность учебной деятельности. В наших исследованиях показано, что различия в парциальном типе познава-

тельных способностей сказываются на формировании у обучающихся различных структур учебной деятельности [11]. Например, учащиеся с преимущественным развитием слуховых познавательных способностей хорошо усваивают инструкции и объяснения, проговариваемые вслух, так как обладают большим объёмом и высокой точностью слухового внимания [12]. Большой объём слуховой памяти (механической и логической) позволяет легко заучивать и рассказывать тексты, пересказывать их. Учащиеся с ведущим типом визуальных познавательных способностей, напротив, хорошо справляются с решением визуальных задач [12]. Эти учащиеся безошибочно списывают данные, успешно работают по карточкам, усваивают письменные инструкции, что можно объяснить большим объёмом и высокой точностью зрительного внимания. Учащиеся этой группы легко оперируют математическими символами и числами, предъявляемыми визуально, решают геометрические задачи; выполняют задания по черчению, срисовыванию объектов; анализируют схемы, диаграммы; работают с географическими картами [13].

Следовательно, в зависимости от ведущего типа парциальных познавательных способностей у учащихся преобладают различные виды учебных действий и операций в структуре учебной деятельности. Опора на ведущий тип познавательных способностей с одновременным развитием недостающих способностей способны существенно повлиять на формирование оптимальной структуры учебной деятельности.

Эффективность учебной деятельности повышается и за счёт формирования индивидуальных когнитивных стилей и стратегий, являющихся устойчивыми образованиями и в значительной степени детерминирующими образ мира человека. Когнитивные стили и стратегии студента характеризует не деятельность, а его индивидуальность, проявляющуюся в поведении. В то же время когнитивные стили и стратегии преломляются в способе осуществления любой деятельности, в том числе и в учебной. Задача когнитивных стилей и стратегий с точки зрения психологической науки – способствовать формированию таких интеллектуальных приёмов и их дифференциации, которые соответствуют психологическим особенностям конкретного человека [14].

В современном научном представлении проблемы формирования учебной деятельности аналитический подход дополняется субъектным (К. А. Альбуханова-Славская), в котором проявление индивидуальности в деятельности, в частности, учебной, понимается как способность личности сознательно изменять свой способ жизни, создавать свою стратегию поведения, основанную на индивидуально-личностных ценностях, целях, притязаниях, творчески решать жизненные противоречия и задачи развития [15]. Таким образом, на формирование учебной деятельности влияют е только когнитивные, но и личностные особенности.

Важнейшей такой особенностью является самооценка. Адекватная самооценка наделяет человека уверенностью в себе и позволяет успешно ставить и достигать цели во всех сферах его жизнедеятельности, а также способна активировать в человеке такие полезные качества как предприимчивость, инициативность и способность адаптации к условиям различных социумов.

Таким образом, самооценка как регулятор поведения человека, влияет на эффективность его деятельности, а во взаимосвязи с уровнем притязаний, является важнейшим мотивационным фактором, который влияет на эффективность обучения.

Преподаватель высшей школы в своей деятельности должен опираться не только на знание дидактических закономерностей, но и на понимание индивидуальных психологических особенностей студентов, закономерностей развития творческой личности будущих специалистов, их активность.

Теоретический анализ литературных источников по проблеме исследования позволил сформулировать гипотезу о том, что существует связь между эффективностью учебной деятельности и самооценкой личности. Целью работы стало исследование взаимосвязи самооценки и эффективности формирования учебной деятельности. Выборку составили 90 студентов НГПУ и курсантов Военного института (г. Новосибирск).

Методология и методики исследования. Исследовательская программа базируется на методологических принципах:

• личностно-деятельностного подхода Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и др.;

• теории учебной деятельности В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, В. Д. Шадрикова, Н. В. Нижегородцевой и др.;

• теоретических концепциях психической регуляции учебной деятельности с помощью личностных механизмов: воли, эмоций, отношений, мотивации, самооценки и др., разработанных в исследованиях Б. Г. Ананьева, А. К. Марковой, Д. А. Леонтьева, А. Бандуры, Л. И. Божович, А. И. Липкиной и др.

В деятельностной теории учения Л. С. Выготского были заложены основы теоретических представлений о процессе учения [16]. Он рассматривал учение как специфическую деятельность, в которой

психические новообразования формируются в культурно-историческом опыте в процессе освоения способов приобретения знаний. В работах Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна учение определяется как приобретение знаний, умений, навыков; в то время как под развитием понимается приобретение способностей и новых качеств [17].

Учебная деятельность, как и любая другая, характеризуется ее предметом – обобщенным опытом знаний, который дифференцирован на отдельные науки [18].

Предметом изменений в учебной деятельности является сам учащийся, который осуществляет эту деятельность. При этом самым главным в учебной деятельности является оценка собственных изменений и рефлексия на себя [19].

