

ISSN: 1814-2052  
ISSN (online): 2311-7273

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА  
И ОБРАЗОВАНИЕ**

---

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE  
AND EDUCATION**

№ **6**

**2022**



# **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ**

**2022 • Том 27 • № 6**

# **PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION**

Московский государственный психолого-педагогический университет  
Психологический институт Российской академии образования

---

Moscow State University of Psychology & Education  
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



**Главный редактор**

В.В. Рубцов ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

**Первый заместитель главного редактора**

А.А. Марголис ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

**Заместитель главного редактора**

А.А. Шведовская ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

**Редакционная коллегия**

Н.Н. Авдеева ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 Б.Б. Айсмонтак ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 Т.В. Ахутина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
 Т.А. Базилова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 В.А. Болотов НИУ ВШЭ, Москва, Россия  
 И.А. Бурлакова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 О.П. Гаврилушкина ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 А.Г. Гогоберидзе ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия  
 Е.Л. Григоренко Йельский университет, США  
 М.А. Егорова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 Е.И. Исаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 Н.Н. Нечаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 К.Н. Поливанова НИУ ВШЭ, Москва, Россия  
 Н.Г. Салмина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
 Г.В. Семья ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 М.Г. Сорокова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 Т.А. Строганова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 Е.В. Филиппова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 Гарри Даниелс Университет Оксфорда, Великобритания  
 Урио Энгестрем Университет Хельсинки, Финляндия  
 Анналиса Саннино Университет Хельсинки, Финляндия  
 Франческо Аркидияконо Университет Нюшатель, Швейцария  
 Дора Левтерова Университет «Паисий Хилендарский», Пловдив, Болгария  
 Гэри Глен Прайс Университет Висконсин, Мэдисон, США

**Редакционный совет**

Е.Г. Дозорцева ФГБУ «ГНЦССП им. В.П. Сербского», Москва, Россия  
 О.А. Карабанова МГУ им. Ломоносова, Москва, Россия  
 Л.П. Кезина Реабилитационный центр для инвалидов «Преодоление», Москва, Россия  
 Т.М. Марютина ФГБОУ ВПО РГГУ, Москва, Россия

**«Психологическая наука и образование»**

Индексируется:  
 ВАК Минобрнауки России, ВИНТИ РАН, РИНЦ, Web of Science, Scopus, ProQuest, EBSCO, DOAJ.  
 Издается с 1996 года  
 Периодичность: 6 раз в год  
 Свидетельство регистрации СМИ: ПИ № 013168.  
 Дата регистрации 26.11.1994  
 Лицензия ИД №01278 от 22.03.2000 г.  
 Формат 70 × 100/16  
 Тираж 1000 экз.  
 Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

**Editor-in-Chief**

V.V. Rubtsov MSUPE, Moscow, Russia

**First deputy Editor-in-Chief**

A.A. Margolis MSUPE, Moscow, Russia

**Deputy Editor-in-Chief**

A.A. Shvedovskaya MSUPE, Moscow, Russia

**Editorial Board**

N.N. Avdeeva MSUPE, Moscow, Russia  
 B.B. Aismontak MSUPE, Moscow, Russia  
 T.V. Akhutina Lomonosov MSU, Moscow, Russia  
 T.A. Basilova MSUPE, Moscow, Russia  
 V.A. Bolotov HSE University, Moscow, Russia  
 I.A. Burlakova MSUPE, Moscow, Russia  
 O.P. Gavrilushkina MSUPE, Moscow, Russia  
 A.G. Gogoberidze Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia  
 E.L. Grigorenko Yale University, USA  
 M.A. Egorova MSUPE, Moscow, Russia  
 E.I. Isaev MSUPE, Moscow, Russia  
 N.N. Nechaev MSUPE, Moscow, Russia  
 K.N. Polivanova HSE University, Moscow, Russia  
 N.G. Salmina Lomonosov MSU, Moscow, Russia  
 G.V. Semya MSUPE, Moscow, Russia  
 M.G. Sorokova MSUPE, Moscow, Russia  
 T.A. Stroganova MSUPE, Moscow, Russia  
 E.V. Philippova MSUPE, Moscow, Russia  
 Harry Daniels University of Oxford, Great Britain  
 Yrjo Engestrom Helsinki University, Finland  
 Annalisa Sannino Helsinki University, Finland  
 Francesco Arcidicono University of Neuchatel, Switzerland  
 Dora Levterova «Paisy Hilendarsky» University, Plovdiv, Bulgaria  
 Gary Glen Price University of Wisconsin, Madison, USA

**The Editorial Council**

E.G. Dozortseva SRCSFP V. P. Serbskogo, Moscow, Russia  
 O.A. Karabanova MSU, Moscow, Russia  
 L.P. Kezina Rehabilitation Center for disabled «Overcoming», Moscow, Russia  
 T.M. Maryutina RSUH, Moscow, Russia

**«Psychological Science and Education»**

Indexed in:  
 Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Referativnyi Zhurnal, RUNEB, Russian Index of Scientific Citing database, EBSCO Publishing, Web of Science, Scopus, ProQuest, DOAJ.  
 Frequency: 6 times a year since 1996  
 The mass medium registration certificate:  
 PN №013168 from 26.11.1994  
 License № 01278 of 22.03.2000  
 Format 70 × 100/16  
 1000 copies  
 All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted.  
 Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.

**Психологическая наука и образование****ПОДПИСКА**

Подписка на журнал  
 по объединенному каталогу «Пресса России»  
 Индекс — 72623

Сервис по оформлению подписки на журнал  
<https://www.pressa-rf.ru>

Интернет-магазин периодических изданий «Пресса по подписке»  
[www.akc.ru](http://www.akc.ru)

Полнотекстовая электронная версия журнала публикуется на  
<https://psyjournals.ru/psyedu/>

Издательство ФГБОУ ВО МГППУ

Редакция:

127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209  
 Тел. (495) 632-99-75; факс (495) 632-92-52

Редакционно-издательский отдел:

123290, Россия, Москва, Шелепихинская наб., д. 2 а. Офис 409  
 Тел. (499) 244-07-06 доб. 223

Научный редактор — В.Э. Пахальян  
 Редактор, корректор — А.А. Буторина  
 Компьютерная верстка: М.А. Баскакова  
 Секретарь — Т.В. Пополитова  
 Редактор переводов — Е.И. Доний

**Psychological Science and Education**

Full-text electronic version available at  
<https://psyjournals.ru/en/psyedu/>

Publishing House MSUPE

Editorial Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051 off. 209  
 Printing Office: Shelepikhinskaya emb., 2 a, Moscow, Russia, 123290 off. 409

Scientific editor — Pahal'yan V.  
 Editor and proofreader — Butorina A.  
 DTP: Baskakova M.  
 Executive Secretary — Popolitova T.  
 Translations editor — Donii E.



## Содержание

---

### Психология образования

**Басюк В.С., Малых С.Б., Тихомирова Т.Н.**

ФЕДЕРАЛЬНАЯ СЕТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СЛУЖБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ

ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПЦИЯ,

ПРИОРИТЕТЫ И РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ ..... 4

### Тематическая рубрика

#### «Цифровизация детства: развитие, обучение, социализация»

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ТЕМАТИЧЕСКИХ РЕДАКТОРОВ

**(Рубцова О.В., Сорокова М.Г.)** ..... 19

**Марголис А.А., Гаврилова Е.В., Шепелева Е.А., Войтов В.К.**

УСПЕШНОСТЬ СОВМЕСТНОГО РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ СТУДЕНТАМИ

МЛАДШИХ КУРСОВ ВУЗА В ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ СИСТЕМЕ «PL-MODIFIED» ..... 21

**Михайлова А.М., Пинская М.А.**

ПРАКТИКИ, МЕНЯЮЩИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ: ИКТ НА УРОКАХ,

ФОРМИРУЮЩИХ КРИТИЧЕСКОЕ И КРЕАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ ..... 36

**Гордеева Т.О., Сычев О.А., Степанова М.А.**

ОТНОШЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ К ВЫНУЖДЕННОМУ ДИСТАНЦИОННОМУ

ОБУЧЕНИЮ: СВЯЗЬ С ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИЕЙ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ ШКОЛОЙ ..... 46

**Грачева Д.А.**

АНАЛИЗ СОПОСТАВИМОСТИ ИЗМЕРЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ НАВЫКОВ

В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ ..... 57

**Рубцова О.В., Посакалова Т.А., Артеменков С.Л., Андрианов С.С.**

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

COVID-19 ПОДРОСТКАМИ И УЧИТЕЛЯМИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ..... 68

**Аленина Е.А., Барцева К.В., Ли О.В., Залешин М.С., Лиханов М.В., Ковас Ю.В.**

УРОКИ ПАНДЕМИИ: АНАЛИЗ ОПЫТА ПЕРЕХОДА

НА ОНЛАЙН-ПРЕПОДАВАНИЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ..... 84

### Психология развития

**Быстрова Ю.А.**

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ОВЗ

В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 102

#### Тематическое приложение «Благополучие детства»

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ТЕМАТИЧЕСКОГО РЕДАКТОРА

**(Семья Г.В.)** ..... 115

**Ослон В.Н., Прокопьева Л.М., Колесникова У.В.**

АКТИВНОСТЬ ОБРАЗА ЖИЗНИ, СУБЪЕКТИВНОЕ ЗДОРОВЬЕ И СУБЪЕКТИВНОЕ

БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ..... 116

**Брук Ж.Ю., Федина Л.В., Волосникова Л.М., Патрушева И.В., Кукуев Е.А.**

СВЯЗЬ УРОВНЯ И СТРУКТУРЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 130

**Барцалкина В.В., Моисеев О.О., Третьяк Э.В., Хромышева Е.В.**

РЕАБИЛИТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

СЕМЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ АЛКОГОЛЬНОЙ ИЛИ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ ..... 144

**Ослон В.Н., Одицова М.А., Семья Г.В., Колесникова У.В., Зайцев Г.О.**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ РАБОТНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ

ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ..... 155

**Семья Г.В., Лашкул М.В., Яровикова О.А.**

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ СПЕЦИАЛИСТОВ

ОРГАНОВ ОПЕКИ И ПОПЕЧИТЕЛЬСТВА В ОТНОШЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ..... 170

**Бусыгина Н.П., Будурян М.М., Засимова А.В.**

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОССИЙСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ДЕТСТВА О ДОКАЗАТЕЛЬНОМ

ПОДХОДЕ И ИХ ОЖИДАНИЯ ОТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С НАУЧНЫМ СООБЩЕСТВОМ ..... 183

**Educational Psychology**

**Basyuk V.S., Malykh S.B., Tikhomirova T.N.**  
 FEDERAL NETWORK OF PSYCHOLOGICAL SERVICES OF EDUCATIONAL  
 INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION: CONCEPT, PRIORITIES  
 AND DEVELOPMENT RESOURCES ..... 4