Концепция учебной деятельности отечественной психологии, разработанная Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым, выделяет различные компоненты структуры учебной деятельности. Так, Д. Б. Эльконин включает в состав структуры учебной деятельности учебную цель, учебные действия, действия контроля процесса усвоения, действия оценки степени усвоения, [20] а В. В. Давыдов – учебные ситуации (задачи), учебные действия, действия контроля и оценки [19].

Проблема структуры учебной деятельности является одной из важнейших в современной педагогической психологии. Психологические аспекты содержания понятия учебной деятельности являются предметом исследования Н. В. Нижегородцевой, В. Д. Шадрикова и др. [21].

Н. В. Нижегородцевой в рамках разработанных ей теоретической модели, комплекса методических приемов и методов исследования, и апробированных в рамках системогенетической концепции учебной деятельности и готовности к обучению, психологическая структура учебной деятельности была определена как целостное единство учебно-важных качеств и их взаимосвязей, побуждающих, программирующих, регулирующих и реализующих учебную деятельность, и состоит из пяти функциональных блоков учебно-важных качеств: представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности; личностно-мотивационного; информационной основы деятельности; принятия учебной задачи; управления деятельностью [22].

Важнейшая характеристика учебной деятельности – её эффективность. Ряд исследователей идентифицируют эффективность учебной деятельности с академической успеваемостью. Однако при рассмотрении учебной деятельности с позиций системного подхода, этот параметр является намного более сложным.

Впервые эту проблему поставил Б. Г. Ананьев, в работах которого эффективность рассматривалась как учебная успешность, при этом учитывались темп освоения программы, степень напряжённости и прикладываемых усилий, индивидуальный стиль учебной деятельности [22].

А. К. Маркова отмечала, что эффективность учебной деятельности описывается не только системой знаний и умений, но и качественными особенностями усвоения учащимися содержания обучения [23].

З. И. Калмыкова связывала эффективность учебной деятельности с качеством и темпом работы, ее объемом в единицу времени, отсутствием напряжения и утомления в течение длительного периода, а также удовлетворенностью результатом деятельности [24].

Процессуальная характеристика эффективности учебной деятельности предложена в системогенетической концепции В. Д. Шадрикова и Н. В. Нижегородцевой, где эффективность учебной деятельности ставится в зависимость от её результативных показателей: «производительность, качество, надежность» и описывается через характер взаимосвязей структурных компонентов психологической структуры учебной деятельности, которые функционируют как единое целое [25].

Учебная деятельность объединяет познавательные способности (перцептивные, аттенционные, мнемические, мыслительные и др.) с личностными особенностями (потребности, мотивы, эмоции, воля, самооценка).

Изучением вопроса о взаимосвязи самооценки с учебной деятельностью занимались такие психологи как Д. А. Леонтьев, Р. Бернс, А. А. Реан, Л. И. Божович и др. Д. А. Леонтьевым представлен анализ эмпирических данных о взаимосвязи характера переживания учебы с психологическим благополучием учащегося и с эффективностью учебной деятельности. Данные были получены с помощью методики диагностики переживаний в деятельности (ДПД) и ряда дополнительных методик. Различия в структуре корреляций разных переживаний между собой подтвердили гипотезу о переживании как элементе структуры деятельности (а не структуры личности) [26].

Самооценка студентами своих способностей и качеств личности, безусловно, влияет на их успеваемость, причём, влияние это взаимно. Как педагогическое оценивание, так и самооценка учебной деятельности оказывают влияние на общую самооценку студента, в силу того, что учение – основной вид деятельности студента, успешность в учении – основной показатель личностной реализованности и успешности. Хорошо успевающие студенты, в силу этого, могут иметь высокую самооценку в разных сферах жизни. Слабо успевающие студенты могут создать перенос своей неуспешности в учёбе на другие и области.

Самооценка может быть связана с успешностью учебной деятельностью, проявляясь в ожиданиях, притязаниях, мотивации, а также уверенности в своих силах. Учащиеся с низкой самооценкой не ожидают высоких достижений, что реализуется в их притязаниях. Мотивы избегания неудачи превалируют над мотивами достижения успеха. Эти механизмы сказываются на результате учебной деятельности. Учащиеся с высокой самооценкой имеют позитивные представления о результате обучения, у них доминируют мотивы достижения успеха, это может повышать успешность обучения [27].

Самооценка учащегося сильно зависит от внешней оценки его деятельности, т.е. педагогических оценок и отметок. В результате пересмотра традиционной системы педагогического оценивания происходит переход к системе процессуального оценивания, представляющего собой оценивание понимания и способности применить полученные теоретические знания на практике. Эта форма оценки является формирующей у студентов представления об их знании и незнании, сильных и слабых сторонах, т.е. характеризующую рефлексивную часть процесса обучения. Данное положение относит процессуальное оценивание к развивающему обучению, важнейшей частью которого является рефлексия учебной деятельности. Вариантом процессуального оценивания является балльно-рейтинговая система, развиваемая многими вузами, в которой студент может сформировать самооценку своих способностей, компетентностей, знаний. Это позволяет учиться на ошибках, концентрироваться на сложных моментах, строить адекватные прогнозы своего обучения.

Самооценка формируется в процессе деятельности и общения, её роль в процессе деятельности состоит в том, что она позволяет учащемуся оценить свои ресурсы, перераспределить их, использовать свои сильные стороны и развивать слабые.

А. Бандура исследовал факторы, влияющие на становление самооценки личности. Самым важным он называет реальный опыт личности, который представляет результат собственных действий, поэтому успешное выполнение студентом учебных заданий позитивно влияет на его самооценку, а повторяющиеся неудачи способствуют снижению уровня самооценки. Такой фактор, как вторичный опыт, помогает сравнить свои результаты с результатами других, формируя представление об уровне собственной компетентности. Отношение окружающих – фактор, позволяющий увидеть себя как бы со стороны, что является обязательным условием формирования самооценки. Наконец, на самооценку влияют эмоциональное состояние и уровень активации индивида, повышая её, если эмоции, испытываемые человеком, являются положительными, а активация достаточно высокой и наоборот [28].

А.Г. Кальченко в течение двух лет проводил эксперимент по изучению и использованию самооценки учащихся с целью повышения эффективности их обучения, в процессе которого было обнаружено, что обратная связь в обучении по анализу учебных достижений учащихся является важнейшим элементом формирования адекватной самооценки [29]. Она помогает людям выработать план дальнейших действий и стремиться к достижению лучших результатов, повышает качество выполнения задания и способствует профессиональному и личностному росту.

В его исследованиях показано, что учащиеся, наделенные разными типами самооценки, по-разному реализуют себя в учебной деятельности. Адекватная самооценка способствует возникновению мотивации к достижению успеха в учебной деятельности, созданию высоких целей, самостоятельности и уверенности в себе.

Студенты с неадекватной заниженной самооценкой проявляют меньше самостоятельности в учебной деятельности, боятся рисковать, предъявляют заниженные притязания, пытаются избегать неудач, поэтому выбирают более лёгкие задачи. проявляется при повышенной самокритичности, неуверенности в себе и своих силах, высоком уровне тревожности и выборе более легких задач.

Учащиеся с неадекватно завышенной самооценкой часто переоценивают свои возможности в учебной деятельности, выбирают слишком сложные задачи, оказывающие в результате непосильными для них. Они недооценивают результаты других, переоценивая свои, а неудачи списывают на внешние обстоятельства.

А.И. Липкина исследовала взаимосвязь самооценки учащегося и успешности его обучения. Автор сделала вывод, что в основе этой взаимосвязи лежат эмоциональные переживания учащегося, которые сопровождают его деятельность [30].

Уровень самооценки оказывает тем более сильное влияние на качественные показатели эффективности интеллектуальной деятельности и на время ее выполнения, чем ярче выражены такие эмоциональные факторы, как страх неуспеха или повышенная ответственность за качество деятельности. Учащиеся с низкой самооценкой хуже адаптируются к эмоциогенным ситуациям, что подтверждается их низкими результатами в учёбе по сравнению с обучающимися с высокими показателями самооценки в состоянии эмоциональной напряжённости [30].

Новообразованием старшего юношеского возраста является появление самооценки, независимой от оценок окружающих, что порождает ее двойственность – «для себя» и «для других» [31]. Потребность в самореализации, присущая старшеклассникам и студентам младших курсов, проявляется прежде всего в учебной деятельности, где существует максимальное количество возможностей проявить себя. В этом возрасте формируется система ценностей, имеющих значение для будущей профессиональной деятельности и соответствующих им качеств личности. Изучение содержательных характеристик самооценки в юношеском возрасте должно проводиться через анализ основной деятельности для данного возраста – учебной, её структуры, способов учебной работы, мотивов и т. д. [32].

Таким образом, результаты исследований предположительно говорят о существовании взаимосвязи между самооценкой и эффективностью учебной деятельности, что мы и попытаемся подтвердить в нашем исследовании, раскрыв механизмы этой взаимосвязи.

В исследовании применялись следующие методики:

1. *Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности (Авторы Г. В. Репкина, Е. В. Заика) [33],* которая опирается на подходы к оценке уровня сформированности учебной деятельности, обобщенные в работе А. Г. Асмолова [34]. По каждому компоненту учебной деятельности выделяют шесть уровней развития, характеристика каждого из которых определяется уровнем его сформированности.
2. *«Методика Дембо́-Рубинште́йн» в модификации А. М. Прихожан [35]* является методом психодиагностики, который ориентирован на изучение самооценки испытуемого.