**Digitalization of Childhood: Development, Education, Socialization  
 Thematic Rubric**

THEMATIC EDITORS' FOREWORD  
**(Rubtsova O.V., Sorokova M.G.)** ..... 19  
**Margolis A.A., Gavrilova E.V., Shepeleva E.A., Voytov V.K.**  
 THE EFFECTIVENESS OF COLLABORATIVE PROBLEM SOLVING BY JUNIOR  
 UNIVERSITY STUDENTS IN THE 'PL-MODIFIED' COMPUTER GAME SYSTEM ..... 21  
**Mikhailova A.M., Pinskaya M.A.**  
 PRACTICES THAT CHANGE TEACHERS' BELIEFS: USE OF ICT FOR THE DEVELOPMENT  
 OF CRITICAL AND CREATIVE THINKING AT SCHOOL ..... 36  
**Gordeeva T.O., Sychev O.A., Stepanova M.A.,**  
 ATTITUDE OF SCHOOLCHILDREN TOWARDS EMERGENCY DISTANCE LEARNING:  
 RELATIONS WITH INTRINSIC MOTIVATION AND SCHOOL SATISFACTION ..... 46  
**Gracheva D.A.**  
 ANALYSIS OF TASK COMPARABILITY IN DIGITAL ENVIRONMENT BY  
 THE CASE OF METACOGNITIVE SKILLS ..... 57  
**Rubtsova O.V., Poskagalova T.A., Artemenkov S.L., Andrianov S.S.**  
 ADOLESCENTS' AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTION  
 OF ONLINE LEARNING UNDER COVID-19 PANDEMIC ..... 68  
**Alenina E.A., Bartseva K.V., Lee O.V., Zaleshin M.S., Likhanov M.V., Kovas Y.V.**  
 LESSONS FROM THE PANDEMIC: ANALYZING THE EXPERIENCE  
 OF DISTANT LEARNING IN SECONDARY SCHOOLS ..... 84

**Developmental Psychology**

**Bystrova Yu.A.**  
 THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE IN ADOLESCENTS IN THE CONDITIONS  
 OF INCLUSIVE EDUCATION ..... 102

**Childhood Well-Being. Thematic Attachment**

THEMATIC EDITOR'S FOREWORD  
**(Semya G.V.)** ..... 115  
**Oslon V.N., Prokopeva L.M., Kolesnikova U.V.**  
 RELATIONSHIP OF LIFESTYLE ACTIVITY, SUBJECTIVE HEALTH  
 AND SUBJECTIVE WELL-BEING OF ADOLESCENT CHILDREN IN THE RUSSIA ..... 116  
**Bruk Zh.Yu., Fedina L.V., Volosnikova L.M., Patrusheva I.V., Kukuev E.A.**  
 THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL AND STRUCTURE OF SUBJECTIVE  
 WELL-BEING IN HIGH SCHOOL STUDENTS ..... 130  
**Bartsalkina V.V., Moiseev O.O., Tretyak E.V., Khromysheva E.V.**  
 REHABILITATION POTENTIAL OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES  
 WITH ALCOHOL OR DRUG ADDICTION PROBLEMS ..... 144  
**Oslon V.N., Odintsova M.A., Semya G.V., Kolesnikova U.V., Zaitsev G.O.**  
 PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF EMPLOYEES OF ORGANIZATIONS  
 FOR ORPHANS WITH DIFFERENT LEVELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ..... 155  
**Semya G.V., Lashkul M.V., Yarovikova O.A.**  
 A COMPREHENSIVE APPROACH TO THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT  
 OF SPECIALISTS OF GUARDIANSHIP AND GUARDIANSHIP AUTHORITIES  
 IN RELATION TO MINORS ..... 170  
**Busygina N.P., Buduryan M.M., Zasimova A.V.**  
 RUSSIAN CHILD WELFARE SERVICE PROFESSIONALS' ATTITUDES TOWARDS  
 EVIDENCE-BASED PRACTICE AND THEIR IDEAS OF THE SOCIAL PRACTICE —  
 SCIENCE RELATIONS ..... 183

# Федеральная сеть психологических служб образовательных организаций высшего образования: концепция, приоритеты и ресурсы развития

**Басюк В.С.**

ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2448-0673>, e-mail: [basyuk.victor@raop.ru](mailto:basyuk.victor@raop.ru)

**Малых С.Б.**

ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3786-7447>, e-mail: [malykhsb@mail.ru](mailto:malykhsb@mail.ru)

**Тихомирова Т.Н.**

ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6748-763X>, e-mail: [tikho@mail.ru](mailto:tikho@mail.ru)

Раскрывается концепция развития психологического сопровождения высшего образования и излагаются научные аргументы в пользу сетевой модели организации квалифицированной психологической помощи студентам и педагогическим работникам вузов. Приводятся результаты популяционного исследования Российской академии образования с участием 21943 студентов первых курсов из 22 российских вузов, свидетельствующие о степени выраженности эмоциональных состояний повышенной возбудимости, тревожности и склонности к депрессивным проявлениям. Представлены приоритетные направления работы по развитию федеральной сети психологических служб вузов, реализация которых призвана системно решать вопросы доступности психологической помощи для студентов и работников каждого российского вуза, высокого качества и полноты спектра такой помощи. Сообщается, что при сетевой организации с координирующим ресурсным центром психологическое сопровождение высшего образования будет характеризоваться единством федерального пространства, решающим задачи быстрого профессионального реагирования при оказании психологической помощи студентам и преподавателям.

**Ключевые слова:** федеральная сеть психологических служб вузов, высшее образование, психологическая служба вуза, психологическое сопровождение образования, психологическая помощь студентам, психологическое благополучие, позитивная социализация, современное российское студенчество, индивидуальные различия, научно-педагогические работники.

**Для цитаты:** Басюк В.С., Малых С.Б., Тихомирова Т.Н. Федеральная сеть психологических служб образовательных организаций высшего образования: концепция, приоритеты и ресурсы развития // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 4—18. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270601>

## **Federal Network of Psychological Services of Educational Institutions of Higher Education: Concept, Priorities and Development Resources**

**Victor S. Basyuk**

Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2448-0673>, e-mail: [basyuk.victor@raop.ru](mailto:basyuk.victor@raop.ru)

**Sergey B. Malykh**

Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3786-7447>, e-mail: [malykhsb@mail.ru](mailto:malykhsb@mail.ru)

**Tatiana N. Tikhomirova**

Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6748-763X>, e-mail: [tikho@mail.ru](mailto:tikho@mail.ru)

The concept of the development of psychological support for higher education is revealed. Scientific arguments in favor of a federal network model for organizing qualified psychological assistance to students and teaching staff of universities are presented. The results of the population study conducted by the Russian Academy of Education with the participation of 21,943 first-year students from 22 Russian universities are reported. These results indicate a moderate degree of severity of emotional states of increased excitability, personal anxiety and a tendency to depressive manifestations among students. The priority areas of work on the development of the federal network of psychological services of universities are presented. The implementation of these areas is designed to systematically address the issues of accessibility of psychological assistance for students and teaching staff of each university, the high quality and completeness of the spectrum of such assistance. It is reported that with a network organization with a coordinating resource center, the psychological support of higher education will be characterized by the unity of the federal space for solving the problems of emergency professional response in providing psychological assistance to students and teaching staff.

**Keywords:** federal network of psychological services of universities, higher education, mental health service, educational psychological services, student counseling centers, psychological well-being, positive socialization, Russian students, individual differences, researchers and teaching staff.

---

**For citation:** Basyuk V.S., Malykh S.B., Tikhomirova T.N. Federal Network of Psychological Services of Educational Institutions of Higher Education: Concept, Priorities and Development Resources. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 4—18. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270601> (In Russ.).

### **Актуальность, общественная и индивидуальная востребованность психологического сопровождения высшего образования**

Поступление в высшее учебное заведение для «вчерашнего» школьника — один из важнейших и вместе с тем критических этапов жизни молодого человека, который во многом определяет его дальнейшее личностное развитие, эффективность реализации интеллектуального потенциала и профессиональные достижения на всем протяжении жизненного пути [17; 20; 23].

Действительно, у молодого человека, поступившего в вуз, часто полностью меняется образ жизни, начиная от переезда на новое место жительства и самостоятельного решения вопросов финансового самообеспечения и заканчивая необходимостью успешно адаптироваться в новом коллективе и справляться с возросшими академическими нагрузками. Современное высшее образование предъявляет повышенные требования к обучающимся, связанные с необходимостью усвоения больших объемов учебного материала и выполнения разноплановых задач в сжатые сроки, соответствием критериям вузовских рейтингов академических достижений порой в жестких конкурентных условиях, адаптацией к множеству преподавателей и их стилям изложения материала, самостоятельным планированием своей жизни и т.п.

Эти требования новой для первокурсника вузовской образовательной среды, в свою очередь, влекут за собой необходимость серьезной актуализации индивидуально-психологических ресурсов — стабильного когнитивного функционирования, сформированных навыков регуляции поведенческих реакций, умения контролировать свое эмоциональное состояние, устойчивой внутренней позиции [1; 2; 5]. В противном случае — при неумении, невозможности или непонимании необходимости мобилизовать индивидуальные ресурсы — возникает состояние академического (учебного) стресса, в том числе хронического, обусловленное негативными эмоциональными состояниями, вызванными необходимостью постоянно соблюдать сроки

предъявления работ, неудовлетворительной успеваемостью и низкой рейтинговой позицией, тревогой, напряжением и страхами перед экзаменационными сессиями и т.п.

Согласно исследованиям в сфере психологии и смежных областях научного знания, у обучающихся существуют большие индивидуальные различия в проявлении проблемных эмоциональных состояний, поведенческих реакциях, заметна специфика когнитивного функционирования и регуляторных свойств [2; 13; 14; 15 и др.]. В частности, неопубликованные ранее результаты масштабного исследования с участием 21943 студентов первых курсов из 22 российских вузов Российской Федерации, проведенного специалистами Российской академии образования под руководством С.Б. Малых, свидетельствуют о том, что каждый пятый первокурсник в возрасте от 17 до 22 лет сообщает о тех или иных эмоциональных и/или поведенческих проблемах. Так, согласно этим популяционным данным, у 20,9% первокурсников наблюдаются эмоциональные проблемы, связанные с повышенной возбудимостью, склонностью к депрессивным состояниям, частыми сменами настроения, тревожностью. При этом практически у 9% молодых людей уже на первом курсе вуза отмечаются проблемы поведения, выраженные в том числе во взаимодействии с однокурсниками и преподавателями.

Негативное влияние этих проблем на процесс обучения в вузе, прежде всего, на индивидуальные академические успехи студентов и реализацию их интеллектуально-личностного потенциала, усиливает и конкретизирует актуальность задачи сохранения психологического благополучия современных обучающихся [17; 19; 21]. Помочь студенту грамотно справиться с проблемами эмоционального и поведенческого характера, затрудняющими процесс эффективного обучения в вузе, обеспечить квалифицированное психологическое сопровождение в ситуации личного кризиса, а при необходимости содействовать комплексной психолого-медико-социальной помощи — основные задачи развития и совершенствования психологического сопровождения высше-



го образования. Они созвучны национальным приоритетам Российской Федерации до 2030 года, сформулированным в Указе Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» (<https://rg.ru/documents/2020/07/22/ukaz-dok.html>), прежде всего, в части сохранения здоровья и благополучия людей, создания возможностей для самореализации и развития, а также организации комфортной и безопасной среды для жизни.