Результаты. В эмпирическом исследовании была проведена оценка взаимосвязи между самооценкой и эффективностью учебной деятельности, понимаемой как уровень сформированности структурных компонентов учебной деятельности и успешность обучения в высшей школе у студентов. Для выявления взаимосвязей анализируемых переменных, полученных по параметрам учебной деятельности и самооценки, нами был использован корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Было выдвинуто предположение, что структура учебной деятельности у студентов с высокой и низкой успеваемостью будет сформирована по-разному, поэтому испытуемые были разбиты на 2 группы: М1 – хорошо успевающие студенты и М2 – студенты со средней и низкой успеваемостью. Достоверность различий средних арифметических двух эмпирических групп определялась с помощью критерия U – Манна – Уитни и оказалась в зоне значимости. Значимые достоверные отличия между показателями двух групп студентов были выявлены при сравнении показателя среднего балла за последнюю сессию, что подтверждает правильность нашего решения при разделении генеральной выборки на группы.

Согласно полученным результатам диагностики уровней сформированности учебной деятельности (Тест А), у студентов с хорошей успеваемостью наиболее развиты реакция на новизну, устойчивый и обобщенный учебно-познавательные интересы, показатели принятия практической и познавательной задачи, выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем и самостоятельное построение учебных действий, контроль на уровне непроизвольного внимания, актуальный контроль на уровне произвольного внимания и потенциальный рефлексивный контроль, адекватная ретроспективная оценка, неадекватная прогностическая оценка и в то же время актуально-адекватная прогностическая оценка, ситуативный учебный интерес и обобщенный учебно-познавательный интерес обобщенный. Все остальные показатели выражены в меньшей степени в сравнении с показателями группы с низкой успеваемостью.

А результаты диагностики уровней сформированности учебной деятельности (Тест Б) показали, что у студентов с хорошей успеваемостью наиболее выражены показатели принятия практической задачи, переопределение познавательной задачи в практическую и самостоятельная постановка новых учебных действий, неадекватного переноса учебных действий, потенциальный контроль на уровне произвольного внимания, актуальный контроль на уровне произвольного внимания и актуальный рефлексивный контроль.

Таким образом, для студентов с хорошей успеваемостью наиболее характерны реакция на новизну, устойчивый и обобщенный учебно-познавательные интересы, принятие практической и познавательной задачи, выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем, контроль на уровне непроизвольного внимания, актуальный контроль на уровне произвольного внимания и потенциальный рефлексивный контроль, адекватная ретроспективная оценка, но неадекватная прогностическая оценка и актуально-адекватная прогностическая оценка. А также проявляется более требовательное и уверенное отношение ко всем сферам своей жизнедеятельности.

А для студентов с низкой успеваемостью наиболее выражены шкалы отсутствие интереса, ситуативный учебный интерес, отсутствие цели, но, в то же время, переопределение познавательной задачи в практическую и наоборот и самостоятельная постановка новых учебных целей.

Применение методики изучения самооценки испытуемых Дембо-Рубиншейн позволило выявить результаты относительно уровня самооценки и их расхождений в группах испытуемых с высокой (М1)

и низкой (М2) успеваемостью (рис. 1). Диагностика показателей самооценки выявила, что у студентов с хорошей и низкой успеваемостью наибольшие расхождения выражены по шкалам умственные способности и характер, что свидетельствует о значимости данных параметров в жизни и деятельности представителей данной возрастной группы.

Согласно полученным результатам, в группе с высокой успеваемостью более выражены показатели самооценки по всем шкалам методики, что свидетельствует о большей уверенности в себе хорошо успевающих студентов по отношению ко всем сферам своей жизни, а не только имеющим непосредственное отношение к учёбе.

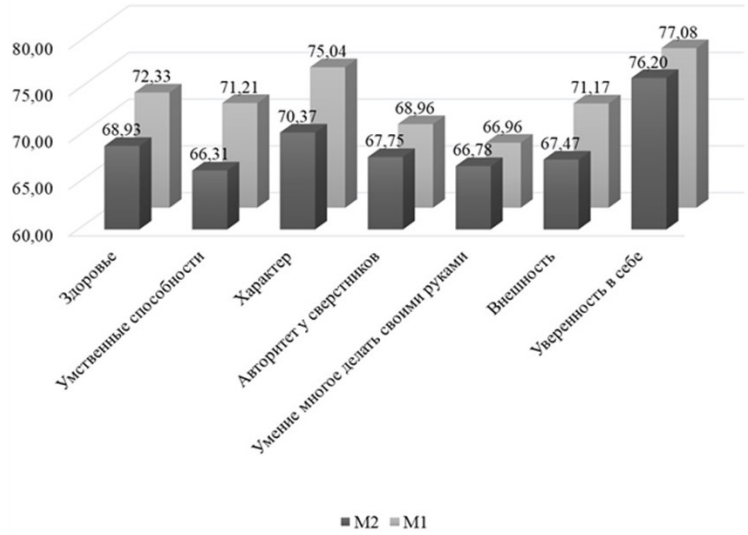

Рис. 1. Показатели уровня самооценки в группах с высокой (М1) и низкой (М2) успеваемостью по методике Дембо – Рубиншейн

Самооценка, которая сформировалась и закрепилась в процессе обучения, распространяется и на другие виды деятельности, так как личностные качества человека всегда связаны для него с успехами и неудачами в деятельности, поэтому самооценку необходимо рассматривать с точки зрения общего представления человека о себе.

Далее были выявлены и проанализированы взаимосвязи по группе хорошо успевающих студентов между показателями самооценки и уровнями сформированности учебной деятельности (табл. 1).

Таблица 1. Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена между показателями самооценки и уровнями сформированности учебной деятельности в группе испытуемых с высоким средним баллом обучения

	Здоровье	Умственные способности	Характер	Авторитет у сверстников	Умение делать своими руками	Внешность	Уверенность в себе
Отсутствие интереса		– 0,31***	– 0,27***	0,29***		– 0,26**	– 0,26**
Реакция на новизну		0,35****			0,35****	0,28***	0,34****
Принятие практической задачи				– 0,29***	0,37****		0,32***
Ситуационный учебный интерес			0,35****				
Переопределение познавательной задачи в практическую		0,29***	0,30***	0,31***		0,26**	

Принятие познавательной задачи			0,31***				0,30***
Отсутствие учебных действий		0,29***					– 0,29***
Неадекватный перенос учебных действий		0,28***					– 0,27***
Адекватный перенос учебных действий	0,26**		0,33***				
Самостоятельное построение учебных действий	0,27***						0,28***
Обобщение учебных действий	0,24**						
	3	5	5	3	2	3	7

* – уровень значимости корреляций по Спирмену 0,1; ** – уровень значимости корреляций по Спирмену 0,05; *** – уровень значимости корреляций по Спитмену 0,01; **** – уровень значимости корреляций по Спирмену 0,001.

У испытуемых с хорошим уровнем успеваемости всего было выявлено 28 связей, охватывающих 11 компонентов структуры учебной деятельности и 7 компонентов самооценки. Ведущими компонентами самооценки выступили Уверенность в себе (7 значимых корреляций), Умственные способности (5 значимых корреляций) и Характер (5 значимых корреляций). Самооценка у студентов с высоким уровнем успеваемости коррелирует с такими блоками учебной деятельности как мотивационный, целеполагания и построения учебной деятельности, при этом, контрольно-оценочные блоки не вошли в данную структуру. Таким образом, хорошо успевающие студенты полагают, что в учебной деятельности необходимо в первую очередь мотивировать себя, выставить верные цели и начать самостоятельно действовать для достижения успеха. Однако, эти результаты вскрывают педагогическую проблему: успешные студенты недооценивают значение контрольно-оценочных действий в обучении. Действительно, преподаватели обращают внимание на сформированность данных действий преимущественно у слабо успевающих студентов. Этот факт может препятствовать повышению уровня развития учебных и профессиональных компетентностей обучающихся.

Таблица 2. Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена между показателями самооценки и уровнями сформированности учебной деятельности в группе испытуемых с низким средним баллом обучения

	Здоровье	Умственные способности	Характер	Умение делать своими руками	Уверенность в себе
Отсутствие интереса		– 0,31***	– 0,27***		
Реакция на новизну		0,35****		0,35****	
Любопытство			– 0,27***		
Переопределение познавательной задачи в практическую		0,29***	0,30***		
Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем				0,35****	
Отсутствие учебных действий		0,29***			
Неадекватный перенос учебных действий		0,28***	– 0,26**		
Самостоятельное построение учебных действий	0,3***				
Адекватная ретроспективная оценка	0,36****	0,47****		0,39****	0,30***
Неадекватная ретроспективная оценка			– 0,26**		
Количество взаимосвязей	2	6	5	3	1

* – уровень значимости корреляций по Спирмену 0,1; ** – уровень значимости корреляций по Спирмену 0,05; *** – уровень значимости корреляций по Спирмену 0,01; **** – уровень значимости корреляций по Спирмену 0,001.