Особую актуальность проблема развития психологического сопровождения образования приобрела в период пандемии коронавирусной инфекции, которая затронула все население планеты и повлияла практически на все аспекты жизни граждан — экономику, политику, здравоохранение, образование, социальную защищенность. Введение мер противодействия распространению коронавирусной инфекции коснулось обучающихся всех уровней образования. Так, по оценке Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), во время пандемии более 100 стран полностью закрыли образовательные организации — школы, колледжи, лицеи и вузы, что лишило более половины обучающихся всего мира возможности посещать учебные занятия (<https://ru.unesco.org/covid19/educationresponse>).

Согласно научным исследованиям, пандемия коронавирусной инфекции принесла массовые проблемы психологического характера, которые повлекли за собой в том числе эмоциональное неблагополучие обучающихся [12; 16; 26 и др.]. Более того, высказываются прогнозы об увеличении проявлений ненормативного поведения среди молодежи в период, далеко выходящий за пределы фактической пандемии [16; 26 и др.]. Резкий переход на дистанционное обучение как мера противодействия распространению коронавирусной инфекции лишь усугубил трудности психологического характера у всех участников образовательных отношений — обучающихся, научно-педагогических и административных работников [12; 14; 22].

Наиболее чувствительной к ситуации вынужденного дистанционного обучения, социальной изоляции и ограничений на поездки оказывается категория студентов колледжей и вузов (см., например, [27]). Согласно исследованию, где анализ ненормативного поведения студентов российских вузов проводился на материале СМИ, существует специфика проявлений поведенческих проблем обучающейся в вузах молодежи в отличие от общей популяции [10]. Прежде всего отмечаются: пиковое количество проявлений аутоагрессивного поведения на первых курсах вузов, большая подверженность таким проблемам юношей и неравномерность случаев ненормативного поведения в течение академического года, связанная с началом обучения и экзаменационными сессиями [10].

Данные научных исследований, как и общественно резонансные случаи ненормативного поведения среди студенческой молодежи, подтверждают остроту необходимости совершенствования психологического сопровождения процесса обучения в системе высшего образования с учетом индивидуально-психологических особенностей современных обучающихся.

### **Текущее состояние психологического сопровождения высшего образования**

По данным Департамента государственной молодежной политики и воспитательной деятельности Министерства науки и высшего образования Российской Федерации ([https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT\\_ID=58326](https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=58326)), текущее состояние психологического сопровождения высшего образования характеризуется следующими основными проблемами, требующими безотлагательных системных решений.

Психологическая служба как отдельное структурное подразделение с обозначенной штатной численностью более одного сотрудника работает лишь в 21,9% всех вузов, принявших участие в анкетировании (93,6% от общего количества вузов, подведомственных Минобрнауки России). В большинстве вузов (55,3%) работает 1 психолог, имеется комната отдыха без штатного психолога

или исполнение обязанностей по психологическому сопровождению возложено на сотрудника кафедры психологии, отдела культурно-массовой работы, санатория, студенческое объединение и т.п. 22,8% вузов заявляют об отсутствии возможности оказания психологической помощи обучающимся и научно-педагогическим работникам. Эти данные свидетельствуют о значительной неравномерности возможности получения в вузе квалифицированной психологической помощи в ситуациях личного и профессионального кризиса.

Кроме того, согласно данным Российской академии образования, в российских вузах наблюдается очень широкая трактовка понятия «психологическая служба» — от одной ставки психолога на всех обучающихся, включенной в одно из подразделений, до полноценного структурного подразделения со специалистами разного профиля, а введение в штатное расписание вуза таких специалистов — дело доброй воли руководства. При этом, соответственно, производственная нагрузка на специалиста психологической службы или психолога, порой работающего на 0,25 ставки, существенно различается от вуза к вузу — от 0 до 12024 обращений за 2020/2021 учебный год.

Дополнительно в отсутствие профессионального стандарта психолога высшего образования перечень должностных обязанностей специалиста психологической службы вуза формулируется исключительно на общих представлениях руководителя о работе психолога, что может приводить к целому ряду негативных последствий — от снижения качества психологической помощи до увеличения периода ожидания консультации. Хаотичный, часто инициативный характер носит повышение квалификации специалистов психологической службы; а выбор программ дополнительного образования и организаций, их реализующих, происходит без учета качества и специфики работы психолога высшего образования.

Наиболее остро чувствуется всеми участниками образовательных отношений в системе высшего образования проблема,

связанная с материально-техническим и методическим обеспечением психологических служб вузов. На сегодняшний день материально-техническое оснащение осуществляется исходя из личных представлений руководителя и возможностей образовательной организации, а методическое обеспечение строится на основе того психологического инструментария, который имеется в свободном доступе, часто не прошедшего процедуры адаптации, экспертную оценку и не имеющего рекомендаций по применению в системе высшего образования.

Все обозначенные выше проблемные моменты свидетельствуют о значительной неравномерности качества и ограниченности спектра оказания психологической помощи, а также о состоянии ее инфраструктуры в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации. Более того, до настоящего времени отсутствовала единая стратегия в определении целей, задач, содержания, методов психологического сопровождения в образовательных организациях высшего образования.

### **Концепция развития психологического сопровождения высшего образования**

Стратегия развития психологического сопровождения образования уникальна для каждого государства, определяется исторически сложившимися в каждой стране научными традициями, национальными приоритетами системы обучения и воспитания и зависит от экономических, культурных и политических взглядов, принятых в обществе [8].

29 августа 2022 года Министром науки и высшего образования Российской Федерации утверждена «Концепция развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации» ([https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT\\_ID=58326](https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=58326)). Концепция определяет цели, задачи, принципы, основные направления и эффекты реализации государственной политики в сфере развития системы психологического сопровождения обучающихся в образовательных организациях высшего образования в Российской

Федерации, в том числе в части реализации закрепленного в статье 34 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» академического права обучающихся на психологическую помощь как одного из условий для обучения с учетом особенностей психофизического развития и состояния здоровья обучающихся.

В Концепции ставится задача создать на базе действующих психологов или структурных подразделений вузов федеральную сеть психологических служб во главе с координирующим центром — Федеральным ресурсным центром психологической службы в системе высшего образования Российской академии образования (далее — Федеральный ресурсный центр РАО).

В системе координации психологического сопровождения высшего образования Минобрнауки России на Федеральный ресурсный центр РАО возложены полномочия координационного, научно-методического и кадрового сопровождения развития психологического сопровождения высшего образования в Российской Федерации. Все научно-методические разработки Федерального ресурсного центра РАО согласуются с Межведомственной рабочей группой по развитию психологических служб в образовательных организациях высшего образования Минобрнауки России, в состав которой вошли ученые, известные своими достижениями в области наук об образовании, и представители различных министерств и ведомств. После процедуры согласования методические материалы и разработки направляются в психологические службы всех образовательных организаций высшего образования Российской Федерации.

Психологическая служба вуза как звено федеральной сети создается в виде структурного подразделения для психологического сопровождения образовательной деятельности с учетом специфики образовательной организации, а также для оказания психологической помощи работникам образовательной организации. В состав вузовской психологической службы входят психологи и могут входить иные профильные специалисты, имеющие

квалификацию для оказания психолого-медико-социальной помощи при необходимости.

Такая модель — сетевая с координирующим центром — позволит достичь основной цели психологического сопровождения высшего образования: организовать квалифицированную психологическую помощь обучающимся и работникам каждой образовательной организации высшего образования по единым федеральным стандартам диагностической, коррекционной, развивающей и профилактической работы. Кроме того, в контексте модели достигается концептуальное единообразие всех вузовских психологических служб, оказывающих помощь «на местах», как звеньев федеральной сети с преимуществами обобщенной структурной модели психологической службы в системе общего образования [9].

При этом основополагающим принципом организации психологического сопровождения высшего образования является интеграция исследовательских достижений в сфере наук об образовании и лучших практик консультирования, коррекции, профилактики и просвещения. Важно принимать во внимание не только методологические принципы системного (Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.), системно-деятельностного (В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, В.В. Рубцов, В.С. Мухина и др.), дифференциально-психологического (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, С.Б. Малых, Т.Н. Тихомирова и др.) подходов к анализу психического развития и сформулированные на их основе фундаментальные теории социокультурного развития психики [3; 4; 6; 7], но и эмпирические данные новых масштабных лонгитюдных проектов в образовании, позволяющих определить ранние маркеры возможных нарушений в развитии и обучении на протяжении всего периода образования.

В мировой психологической науке и практике образования лонгитюдные исследования — наиболее ценные и поддерживаемые на государственном уровне многолетние исследования психического развития обучающихся (например, проект «Национальный центр анализа лонгитюдных данных исследований в образовании» (CALDER, [9](http://</a></p></div><div data-bbox=)

www.caldercenter.org) или проект с участием российских обучающихся «Кросс-культурное исследование успешности в обучении» («КЛАСС», <http://class-project.ru/>). Несмотря на сложность и трудоемкость реализации, именно такой тип исследований является наиболее общественно значимым и необходимым для принятия научно обоснованных управленческих решений в сфере психологического сопровождения образования на всех его уровнях [15; 25].

Сочетание классической методологической основы и новых экспериментальных, в том числе междисциплинарных, методов анализа психического развития современной обучающейся молодежи лишь усилит научные аргументы при выборе приоритетов, например, психологической профилактики и просвещения. В частности, необходимость пристального внимания специалистов психологической службы к проблемам эмоционального характера у современных обучающихся подтверждается не только данными популяционного исследования Российской академии образования (см. выше), но и тезисом культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского: «эмоции не менее важный агент, чем мысль» [8, с. 20].

### **Приоритетные направления развития сети вузовских психологических служб**

Развитие психологических служб в российских вузах связано с достижением важнейших общественно значимых ориентиров психологического сопровождения высшего образования — доступностью психологической помощи, ее высоким качеством и многообразием видов и форм оказания такой помощи нуждающимся студентам и преподавателям. Для их достижения совершенствование психологического сопровождения высшего образования целесообразно вести в соответствии со следующими ключевыми направлениями работы.

#### *Координация деятельности психологических служб вузов*

Функция координации работы психологических служб всех вузов России воз-

ложена на Федеральный ресурсный центр РАО. Уже в настоящее время создан телеграм-канал «Психологическая служба университета», где каждый из 1018 (данные на 10.10.2022) специалистов и руководителей психологической службы российского вуза может получить консультацию по вопросам организации психологического сопровождения студентов и преподавателей (<https://t.me/+z9z9hTELTmGzZwUy>). Централизованно в вузовские психологические службы будут направляться методические рекомендации и иные материалы, предназначенные для оказания квалифицированной психологической помощи студентам и работникам вузов.

#### *Нормативное правовое регулирование*

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» позволяет вузу создать структурное подразделение — психологическую службу, обеспечивающую социальную адаптацию и реабилитацию нуждающихся в ней обучающихся (статья 27), поддерживающую необходимые условия для охраны и укрепления здоровья обучающихся и вузовских работников (статья 28), а также реализующую академическое право обучающихся на обучение с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социальной педагогической и психологической помощи (статья 34). Деятельность психологической службы как структурного подразделения вуза регламентируется локальными нормативными актами, которые вуз разрабатывает самостоятельно на основе типовых документов, рекомендованных Министерством науки и высшего образования Российской Федерации.