Согласно данным таблицы 2, у испытуемых с низким уровнем успеваемости было выявлено 17 связей, охватывающих 10 компонентов структуры учебной деятельности и 5 компонентов самооценки. Ведущими компонентами самооценки выступили Умственные способности (6 значимых корреляций) и Характер (5 значимых корреляций). Самооценка у студентов с низким уровнем успеваемости коррелирует с такими блоками учебной деятельности как целеполагания, построения учебной деятельности и контрольно-оценочный, при этом, мотивационный блок не вошёл в данную структуру. Таким образом, слабо успевающие студенты полагают, что в учебной деятельности важны в первую очередь способности, помощь педагогов и анализ ошибок, промахов с последующим их исправлением. Однако, эти результаты вскрывают психологическую проблему: неуспешные студенты недооценивают значение самомотивации в обучении. Можно предположить, в данном анализе просматривается «синдром обученной беспомощности», т. к. студенты не уверены в себе ни по одному компоненту учебной деятельности.

Интересно, что самооценка внешности оказалась не связана с компонентами учебной деятельности статистически значимыми связями, однако напрямую связана с показателями успешности обучения (r_s = 0,294 при уровне значимости p = 0,05).

В целом структура взаимосвязей между самооценкой и эффективностью учебной деятельности у хорошо успевающих студентов более разветвлённая, интегрирована на более высоком уровне значимости, чем у студентов с низкой успеваемостью.

В качестве основной тенденции возрастной изменчивости структуры взаимосвязей интеллектуальных функций Б. Г. Ананьев называет возрастание числа связей и их тесноту; перегруппировку центральных компонентов интеллектуальных функций. Периоды дифференциации сменяют в этом процессе периоды интеграции, но уже на более высоком интегративном уровне. В онтогенезе умственного развития человека в полной мере действует один из общих универсальных принципов развития органических систем – принцип системной интеграции, предполагающий, что развитие вида идет внутри некоторого исходного целого, которое усложняясь, развивает внутри себя свои составные элементы и уровни, становится все более сложным и интегрированным [36].

Выводы. Таким образом, в результате исследования нами были получены специфичные для групп с высокой и низкой успеваемостью связи между эффективностью учебной деятельности, определяемой через уровень формирования структуры учебной деятельности и показатели успешности и компонентами самооценки личности у студентов. Структуры взаимосвязи самооценки и учебной деятельности различны для групп учащихся с высокой и низкой успеваемостью. Самооценка у студентов с высоким уровнем успеваемости коррелирует с такими блоками учебной деятельности как мотивационный, целеполагания и построения учебной деятельности. Самооценка у студентов с низким уровнем успеваемости коррелирует с такими блоками учебной деятельности как целеполагания, построения учебной деятельности и контрольно-оценочный, при этом, мотивационный блок не вошёл в данную структуру. Структура учебной деятельности хорошо успевающих учащихся связана с показателями самооценки большим количеством связей, на более высоком уровне значимости, чем у студентов с низкой успеваемостью. Отсюда можно сделать вывод, что интеграция, приводящая в процессе развития к формированию систем, обусловлена возникновением специфических задач – обеспечения гибкого, сложного функционирования механизма учебной деятельности во взаимосвязи с личностными факторами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Мухина С. Е.** Особенности саморазвития в юношеском возрасте // Развитие человека в современном мире. 2018. №2. С. 42–50.
2. **Цукерман Г. И.** Пизанская башня отечественного образования // Школьный психолог. 2008. №3. С. 2–9.
3. **Шадриков В. Д.** Развитие младших школьников в различных образовательных системах. М.: Логос. 2017. 232 с.
4. **Панов В. И.** Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер. 2007. 352 с.
5. **Гибельгауз О. С., Крутский А. Н.** Технология системного усвоения знаний // Народное образование. 2012. №2. С. 193–201.
6. **Гельфман Э. Г., Холодная М. А.** Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.: Питер. 2006. 380 с.
7. **Гасанова Р. Р. Романова Е. А.** Методы эффективного преподавания учебного материала или дидактическая логистика оптимизации информации // Глобальный научный потенциал. 2016. № 12 (69). С. 15–19.
8. **Мухина С. Е.** Диагностика взаимоотношений учителя и учащихся в системе развивающего образования // Журнал научно-педагогической информации. 2009. №2. С. 26–45.

9. **Кригер Е. Э.** Типы ситуаций неопределенности в профессиональной деятельности педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. №1. С. 9–12.
10. **Холодная М. А.** Психология интеллекта: Парадоксы исследования. М., 1997. 392 с.
11. **Мухина С. Е.** Учет индивидуальных особенностей познавательных способностей младших школьников в учебном процессе // Начальное образование. 2004. №3. С. 22–28.
12. **Мухина С. Е.** Парциальные особенности познавательных способностей младших школьников // Журнал научно-педагогической информации. 2009. №1. С. 1–11.
13. **Мухина С. Е., Рывкина Л. А.** Индивидуальные различия в перцептивной деятельности младших школьников // Журнал научно-педагогической информации. 2011. №6. С. 35–55.
14. **Мухина С. Е.** Индивидуализация обучения в высшей школе через формирование когнитивных стилей и стратегий // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2015. №4. С. 70–80.
15. **Альбуханова К. А.** История и перспектива психологии индивидуальности // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / под науч. ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. 384 с.
16. Выготский Л. С. Проблемы развития психики // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика. 1983. 368 с.
17. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика. 1989.
18. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл. 2004. 352 с.
19. **Давыдов В. В.** Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР. 1996. 544 с.
20. **Эльконин Д. Б., Давыдов В. В.** Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1962. 287 с.
21. **Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д.** Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. М.: ВЛАДОС, 2001. 256 с.
22. **Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания. СПб.: Питер. 2002. 288 с.
23. **Давыдов В. В., Маркова А. К.** Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1981. №6. С. 13–26.
24. **Калмыкова З. И.** Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Педагогика, 1981. 200 с.
25. **Нижегородцева Н. В.** Системогенетический анализ готовности к обучению. Ярославль: Аверс Прес, 2004. 338 с.
26. **Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Досумова С. Ш., Рзаева Ф. Р., Бобров В. В.** Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, №6. С. 55–66.
27. **Леушкина Н. А.** Педагогическое прогнозирование успеха на основе анализа личностных характеристик подростков // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2010. №5. С. 120–126.
28. **Бандура А.** Теория социального научения. СПб.: Евразия. 2000. 320 с.
29. **Кальченко А. Г.** Влияние самооценки и эффективность учебного процесса // Самара: Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. №5. С. 345–348.
30. **Липкина А. И.** Критичность и самооценка в учебной деятельности. М., 1968. 232 с.
31. **Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 464 с.
32. **Резниченко М. А.** Особенности самооценки старших школьников при овладении способами учебной работы // Вопросы психологии. 1986. №3. С. 85–87.
33. **Репкина Г. В.** Оценка уровня сформированности учебной деятельности. Томск: Пеленг, 1993.
34. **Асмолов А. Г.** Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. М.: Просвещение. 2008.
35. **Прихожан А. М.** Применение методов прямого оценивания в работе школьного психолога // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик: сб. научн. тр. / редкол.: И. В. Дубровина (отв.ред.) и др. М.: АПН СССР, 1988. С. 110–128.
36. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. М.: Педагогика. Т. 1. 1972. 246 с.

REFERENCES

1. **Mukhina S. E.** Features of self-development in adolescence. *Human development in the modern world*, 2018, no. 2, pp. 42–50. (In Rus.)
2. **Zuckerman G. I.** The Leaning Tower of Domestic Education. *School Psychologist,* 2008, no. 3, pp. (In Rus.)