Вместе с тем нормативное правовое регулирование психологического сопровождения в системе высшего образования и деятельности психологических служб вузов нуждается в совершенствовании. Прежде всего, речь идет о подготовке и утверждении стандарта оказания психологической помощи в системе высшего образования, включая применение диагностического инструментария, благодаря которому будет

достигнуто высокое качество оказания психологической помощи и единство протоколов сопровождения нуждающихся в трудных жизненных ситуациях. Отсутствие стандарта приводит к чрезмерно широкой трактовке понятия «психологическая служба» и сужению спектра помощи — от единственного психолога с узкой специализацией до полноценной структуры со специалистами разного профиля, способными оказать психолого-медико-социальную помощь.

Крайне востребован сообществом профессиональный стандарт психолога в системе высшего образования, который определит трудовые функции, трудовые действия, требования к профессиональному образованию и обучению, необходимость опыта практической работы и наличие особых условий. Отсутствие профессионального стандарта психолога высшего образования приводит к формулировке должностных обязанностей специалиста психологической службы вуза, основанных исключительно на общих представлениях руководителя вуза о работе психолога.

*Система повышения квалификации руководителей и специалистов психологических служб вузов*

Квалификация руководителя, ответственного за организацию психологического сопровождения образования в вузе, и специалиста, непосредственно оказывающего помощь студентам и преподавателям, является залогом высокого качества такой помощи, ее действенности и, соответственно, способствует снижению психологических барьеров, препятствующих обращению в психологическую службу вуза за профессиональной психологической помощью. Важно предусмотреть разработку мер, мотивирующих специалистов регулярно повышать свою квалификацию, приумножать знания и совершенствовать навыки практической работы, и при этом применять программы дополнительного профессионального образования, спроектированные с учетом актуальных запросов вузов и с приглашением ведущих лекторов.

Вместе с тем кадровое сопровождение деятельности сети вузовских психологических служб должно носить централизованный характер и включать не только мероприятия, повышающие профессиональную квалификацию руководителей психологических служб и психологов, но и академические программы супервизии и интервизии, реальную помощь самим специалистам, в том числе работающим на горячих линиях, в преодолении эмоционального выгорания, личностных и профессиональных деформаций. Именно супервизия и интервизия деятельности специалистов вузовских психологических служб дает возможность поделить профессиональными ситуациями и, главное, найти оптимальные решения ситуаций на разных этапах ведения консультирования, справиться с типичными затруднениями без последствий для собственного психического здоровья.

Такая системная реализация кадрового сопровождения становится возможной именно при сетевой модели организации работы вузовских психологических служб, когда повышение квалификации, супервизия и консультирование регламентируются Федеральным ресурсным центром Российской академии образования, а к разработке программ привлекаются ученые, известные своими достижениями в сфере наук об образовании, и лучшие практики образования.

Решение самых злободневных вопросов, возникающих в ходе работы вузовских психологических служб, становится наиболее эффективным при поддержке профессионального сообщества психологов высшего образования. На повестке года — создание общероссийской общественной организации психологов высшей школы, которая позволит объединить интеллектуальные усилия профессионалов на благо совершенствования психологического сопровождения высшего образования.

*Методическое обеспечение деятельности сети вузовских психологических служб*

Серьезной системной работой ученых, администраторов образования и практиче-

ских психологов требует совершенствование методического обеспечения федеральной сети вузовских психологических служб. По данным Российской академии образования среди проректоров, курирующих психологическое сопровождение в вузе, и руководителей вузовских психологических служб 100% респондентов признали, что оснащение современными надежными методиками в наибольшей мере способствует эффективности работы психологической службы.

Сложности с методическим оснащением психологической службы, как и недостаточно корректное применение методик специалистами, работающими с обучающимися, характерны для системы образования на всех ее уровнях (см., например, [11]). Так, по данным Мониторинга деятельности психологической службы в системе общего образования, проведенного в 2019/2020 учебном году специалистами Российской академии образования под руководством С.Б. Малых с участием 16854 педагогов-психологов школ из всех федеральных округов Российской Федерации (65,95% от общего количества педагогов-психологов, работающих в школах России), большинство специалистов — от 59% до 72% — имеют в своем распоряжении лишь отдельные диагностические методики, коррекционные программы и развивающие технологии, которые, как правило, скачиваются из сети Интернет. При этом для большинства методик не приведено данных об их надежности и валидности по результатам апробации с участием российских обучающихся, и практически все диагностические методы не имеют национальной стандартизации.

Следовательно, необходимым для эффективной работы вузовских психологических служб является формирование единого перечня тех методик, прежде всего диагностических, применение которых может быть рекомендовано в системе высшего образования. Кроме того, пристальное внимание должно быть уделено разработке и утверждению требований к материально-техническому обеспечению психологической службы в образовательной организации высшего

образования, в том числе к оборудованию кабинетов специалистов.

Перечень рекомендованного инструментария, как и списки научно обоснованных программ различной направленности, технологий предоставления квалифицированной психологической помощи и, несомненно, адекватные, соответствующие реальности критерии оценки эффективности работы психологических служб целесообразно представить в виде разделов методических рекомендаций по организации психологической службы в образовательных организациях высшего образования, утвердить Межведомственной рабочей группой Минобрнауки России и направить в вузовские психологические службы.

#### *Научные исследования в интересах развития психологического сопровождения высшего образования*

Крайне востребованной всеми участниками образовательных отношений — от студентов до представителей министерств и ведомств — при организации федеральной сети вузовских психологических служб является разработка научных основ управления в сфере психологического сопровождения высшего образования. Для повышения эффективности работы психологических служб требуются научно аргументированные доказательства эффектов, в том числе долгосрочных, проявляющихся на последующих уровнях образования, от введения программ, алгоритмов и технологий психологической поддержки в систему высшего образования на психическое развитие обучающихся.

Текущее состояние исследований в области наук об образовании характеризуется «тройкой» явных проблемных моментов, связанных с отсутствием координации при реализации сходных по тематике проектов в различных научных и образовательных организациях, разрозненностью протоколов и методик исследований, а также недостатком совместных научных проектов на базе образовательных организаций различных ведомств — Минобрнауки России, Минпросвещения России, Минздрава России. Эти

основные проблемы приводят, в первую очередь, к сложности в понимании региональной и вузовской специфики, невозможности объединения исследовательских данных для выработки научно обоснованных управленческих решений, в том числе при проектировании психологического сопровождения высшего образования.

Среди первостепенных исследовательских проектов, необходимых для полноценной работы и совершенствования федеральной сети вузовских психологических служб, целесообразно обозначить следующие:

— регулярные популяционные исследования студенческой молодежи в Российской Федерации для понимания нормативных показателей психического развития;

— лонгитюдные исследования для оценки эффектов, в том числе долгосрочных, влияния образовательных, воспитательных, коррекционно-развивающих и коррекционно-реабилитационных технологий на психологическое благополучие обучающихся;

— мониторинговые исследования актуального состояния психологического сопровождения высшего образования и эффективности деятельности психологических служб вузов Российской Федерации.

Данные, полученные в ходе реализации такого рода масштабных исследований, будут использованы в системе высшего образования для ранней регистрации событий, явлений или индивидуально-психологических характеристик, которые могут приводить к нарушениям в обучении, и позволят своевременно оказывать научно обоснованное превентивное воздействие.

Все обозначенные выше ключевые направления работы по совершенствованию психологического сопровождения высшего образования нашли отражение в Плане мероприятий по реализации Концепции по развитию сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования на период 2022/2023 учебного года.

### **Ресурсы развития**

Совершенствование психологического сопровождения высшего образования не-

разрывно связано с развитием межпрофессионального и межведомственного взаимодействия. Для достижения основного социального эффекта развития сети психологических служб в вузах — повышения психологического благополучия студентов и преподавателей — необходимо объединять административные, исследовательские и технологические ресурсы специалистов, работающих в различных областях науки, образования и здравоохранения.

Ресурсами развития психологического сопровождения высшего образования являются, прежде всего, факультет психологии и другие структурные подразделения образовательной организации высшего образования, на базе которых будут созданы психологические службы. Кроме того, способствовать совершенствованию психологического сопровождения могут те научные, образовательные и иные организации, сотрудники которых выполняют исследования, в том числе междисциплинарные, по проблемам ненормативного поведения, закономерностей психического развития, факторов индивидуальных различий в обучении, психологической безопасности образовательной среды и т.п.

Организации, которые реализуют программы дополнительного образования в сфере психологии и смежных областях научного знания, могут обеспечивать повышение квалификации специалистов вузовских психологических служб или направлять своих ведущих сотрудников для участия в качестве лекторов в программах дополнительного профессионального образования Российской академии образования.

Сотрудничеству вузовских психологических служб с медицинскими организациями, в том числе оказывающими психиатрическую помощь, отводится едва ли не первостепенное значение. Случаи ненормативного поведения молодых людей, прежде всего суицидального, часто обусловленные явной или скрытой психопатологией, требуют консультации психиатра. Менее резонансными являются случаи несуицидального аутоагрессивного поведения (самоповреждения):

зачастую окружающим они не приносят беспокойства, а вместе с тем являются маркером психологического неблагополучия молодого человека и также требуют специализированной помощи.

Такая система ресурсного обеспечения деятельности вузовских психологических служб позволит решать задачи быстрого высокопрофессионального реагирования при оказании комплексной психолого-медико-социальной помощи студентам и преподавателям каждого вуза. Действительно, согласно данным Российской академии образования специалисты вузовских психологических служб считают, что к процессу психологического сопровождения высшего образования крайне необходимо привлекать медицинские организации (89,7% респондентов), региональные центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (87,9%) и образовательные организации, реализующие программы повышения квалификации, подготовки и переподготовки специалистов для работы в психологической службе вуза (83,9%).

### **Заключение**

Основная задача развития федеральной сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования — обеспечить эффективную работу по профилактике психологического неблагополучия, сохранению и укреплению психического здоровья обучающихся и преподавателей, по формированию у них конструктивной и позитивной социализации, а также предоставить качественное психологическое сопровождение тех из них, кто оказался в трудных жизненных ситуациях.

Данные Минобрнауки России и Российской академии образования ([https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT\\_ID=58326](https://minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=58326)) свидетельствуют о том, что в данный момент в ряде вузов работают не объединенные в единую систему психологические службы или отдельные специалисты — психологи, которые при централизованном ресурсном обеспечении и государственной поддержке могут стать основой для форми-

рования отвечающей на актуальные общественные вызовы федеральной сети вузовских психологических служб.

Сетевая модель с координирующим центром задаст единство федерального пространства психологического сопровождения высшего образования в России, которое, в свою очередь, обеспечит высокие стандарты оказания комплексной психологической помощи и сопровождения студентов и преподавателей каждого вуза вне зависимости от его специфики и региона.

Доступность психологической помощи для студентов и работников вузов, ее высокое качество и широта спектра — три важнейших условия, которые способствуют формированию психологически комфортной и безопасной образовательной среды в вузе. Согласно исследованиям, психологическая безопасность как ключевая характеристика образовательной среды вуза, колледжа, школы обеспечивает позитивное личностное развитие всех участников образовательных отношений — обучающихся, научно-педагогических работников, администраторов образования и родителей [1; 2; 15; 24]. Более того, сообщается о том, что именно образовательная микросреда — особенности обучения в конкретной образовательной организации — может модулировать макросредовые воздействия (усиливая или ослабляя их) на психическое развитие обучающихся, что приводит к изменению (увеличению или уменьшению) уровня развития определенного психологического признака в отдельных внутрипопуляционных группах [15]. Эти данные подчеркивают не только важность психологического качества образовательной среды конкретного вуза, колледжа, школы, но и реципрокный характер отношений с показателями психического, в том числе личностного, развития студентов и школьников. Действительно, взаимообусловленность условий образования и становления личности, прежде всего, формирования внутренней позиции обучающихся, ориентированной на ответственное отношение к себе и окружающим, самостоятельность, осознанный выбор жизненных



ориентиров, является одним из основных принципов достижения целей современного образования [5].

Реализация намеченных научных исследований в интересах совершенствования психологического сопровождения высшего образования, в том числе по определению протективных факторов при проблемных вариантах развития и обучения с учетом качества образовательной среды вуза, будет способствовать переходу специалистов вузовских психологических служб от экстренной психологической помощи группам риска к профилактике и просвещению.

Системное выполнение приоритетных направлений работы по развитию федеральной сети психологических служб вузов позволит вывести психологическое сопровождение высшего образования на качественно новый этап своего развития и достичь в среднесрочной перспективе:

— высоких стандартов и полноты спектра психологической помощи и сопровождения для всех категорий студентов вне зависимости от места проживания, в том числе в ситуации личного кризиса и чрезвычайных ситуациях;

— повышения психологической грамотности, предупреждения эмоционального выгорания, личностных и профессиональных деформаций научно-педагогических работников;

— действенных методических рекомендаций, основанных на научных данных, и возможность непрерывного профессионального роста специалистов психологических служб вузов.

При этом высшее образование будет характеризоваться единством федерального пространства психологического сопровождения, решающего задачи быстрого профессионального реагирования при оказании психологической помощи всем участникам образовательных отношений.

#### Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность студентов, проживающих в общежитии: проблемы и ресурсы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2015. № 174. С. 36—44.
2. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / Под ред. И.А. Баевой. М.: Изд-во «Нестор-история», 2011. 272 с.
3. Балтес П.Б. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 60—80.
4. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
5. Басюк В.С. Решение задач личностного развития обучающихся в реализации программ общего образования в соответствии с ФГОС // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 2. № 5(44). С. 177—192.
6. Бронфенбреннер Ю. Два мира детства: Дети в США и СССР. М.: Прогресс, 1976. 168 с.
7. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 500 с.
8. Дубровина И.В. Предыстория развития школьной психологической службы (к 110-летию психологического института РАО) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19. № 1. С. 18—32. DOI:10.17759/bppe.2022190102
9. Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Рубцов В.В. Концепция и организационно-структурные модели психологической службы образования [Электронный ресурс] // Психологическое-педагогическое исследования. 2016. Т. 8. № 3. С. 1—15. DOI:10.17759/psyedu.2016080301
10. Розанов В.А., Лаская Д.А., Шаболтас А.В. Самоубийства студентов — что мы знаем, и чего мы не знаем (результаты анализа сообщений сетевых СМИ) // Суицидология. 2021. Т. 12. № 3(44). С. 39—57. DOI:10.32878/suiciderus.21-12-03(44)-39-57
11. Рубцов В.В., Дубровина И.В., Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Романова Е.С., Семикин В.В. Концепция развития системы психологического обеспечения (психологической службы) образования в Российской Федерации на период до 2010 года // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12. № 1. С. 69—82.
12. Ситникова М.А., Малых С.Б. Влияние пандемии COVID-19 на психологическое состояние субъектов образовательного процесса // Вопросы психологии. 2021. Т. 67. № 6. С. 128—140.
13. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б. Когнитивные основы индивидуальных различий в успешности обучения. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. 312 с.
14. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б. Успешность в школьном обучении: факторы риска и пути их снижения в сложных эпидемиологических условиях // Психологическое сопровождение пандемии COVID-19 / Под ред. Ю.П. Зинченко. М.:

Издательство Московского университета, 2021. С. 232—314. DOI:10.11621/pro.2021.11

15. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б. Эффекты влияния макро- и микросредовых условий образования на когнитивное развитие школьников // Вопросы психологии. 2021. Т. 67. № 5. С. 30—43.

16. *Almaghrebi A.H.* Risk factors for attempting suicide during the COVID-19 lockdown: Identification of the high-risk groups // *Journal of Taibah University Medical Sciences*. 2021. Vol. 16. № 4. P. 605—611. DOI:10.1016/j.jtumed.2021.04.010

17. *Baik C., Larcombe W., Brooker A.* How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective // *Higher Education Research & Development*. 2019. Vol. 38. P. 674—687. DOI:10.1080/07294360.2019.1576596

18. *Biasi V., Patrizi N., Mosca M., De Vincenzo C.* The effectiveness of university counseling for improving academic outcomes and well-being // *British Journal of Guidance & Counselling*. 2017. Vol. 45. P. 248—257. DOI:10.1080/03069885.2016.1263826

19. *Brogia E., Millings A., Barkham M.* Challenges to addressing student mental health in embedded counseling services: A survey of UK higher and further education institutions // *British Journal of Guidance & Counselling*. 2018. Vol. 46. P. 441—455. DOI:10.1080/03069885.2017.1370695

20. *Franzoi I.G., Sauta M.D., Barbagli F., Avalle C., Granieri A.* Psychological Interventions for Higher Education Students in Europe: A Systematic Literature Review // *Youth*. 2022. Vol. 2. P. 236—257. DOI:10.3390/youth2030017

21. *Franzoi I.G., Sauta M.D., Carnevale G., Granieri A.* Student Counseling Centers in Europe: A Retrospective

Analysis // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. P. 894423. DOI:10.3389/fpsyg.2022.894423

22. *Huang R.H., Liu D.J., Tilili A., Yang J.F., Wang H.H.* Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020. 46 p.

23. *Kell H.J., Lubinski D., Benbow C.P.* Who rises to the top? Early indicators. // *Psychological Science*. 2013. Vol. 24. № 5. P. 648—659. DOI:10.1177/0956797612457784

24. *Lipson S.K., Lattie E.G., Eisenberg D.* Increased rates of mental health service utilization by U.S. college students: 10-year population-level trends (2007—2017) // *Psychiatric services*. 2019. Vol. 70. P. 60—63. DOI:10.1176/appi.ps.201800332

25. *Malykh S., Kuzmina Y., Tikhomirova T.* Developmental Changes in ANS Precision Across Grades 1—9: Different Patterns of Accuracy and Reaction Time // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. P. 589305. DOI:10.3389/fpsyg.2021.589305

26. *Reger M.A., Stanley I.H., Joiner T.E.* Suicide mortality and coronavirus disease 2019 — a perfect storm? // *JAMA psychiatry*. 2020. Vol. 77. № 11. P. 1093—1094. DOI:10.1001/jamapsychiatry.2020.1060

27. *Reynolds D.L., Garay J.R., Deamond S.L., Moran M.K., Gold W., Styra R.* Understanding, compliance and psychological impact of the SARS quarantine experience // *Epidemiology & Infection*. 2008. Vol. 136. № 7. P. 997—1007. DOI:10.1017/S0950268807009156

## References

1. Baeva I.A. Psihologicheskaya bezopasnost' studentov, prozhivayushchih v obshchezhitii: problemy i resursy [Psychological safety of students living in universities' hostels: problems and resources]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena [Proceedings of the Russian State Pedagogical University named A.I. Herzen]*, 2015, no. 174, pp. 36—44. (In Russ.).

2. Baeva I.A., Volkova E.N., Laktionova E.B. Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: razvitiye lichnosti [Psychological safety of the educational environment: personal development]. I.A. Baeva (ed). Moscow: Izd-vo Nestor-istoriya, 2011. 272 p. (In Russ.).

3. Baltes P.B. Vsevozrastnoj podhod v psihologii razvitiya: issledovanie dinamiki pod'emov i spadov na protyazhenii zhizni [An age-wide approach in developmental psychology: a study of the dynamics of ups and downs throughout life]. *Psihologicheskij*

*zhurnal [Psychological journal]*, 1994. Vol. 15, no. 1, pp. 60—80. (In Russ.).

4. Bandura A. Teoriya social'nogo naucheniya [Theory of social learning]. Saint-Petersburg: Evraziya, 2000. 320 p. (In Russ.).

5. Basyuk V.S. Reshenie zadach lichnostnogo razvitiya obuchayushchihnya v realizacii programm obshchego obrazovaniya v sootvetstvii s FGOS [Solving the problems of personal development of students in the implementation of general education programs in accordance with the Federal State Educational Standard]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika [Domestic and foreign pedagogy]*, 2017. Vol. 2, no. 5(44), pp. 177—192. (In Russ.).

6. Bronfenbrenner Yu. Dva mira detstva: Deti v SSHA i SSSR [Two worlds of childhood: Children in the USA and the USSR]. Moscow: Progress, 1976. 168 p.

7. Vygotskij L.S. Razvitiye vysshih psihicheskikh funkcij [Development of higher mental functions]. Moscow: Izd-vo APN RSFSR, 1960. 500 p. (In Russ.).