3. **Shadrikov V. D.** *The development of primary schoolchildren in various educational systems*. Moscow, Logos Publ., 2017, 232 p. (In Rus.)
4. **Panov V. I.** Psychodidactics of educational systems: theory and practice. St. Petersburg, Peter Publ., 2007, 352 p. (In Rus.)
5. **Gibelgauz O. S., Krutsky A. N.** Technology of systematic assimilation of knowledge. *Public Education*, 2012, no. 2, pp. (In Rus.)
6. **Gelfman E. G., Cold M. A.** Psychodidactics of a school textbook. Intellectual education of students. St. Petersburg, Peter Publ., 2006, 380 p. (In Rus.)
7. **Hasanova R. R. Romanova E. A.** Methods of effective teaching of teaching material or didactic logistics of information optimization. *Global Scientific Potential*, 2016, no. 12 (69), pp. 15–19. (In Rus.)
8. **Mukhina S. E.** Diagnostics of the relationship between teacher and students in the system of developing education. *Journal of scientific and pedagogical information*, 2009, no. 2, pp. 26–45. (In Rus.)
9. **Krieger E. E.** Types of situations of uncertainty in the professional activity of a teacher. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2014, no. 1, pp. 9–12. (In Rus.)
10. **Cold M. A.** *Psychology of Intelligence: The Paradoxes of Research*. Moscow, 1997, 392 p. (In Rus.)
11. **Mukhina S. E.** Taking into account the individual characteristics of the cognitive abilities of younger students in the educational process. *Primary Education*, 2004, no. 3, pp. 22–28. (In Rus.)
12. **Mukhina S. E.** Partial features of the cognitive abilities of younger schoolchildren. *Journal of scientific and pedagogical information*, 2009, no. 1, pp. 1–11. (In Rus.)
13. **Mukhina S. E., Ryvkina L. A.** Individual differences in the perceptual activity of younger schoolchildren. *Journal of scientific and pedagogical information*, 2011, no. 6, pp. 35–55. (In Rus.)
14. **Mukhina S. E.** Individualization of education in higher education through the formation of cognitive styles and strategies. *Moscow University Physics Bulletin. Series 20: Teacher Education*, 2015, no. 4, pp. 70–80. (In Rus.)
15. **Albukhanova K. A.** History and Perspective of the Psychology of Individuality. *Psychology of Individuality: New Models and Concepts*, Ed. E. B. Starovoitenko, V. D. Shadrikova. Moscow, NOU VPO MPSI Publ., 2009, 384 p. (In Rus.)
16. **Vygotsky L. S.** Problems of the development of the psyche. *Collected Works: In 6 vols*. Vol. 3. Moscow, Pedagogy Publ., 1983, 368 p. (In Rus.)
17. **Rubinstein S. L.** *Fundamentals of General Psychology: In 2 vols*. Vol. 1. Moscow, Pedagogy Publ., 1989.
18. **Leontiev A. N.** *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow, Meaning Publ., 2004, 352 p. (In Rus.)
19. **Davydov V. V.** *Theory of developing learning*. Moscow, INTOR Publ., 1996, 554 p. (In Rus.)
20. **Elkonin D. B., Davydov V. V.** *Psychology issues of educational activities of primary school students*. Moscow, Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publ., 1962, 287 p. (In Rus.)
21. **Nizhegorodtseva N. V., Shadrikov V. D.** *Psychological and pedagogical readiness of the child for school*. Moscow, VLADOS Publ., 2001, 256 p. (In Rus.)
22. Ananyev B. G. *Man as a subject of knowledge*. St. Petersburg, Peter Publ., 2002, 288 p. (In Rus.)
23. **Davydov V. V., Markova A. K.** The concept of educational activity of schoolchildren. *Questions of psychology,* 1981, no. 6, pp. 13–26. (In Rus.)
24. **Kalmykova Z. I.** *Productive thinking as the basis of learning*. Moscow, Pedagogy, 1981, 200 p.
25. **Nizhegorodtseva N. V.** *System-genetic analysis of readiness for learning*. Yaroslavl, Obverse Pres Publ., 2004, 338 p. (In Rus.)
26. **Leontiev D. A., Osin E. N., Dosumova S. Sh., Rzayeva F. R., Bobrov V. V.** Experiences in educational activities and their relationship with psychological well-being. *Psychological Science and Education*, 2018, vol. 23, no. 6, pp. 55–66. (In Rus.)
27. **Leushkina N. A.** Pedagogical forecasting of success based on the analysis of personality characteristics of adolescents. *Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant. Series: Philology, pedagogy, psychology*, 2010, no. 5, pp. (In Rus.)
28. **Bandura A.** *Theory of social learning*. St. Petersburg, Eurasia Publ., 2000, 320 p. (In Rus.)
29. **Kalchenko A. G.** The influence of self-esteem and the effectiveness of the educational process. *Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences,* 2010, no. 5, pp. 345–348. (In Rus.)
30. **Lipkina A. I.** *Criticism and self-esteem in educational activities*. Moscow, 1968, 232 p. (In Rus.)
31. **Bozhovich L. I.** *Personality and its formation in childhood*. Moscow, 1968, 446 p. (In Rus.)
32. **Reznichenko M. A.** Features of self-esteem of senior schoolchildren in mastering the methods of academic work. *Psychology Issues*, 1986, no. 3, pp. 85–87. (In Rus.)
33. **Repkina G. V.** *Assessment of the level of formation of educational activities*. Tomsk, Bearing Publ., 1993. (In Rus.)

34. **Asmolov A. G.** *How to design universal learning activities in elementary school*. Moscow, Education Publ., 2008. (In Rus.)
35. **Parishioners A. M.** The use of direct assessment methods in the work of the school psychologist. *Scientific and methodological foundations for the use of specific psychodiagnostic techniques in the school psychological service*. Sat. scientific works. Editorial, I. V. Dubrovina (editor-in-chief) and others. Moscow, APN USSR Publ., 1988, pp. 110–128. (In Rus.)
36. *The development of psychophysiological functions of adults.* Ed. B. G. Ananiev, E. I. Stepanova. Moscow, Pedagogy Publ., vol. 1, 1972, 246 p. (In Rus.)

Информация об авторе

Мухина Светлана Ерусланова – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии и истории психологии, ФГБОУ «Новосибирский Государственный Педагогический Университет», (Российская Федерация, 630 117, г. Новосибирск, ул. Полевая 12–137, e-mail: svetlanamukh@mail.ru)

Принята редакцией: 25.09.19.

Information about the author

Svetlana E. Mukhina – candidat of Sciences (Psychology), Associate Professor, Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, (Russian Federation, 630 117, 12–137, Novosibirsk, Polevaya strit, e-mail: svetlanamukh@mail.ru)

Received: September 25, 2019.