8. Dubrovina I.V. Predystoriya razvitiya shkol'noj psihologicheskoy sluzhby (k 110-letnemu yubileyu Psihologicheskogo instituta RAO) [Prehistory of the development of the school psychological service (to the 110th anniversary of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education)]. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya* [Bulletin of practical psychology of education], 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 18—32. DOI:10.17759/bppe.2022190102 (In Russ.).
9. Zabrodin Yu.M., Metel'kova E.I., Rubtsov V.V. Konceptiya i organizacionno-strukturnye modeli psihologicheskoy sluzhby obrazovaniya [The concept and organizational and structural models of the psychological service of education]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2016. Vol. 8, no. 3, pp. 1—15. DOI:10.17759/psyedu.2016080301 (In Russ.).
10. Rozanov V.A., Laskaya D.A., Shaboltas A.V. Samoubijstva studentov — chto my znaem, i chego my ne znaem (rezul'taty analiza soobshchenij setevykh SMI) [Student suicides — what we know and what we do not know (Results of the analysis of online media reports)]. *Suicidologiya* [Suicidology], 2021. Vol. 12, no. 3(44), pp. 39—57. DOI:10.32878/suiciderus.21-12-03(44)-39-57 (In Russ.).
11. Rubtsov V.V., Dubrovina I.V., Zabrodin Yu.M., Metel'kova E.I., Romanova E.S., Semikin V.V. Konceptiya razvitiya sistemy psihologicheskogo obespecheniya (psihologicheskoy sluzhby) obrazovaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2010 goda [The concept of development of the system of psychological support (psychological service) of education in the Russian Federation for the period up to 2010]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2007. Vol. 12, no. 1, pp. 69—82. (In Russ.).
12. Sitnikova M.A., Malykh S.B. Vliyanie pandemii COVID-19 na psihologicheskoe sostoyanie sub"ektov obrazovatel'nogo processa [The impact of the COVID-19 pandemic on the psychological state of the subjects of the educational process]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 2021. Vol. 67, no. 6, pp. 128—140. (In Russ.).
13. Tikhomirova T.N., Malykh S.B. Kognitivnyye osnovy individual'nykh razlichij v uspešnosti obucheniya [Cognitive basis of individual differences in learning success]. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2017. 312 p. (In Russ.).
14. Tikhomirova T.N., Malykh S.B. Uspeshnost' v shkol'nom obuchenii: faktory riska i puti ih snizheniya v slozhnykh epidemiologicheskikh usloviyah [Success in school learning: risk factors and ways to reduce them in difficult epidemiological conditions]. In Zinchenko Yu.P. (ed.) *Psihologicheskoe soprovozhdenie pandemii COVID-19*. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2021, pp. 232—314. DOI 10.11621/pro.2021.11 (In Russ.).
15. Tikhomirova T.N., Malykh S.B. Effekty vliyaniya makro- i mikrosredovykh uslovij obrazovaniya na kognitivnoe razvitie shkol'nikov [Effects of influence of macro- and microenvironmental conditions of education on the cognitive development of schoolchildren]. *Voprosy psihologii = Questions of psychology*, 2021. Vol. 67, no. 5, pp. 30—43. (In Russ.).
16. Almaghrebi A.H. Risk factors for attempting suicide during the COVID-19 lockdown: Identification of the high-risk groups. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 2021. Vol. 16, no. 4, pp. 605—611. DOI:10.1016/j.jtumed.2021.04.010
17. Baik C., Larcombe W., Brooker A. How universities can enhance student mental wellbeing: The student perspective. *Higher Education Research & Development*, 2019. Vol. 38, pp. 674—687. DOI:10.1080/07294360.2019.1576596
18. Biasi V., Patrizi N., Mosca M., De Vincenzo C. The effectiveness of university counseling for improving academic outcomes and well-being. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2017. Vol. 45, pp. 248—257. DOI:10.1080/03069885.2016.1263826
19. Broglia E., Millings A., Barkham M. Challenges to addressing student mental health in embedded counseling services: A survey of UK higher and further education institutions. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2018. Vol. 46, pp. 441—455. DOI:10.1080/03069885.2017.1370695
20. Franzoi I.G., Sauta M.D., Barbagli F., Avalle C., Granieri A. Psychological Interventions for Higher Education Students in Europe: A Systematic Literature Review. *Youth*, 2022. Vol. 2, pp. 236—257. DOI:10.3390/youth2030017
21. Franzoi I.G., Sauta M.D., Carnevale G., Granieri A. Student Counseling Centers in Europe: A Retrospective Analysis. *Frontiers in Psychology*, 2022. Vol. 13, pp. 894423. DOI:10.3389/fpsyg.2022.894423
22. Huang R.H., Liu D.J., Tlili A., Yang J.F., Wang H.H. Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020. 46 p.
23. Kell H.J., Lubinski D., Benbow C.P. Who rises to the top? Early indicators. *Psychological Science*, 2013. Vol. 24, no. 5, pp. 648—659. DOI:10.1177/0956797612457784
24. Lipson S.K., Lattie E.G., Eisenberg D. Increased rates of mental health service utilization by U.S. college students: 10-year population-level trends (2007—2017). *Psychiatric services*, 2019. Vol. 70, pp. 60—63. DOI:10.1176/appi.ps.201800332
25. Malykh S., Kuzmina Y., Tikhomirova T. Developmental Changes in ANS Precision Across Grades 1—9: Different Patterns of Accuracy and

Reaction Time. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, pp. 589305. DOI:10.3389/fpsyg.2021.589305  
26. Reger M.A., Stanley I.H., Joiner T.E. Suicide mortality and coronavirus disease 2019 — a perfect storm? *JAMA psychiatry*, 2020. Vol. 77, no. 11, pp. 1093—1094. DOI:10.1001/jamapsychiatry.2020.1060

27. Reynolds D.L., Garay J.R., Deamond S.L., Moran M.K., Gold W., Styra R. Understanding, compliance and psychological impact of the SARS quarantine experience. *Epidemiology & Infection*. 2008. Vol. 136, no. 7, pp. 997—1007. DOI:10.1017/S0950268807009156

### **Информация об авторах**

*Басюк Виктор Стефанович*, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, и.о. вице-президента, главный ученый секретарь Президиума, ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2448-0673>, e-mail: [basyuk.victor@raop.ru](mailto:basyuk.victor@raop.ru)

*Малых Сергей Борисович*, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, академик-секретарь Отделения психологии и возрастной физиологии, ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3786-7447>, e-mail: [malykhsb@mail.ru](mailto:malykhsb@mail.ru)

*Тихомирова Татьяна Николаевна*, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, научный руководитель Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования, ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6748-763X>, e-mail: [tikho@mail.ru](mailto:tikho@mail.ru)

### **Information about the authors**

*Victor S. Basyuk*, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Sc.D. (Psychol.), Vice President, Chief Scientific Secretary of the Presidium, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2448-0673>, e-mail: [basyuk.victor@raop.ru](mailto:basyuk.victor@raop.ru)

*Sergey B. Malykh*, Academician of the Russian Academy of Education, Sc.D. (Psychol.), professor, Academician-Secretary of the Department of psychology and developmental physiology, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3786-7447>, e-mail: [malykhsb@mail.ru](mailto:malykhsb@mail.ru)

*Tatiana N. Tikhomirova*, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Sc.D. (Psychol.), Scientific supervisor of the Federal resource center for psychological service for the higher education Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6748-763X>, e-mail: [tikho@mail.ru](mailto:tikho@mail.ru)

Получена 25.09.2022

Received 25.09.2022

Принята в печать 25.11.2022

Accepted 25.11.2022

---

ТЕМАТИЧЕСКАЯ РУБРИКА  
«ЦИФРОВИЗАЦИЯ ДЕТСТВА:  
РАЗВИТИЕ, ОБУЧЕНИЕ, СОЦИАЛИЗАЦИЯ» |  
DIGITALIZATION OF CHILDHOOD: DEVELOPMENT,  
EDUCATION, SOCIALIZATION  
THEMATIC RUBRIC

---

**Цифровизация детства: развитие, обучение, социализация**

Цифровая трансформация образования — это мощный международный тренд и одно из приоритетных направлений государственной политики в Российской Федерации. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018—2025 гг. включает реализацию федерального проекта «Цифровая образовательная среда». Современному поколению студентов и школьников предстоит научиться эффективно действовать и профессионально работать в условиях цифровой экономики и цифрового государства.

Вузы все чаще обращаются к новым цифровым способам улучшения качества образования, повышения вовлеченности студентов в образовательный процесс и управления ресурсами знаний. Весьма важно преодоление дихотомии выбора между онлайн- и традиционно-очным образованием и придание особого значения смешанному обучению, которое, по выражению ректора МГППУ А.А. Марголиса, во многом становится фактором, «объединяющим прошлое и будущее в образовании». По данным ежегодного мониторинга экономики образования НИУ ВШЭ, образовательный процесс в российских вузах в 2020—2021 гг. претерпел серьезную трансформацию: опережающими темпами развернулись процессы цифровизации, начали осваиваться новые модели учебных курсов, различные виды новых технологий. Ускоренная цифровизация образовательного процесса рассматривается как растущее окно возможностей. Вместе с тем процессы цифровой трансформации в общем образовании протекают, как представляется, достаточно драматично, выявляя ряд проблем, требующих инновационных подходов к их решению.

Тематика исследования отношения обучающихся и педагогов высшего и общего образования к разным форматам обучения в настоящее время очень популярна. На наш взгляд, основная проблема российских работ, построенных на опросах школьников и учителей об опыте обучения во время пандемии, — это, если можно так выразиться, их «негативно-безнадежная составляющая». При этом исследователи часто ставят знак равенства между понятиями «онлайн-обучение» и «цифровая образовательная среда» (ЦОС), что абсолютно не верно. ЦОС — это совокупность многих компонентов, цифровых ресурсов, сервисов и программного обеспечения для реализации процесса обучения и организации взаимодействия всех участников образовательного процесса. Ресурсы ЦОС могут быть эффективно использованы в любом формате — очном, смешанном или онлайн.

С начала 2010-х гг. во всем мире проводятся эмпирические исследования и оценка эффективности цифровых форматов и моделей обучения для широкого спектра дисциплин как в высшем, так и в общем образовании. Результаты разные, но многие свидетельствуют о позитивном опыте и содержат конструктивные предложения. В настоящее время и во всем мире, и в России применяется широкое многообразие цифровых инструментов и программного обеспечения для сферы образования — как высшего, так и общего. Эти ин-

струменты позволяют обеспечить в онлайн-среде не только интенсивное взаимодействие педагогов и обучающихся, включая совместную работу над интересными проектами, но и организацию самостоятельной работы школьников и студентов с привлечением цифровых ресурсов и сервисов, а также мониторинг и оценку образовательных результатов и многое другое.

Таким образом, на первый план выходит систематическая и интенсивная работа по овладению уже известным инструментарием, по разработке новых педагогических подходов на основе цифровых технологий, геймифицированных цифровых психодиагностических инструментов, а также повышение квалификации учителей и профессорско-преподавательского состава путем развития их цифровых компетенций и навыков, организация такой работы совместно с руководством образовательных учреждений и органами управления образованием. Вот почему особую важность приобретают конструктивная позиция и конкретные предложения по развитию и применению цифровых технологий в образовании.

В настоящей подборке представлены несколько интересных современных исследований, отражающих очерченный круг проблем в их различных аспектах, а также предлагающих варианты их конструктивного решения. Особенно важно, что авторы видят перспективы создания и продвижения новых технологий, цифровых инструментов и сервисов в образовании, а также сами принимают активное участие в их разработке и реализации.

*Тематические редакторы:  
М.Г. Сорокова, О.В. Рубцова*

# Успешность совместного решения задач студентами младших курсов вуза в игровой компьютерной системе «PL-modified»

## **Марголис А.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: [margolisaa@mgppu.ru](mailto:margolisaa@mgppu.ru)

## **Гаврилова Е.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0848-3839>, e-mail: [gavrilovaev@mgppu.ru](mailto:gavrilovaev@mgppu.ru)

## **Шепелева Е.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9867-6524>, e-mail: [shepelevaea@mgppu.ru](mailto:shepelevaea@mgppu.ru)

## **Войтов В.К.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6486-3049>, e-mail: [vojtovvk@mgppu.ru](mailto:vojtovvk@mgppu.ru)

Представлены результаты исследования, связанного с решением цикла задач, сформированных коллективом авторов в прошлых исследовательских работах (2018, 2020, 2021), которые направлены на оценку степени сформированности универсальных учебных действий анализа, планирования и рефлексии как основных компонентов теоретического мышления у учащихся в условиях индивидуального и совместного (в паре с партнером) решения игровых задач с помощью разработанной компьютерной игровой системы «PL-modified». Отдельно оценивались и контролировались общие интеллектуальные способности. В исследовании принимали участие студенты факультета психологии образования МГППУ (138 человек). Полученные данные показывают, что: 1) показатели игровой результативности оказались выше в условиях совместного решения задач, 2) тем не менее, они зависят от интеллектуальных возможностей двух игроков в паре. Полученные данные анализируются в соответствии с эффектами, полученными в прошлых исследованиях, и обсуждаются с точки зрения дальнейших перспектив использования компьютерной системы «PL-modified» в качестве инструмента диагностики универсальных учебных действий учащихся разного возраста и когнитивного потенциала.

**Ключевые слова:** компьютерная игровая система «PL-modified», универсальные учебные действия, совместное решение задач, общий и социальный интеллект, студенты младших курсов.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, государственное задание № 073-00110-22-06.

CC BY-NC

**Для цитаты:** Марголис А.А., Гаврилова Е.В., Шепелева Е.А., Войтов В.К. Успешность совместного решения задач студентами младших курсов вуза в игровой компьютерной системе «PL-modified» // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 21—35. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270602>

# The Effectiveness of Collaborative Problem Solving by Junior University Students in The ‘PL-Modified’ Computer Game System

**Arkady A. Margolis**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: [margolisaa@mgppu.ru](mailto:margolisaa@mgppu.ru)

**Evgeniya V. Gavrilova**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0848-3839>, e-mail: [gavrilovaev@mgppu.ru](mailto:gavrilovaev@mgppu.ru)

**Elena A. Shepeleva**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9867-6524>, e-mail: [shepelevaea@mgppu.ru](mailto:shepelevaea@mgppu.ru)

**Vladimir K. Voitov**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6486-3049>, e-mail: [vojtovvk@mgppu.ru](mailto:vojtovvk@mgppu.ru)

The present study is aimed at examining the problem framed by the team of authors in the past research papers (2018, 2020, 2021) and assessing the level of the general learning actions of analysis, planning and reflection as the main components of theoretical thinking in students in the individual and collaborative (paired with a partner) problem solving conditions by the ‘PL-modified’ computer game system. General intelligence was separately evaluated and controlled. 138 students of the Faculty of Psychology of Education of MSUPE participated in this study. The results show that: 1) the main indicators of game performance were higher in collaborative problem solving, however, 2) depend on the intellectual capabilities of two players in a pair. The data obtained are analyzed in accordance with the effects revealed in past studies and discussed in terms of the further prospects for using the ‘PL-modified’ computer system as an additional tool for the assessment of the general learning actions of students of different ages and cognitive potential.

**Keywords:** ‘PL-modified’ computer game system, general learning actions, collaborative problem solving, general and social intelligence, junior students.

---

**Funding.** The research was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation, State Task № 073-00110-22-06.

**For citation:** Margolis A.A., Gavrilova E.V., Shepeleva E.A., Voitov V.K. The Effectiveness of Collaborative Problem Solving by Junior University Students in The ‘PL-Modified’ Computer Game System. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 21—35. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270602> (In Russ.).



## Введение

В настоящее время темпы цифровизации в образовании неуклонно увеличиваются. Помимо новых учебных программ, курсов, предметов, методик, перешедших на цифровую основу полностью или частично, широко распространяются соответствующие методы оценки знаний и компетенций. Но если в самой сфере обучения процесс цифровизации идет достаточно активно, то в психологии образования существует не так много цифровых диагностических инструментов. Существующие методики можно условно разделить на две группы с точки зрения их диагностических целей и содержания стимульного материала. В первую группу входят стандартные психологические тесты и опросники, предъявляемые в электронной форме. Содержательно они ничем не отличаются от своих бланковых версий. При этом цифровой формат дает им ряд преимуществ в виде низких временных и физических ресурсов, связанных с проведением диагностики и обработки данных. Тем не менее электронная версия признанных тестов направлена, как правило, на оценку отдельных, конкретных психологических конструктов, поэтому каждая новая психологическая характеристика требует нового инструмента измерения, что, соответственно, увеличивает диагностическую процедуру.

Вторую группу методик составляют тесты, сконструированные в виде популярных компьютерных игр со специально разработанным (чаще невербальным) материалом. Это т.н. геймифицированные диагностические методики. Вопрос о возможностях использования компьютерных игр в качестве инструментов диагностики прежде всего когнитивных способностей обсуждается исследователями достаточно давно и на данный момент не позволяет прийти к единому решению. С одной стороны, накоплено достаточное количество данных, подтверждающих высокие психометрические свойства отдельных компьютерных игр, зарекомендовавших себя в качестве альтернативного инструмента оценки интеллекта и креативности. Например, под руководством Форуги

[18] было проведено несколько эмпирических исследований, где в качестве метода оценки флюидного интеллекта исследовался тест, состоящий из 15 головоломок популярной видеоигры «Portal-2». Результаты продемонстрировали высокие показатели и взаимосвязи с Продвинутыми матрицами Равена. Позже коллеги, используя эту же игру, доказали, что ее (видеоигры) опыт прохождения оказывал значимое положительное влияние на показатели психометрической креативности и пространственных способностей. Особенно явно эти эффекты проявлялись у тех испытуемых, кто активно занимался изучением естественных наук [19]. С другой стороны, результаты подобных исследований трудно переоценить по нескольким причинам, таким как наличие тенденции публиковать исследования с исключительно подтвержденными данными и частое отсутствие стабильного воспроизведения полученных эффектов. В этом плане диагностические возможности компьютерных игр проигрывают многим проверенным тестам способностей, в частности, Стандартным матрицам Равена, обладающим достаточно высокими показателями валидности и надежности. Поэтому вопрос об использовании геймифицированных методик продолжает оставаться предметом спора многих исследователей, в то же время является как никогда актуальным с учетом все более активного проникновения процесса цифровизации в область психологии и педагогики и открывает новые исследовательские перспективы.

## Теоретическая основа и задачи исследования

Исследование продолжает цикл работ, направленных на изучение диагностических возможностей геймифицированных методик как инструментов измерения психологических конструктов. Примером такой методики является компьютерная игровая система «PL-modified», направленная на оценку сформированности универсальных учебных действий (далее — УУД) учащихся среднего школьного возраста. Диагностические возможности методики изучались в предыду-

щих исследования авторского коллектива [7; 8; 9] и подтвердили ее высокие показатели валидности. Настоящее исследование направлено на оценку эффективности решения игровых задач учащимися юношеского возраста — студентами бакалавриата и магистратуры факультета образования МГППУ — в двух условиях игры: индивидуально и в паре с партнером.

Методологическую основу исследования составляют культурно-историческая теория [1], теория деятельности [5] и теория развивающего обучения [4; 16], в соответствии с которыми психическое развитие человека определяется интериоризацией обобщенных способов действий, что происходит в процессе общения ребенка со взрослым. Совместная деятельность, реализуемая через общение, способствует активной позиции субъекта и запускает развитие его умственных действий, формирующихся на основе теоретического мышления. В.В. Давыдов [4] выделил три ключевых компонента теоретического мышления, или высших умственных действий, такие как анализ, планирование и рефлексия. Формально-теоретический уровень анализа (в отличие от эмпирического) направлен на выделение внутренних, существенных признаков в изучаемом явлении, позволяющих отнести объект к определенному классу. Умственное действие планирования как часть более общей способности действовать «в уме» интерпретируется как способность предсказывать, что произойдет с объектом, если будут произведены определенные преобразования [17]. Рефлексия как способность видеть истоки собственного образа действий представляет собой умение различать универсальные отношения в изучаемом объекте.

Эти три универсальных учебных действия вносят значительный вклад в высокие достижения в образовании и создают основу для глубокого понимания основных школьных дисциплин, умения успешно решать учебные задачи и осознавать эффективность собственных учебных действий. Более того, сотрудничество и любые другие

формы совместной деятельности детей играют ключевую роль в развитии умственных действий. В ряде современных исследований было показано, что у тех дошкольников и школьников, которые достаточно хорошо владеют навыками взаимодействия в малых группах и совместных играх, развивается концептуальное мышление и улучшается успеваемость [2; 3; 4; 9; 11; 13; 14]. Несмотря на то, что универсальные учебные действия исследуются в основном у учащихся на этапе окончания начальной школы, правильно сформированные УУД инвариантны для всего учебного процесса, продолжающегося в том числе на этапе получения высшего образования. Так, ФГОС среднего общего образования устанавливает требования к освоению учащимися личностных, регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий. Тем не менее, по мнению некоторых исследователей, отдельные УУД могут формироваться также на первых курсах вуза [15]. Универсальные учебные действия способствуют трансформации знаний, умений и навыков в компетентности в определенных областях знаний, которые лежат в основе профессиональной деятельности. Таким образом, изучение УУД не только у школьников, но и студентов является актуальной задачей современной психологической науки.

Представленное здесь исследование решает несколько задач. Во-первых, оно направлено на оценку уровня сформированности универсальных учебных действий учащихся через показатели игры в двух условиях решения задач — индивидуально и в паре с партнером, что позволит разделить вклад конкретно мыслительных действий и отдельных индивидуальных особенностей в результативности изучаемой деятельности. Во-вторых, с учетом предыдущих эмпирических фактов полученные новые данные предоставят дополнительную информацию о психометрических свойствах самой компьютерной системы (в частности, ее надежности), что на перспективу увеличит ее диагностический потенциал.

## Методы исследования

### Компьютерная игровая система «PL-modified», способы расчета игровых показателей и общий дизайн исследования

В исследовании использовалась модифицированная версия компьютерной игровой системы «PL-modified». Общая структура повторяла дизайн предыдущих двух версий игры, разработанных для исследований 2018—2021 годов. «Рабочий» экран игровой системы изображен на рис. 1 и представляет собой поле размером 9×9 клеток. На этом поле по определенным правилам («закономерностям») появляются цветные шарики. Задача игрока заключается в том, чтобы выстраивать линии шариков одного цвета, набирая очки. Понимание правил появления шариков должно способствовать более эффективной игре, проявляющейся, в частности, в большем количестве очков. Конкретные параметры игры — понимание правил и их использование в игре — являются диагностическими маркерами конкретных универсальных учебных действий — анализа, планирования и рефлексии. Таким образом, универсальное учебное действие *анализа* рассчитывалось по количеству правильно выявленных закономерностей (в каждом игровом сете и во всей игре), *УУД планирования* оценивалось как общее количество игровых баллов, *УУД рефлексии* оценивалось через количество шариков на игровом поле на последнем ходе игры<sup>1</sup>. Кроме того, в отношении УУД планирования важно отметить, что при статистическом анализе использовались не «сырые» баллы, которые игроки получили по итогу каждого игрового сета и всей игры. Рассчитывался определенный коэффициент, который определялся следующим образом:  $X0 = X1/X2$ , где  $X0$  — общий коэффициент игры (=УУД планирования),  $X1$  — общее количество набранных за игру очков,  $X2$  — количество сделанных за игру ходов. Расчет производился с учетом той

логики, что один игрок в любом случае сделает за игру больше ходов, чем два игрока. При этом качество ходов может отличаться, поэтому выделенный коэффициент максимально уравнивает игровые возможности двух условий игры, несмотря на технические различия.

Дизайн исследования также включал два этапа. Первый этап — «индивидуальный» — направлен на оценку универсальных учебных действий учащихся через результативность игровых действий в процессе индивидуальной работы в системе. Второй этап включал работу учащихся в парах, когда каждый игровой ход делается по очереди каждым участником игры. При этом любой ход подтверждается или отклоняется партнером по игре (рис. 2). Предполагается, что предложенный формат игры в форме диалога инициирует мыслительную активность учащихся, активизируя применение мыслительных действий для успешного выполнения поставленной задачи. Данная версия системы включала три игры с подготовленными правилами появления шариков для каждого игрового этапа.

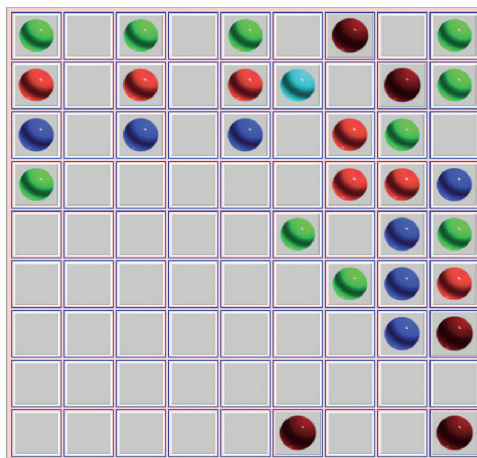


Рис. 1. Игровое поле системы «PL-modified» для индивидуального предъявления

<sup>1</sup> Показатель рефлексии рассчитывался таким способом только для индивидуальных условий игры. Показателем сформированности УУД рефлексии в условиях игры в паре с партнером будет выступать количество реплик определенной категории в процессе общения игроков, о чем будет написано далее в статье.

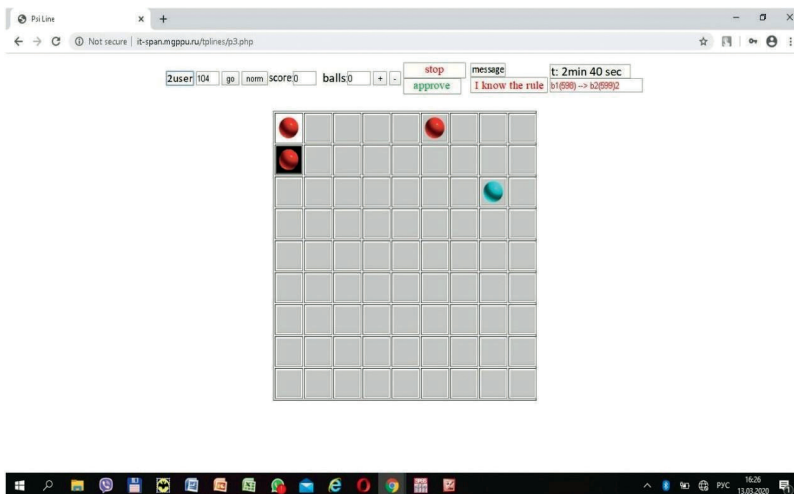


Рис. 2. Пример игрового поля версии игры при взаимодействии с партнером с примерами предъявления шариков разрешения/запрета хода

Задачи исследования заключались в том, чтобы: 1) сравнить основные показатели игровой результативности в двух условиях игры: в индивидуальном формате и в форме активного диалога между участниками; 2) проанализировать основные показатели игры на каждом ее этапе; 3) проанализировать основные показатели игровой результативности и паттерны отношений между ними в условиях игры в паре с партнером с учетом индивидуальных психологических характеристик двух игроков в паре.

Для статистического анализа данных применялись ранговый коэффициент корреляции Спирмена, t-критерий Вилкоксона, U-критерий Манна-Уитни, описательная статистика. Использовалась программа SPSS Statistics (версия 23).

### **Выборка, структура исследования и другие психологические измерения**

В исследовании принимали участие учащиеся младших курсов — студенты факультета психологии образования МГППУ (N=138; 85% женщин).

Работа с компьютерной игровой системой включала 2 академических часа. Сначала был проведен индивидуальный этап.

Каждый участник работал, сидя за собственным компьютером/ноутбуком. Игра состояла из 3-х игровых сетов по 8 минут на каждый. После каждого игрового сета испытуемым предъявлялся список правил с описанием правильных и заведомо ложных правил. Задача состояла в том, чтобы выбрать те правила, которые соблюдаются при предъявлении шариков в конкретном игровом сете.

На следующем занятии начинался этап игры в паре с партнером. Учащихся заранее распределяли по парам по алфавитному принципу. Студентам объясняли условия новой игры: сначала один участник делает ход, который одновременно высвечивается на двух компьютерах — того, кто сделал ход, и его партнера. Задача второго участника оценить данный ход с точки зрения его целесообразности для основной задачи — построить линию из шариков и получить очки. Поэтому второй участник может как одобрить этот ход, так и запретить его. После одобрения нужного хода инициатива переходит ко второму игроку.

На следующих двух занятиях производилась диагностика других индивидуально-психологических характеристик учащихся: общего и социального интел-

лекта, а также мотивации<sup>2</sup>. Для оценки интеллектуальных способностей применялся психологический тест «Стандартные прогрессивные матрицы» Дж. Равена [10; 12], включающий 12 абстрактных матриц. В случае с выборкой студентов перед тестированием проводилось специальное занятие, посвященное структуре когнитивных способностей и современным методам их диагностики, для части студентов диагностика проходила в бланковом формате, для части в режиме онлайн с использованием электронного ресурса <https://www.psytoolkit.org> [20; 21].

### Результаты исследования

Результаты исследования представляют три группы данных. Это основные показатели игровой результативности в разных условиях игры, показатели игровой результативности на всех этапах игры — от начального до конечного, а также показатели игровой результативности и характер взаимосвязей между ними с учетом индивидуальных (интеллектуальных) различий игроков в паре. Показатели представляют собой ранговые шкалы. Распределение не всех показателей соответствовало нормальному, поэтому применялись непараметрические критерии статистического анализа.

*Основные показатели игровой результативности в разных условиях игры: общие данные и отдельные игровые этапы. Средние показатели по всем трем переменным —*

УУД анализа, планирования и рефлексии — представлены в табл. 1.

Для сравнения средних значений показателей в двух условиях игры применялся непараметрический статистический t-критерий Вилкоксона<sup>3</sup>. Результаты таблицы говорят о значимых различиях в выраженности показателя УУД планирования между двумя условиями игры. Дополнительно оценивались и сравнивались средние значения игровых показателей на каждом этапе игры. Данные приведены на рис. 3.

Результаты сравнительного анализа показывают прямо противоположную картину данных в отношении УУД анализа и планирования для разных условий игры. В индивидуальной игре показатель УУД анализа увеличивается с каждым этапом, т.е. испытуемые начинают видеть больше правил, но при этом не начинают их использовать и получать больше баллов. В то же время в условиях совместной игры показатели именно УУД планирования становятся выше с каждым новым игровым этапом. Объяснение полученных эффектов, вероятно, стоит искать в технических способах оценки самого показателя анализа — испытуемые всегда выносили суждение о существующих в игре правилах самостоятельно (даже когда играли вместе). Очевидно, что в будущем эти расчеты стоит изменить и уравнять для более корректной оценки с учетом двух разных условий игры. В любом случае и рисунок, и предыдущая таблица данных, равно как и

Таблица 1

### Средние значения показателей игровой результативности (в скобках указаны стандартные отклонения)

Наименование показателя	Тип игры	
	Индивидуальная игра (N=137)	Игра в паре с партнером (N=138)
УУД анализа	5,13 (2)	4,64 (2,11)
УУД планирования	5,85 (1,90)	7,60 (3,85)*
УУД рефлексии	137,51 (31,46)	78,23 (21,42)

*Примечание.* \* — различия значимы на уровне  $p=0,05$ .

<sup>2</sup> Данные опросника типов учебной мотивации использовались для других исследовательских целей и не приведены в настоящей статье.

<sup>3</sup> Сравнивались только показатели УУД анализа и планирования.

результаты сравнительного анализа, показывают важный эффект: игровая результативность оказывается выше в условиях игры в паре с партнером и увеличивается на каждом новом игровом этапе.

Дополнительно был также проведен корреляционный анализ между двумя показателями игры — анализом и планированием. Для обоих условий игры эффекты равны при показателях коэффициента корреляции Спирмена 0,2 ( $p=0,05$ ). При этом также важно отметить, что выявленные величины взаимосвязей соответствуют величинам связей между показателями анализа и планирования, рассчитанными для выборки учащихся среднего школьного возраста в предыдущем исследовании<sup>4</sup>. Таким образом, общие эффекты паттернов взаимоотношений показателей игры, за которыми стоят ключевые мыслительные действия теоретического мышления, воспроизводятся.

*Основные эффекты и паттерны взаимосвязей между показателями игры: роль индивидуальных различий.* На следующем этапе производился анализ отношений между тремя основными изучаемыми показателями — УУД анализа, УУД планирования и УУД рефлексии. Для осуществления таких расче-

тов прежде всего был выполнен анализ диалогов между игроками в паре. Как уже упоминалось выше, показатель УД рефлексии, предполагающий понимание общих основ собственных действий, невозможно диагностировать с помощью количества шариков на последнем ходе игры. Эти расчеты верны для индивидуальных условий: когда к концу игры испытуемые, обладающие достаточным уровнем сформированности рефлексиирующих действий, понимают суть происходящего и стараются «расчистить» игровое поле для построения нужных цепочек. Однако при совместной работе имеет место слаженное (в идеале) действие двух партнеров. В этой связи большое значение приобретает содержательная характеристика того общения, которое игроки выстраивают для решения поставленной задачи. Все реплики игроков записывались на диктофон (испытуемые подписывали согласие на участие в исследовании в самом начале занятий) и затем анализировались. Как и в прошлый раз, были выделены шесть категорий, к которым относились все реплики испытуемых. В табл. 2 представлены все категории и примеры фраз для каждой.

Каждая категория в определенной степени отражает отношение игрока к текущей

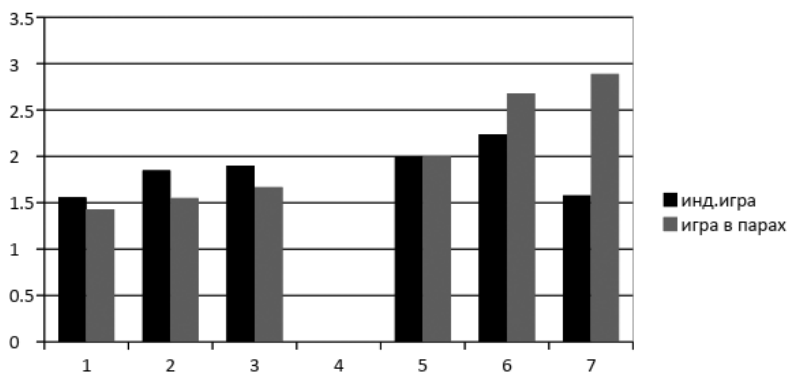


Рис. 3. Средние показатели игровой результативности на каждом этапе игры: по оси абсцисс — номер этапа, по оси ординат — средние значения игровых показателей

<sup>4</sup> Коэффициенты корреляций между УУД анализа и УУД планирования составили для индивидуальной игры  $r=0,22$  ( $p=0,01$ ) и для игры в парах  $r=0,17$  ( $p=0,08$ ). Результаты описаны в статье журнала «Культурно-историческая психология», Т. 17, № 2, 2021 год.

Таблица 2

**Описание и типы ответов для каждой категории, используемых игроками в ходе совместного общения при решении игровых компьютерных задач**

Категория	Типы ответов
1. Нейтральная (не меняющая действия, даже если реплика эмоциональная)	«Начинаем», «Откуда это?», «Я не могу», «Ты сюда сделала ход?», «Да куда ты ходишь!».
2. Нейтрально-побудительная (не меняющая в целом действия, но вносящая побудительный момент в поступательную динамику игры; или предложение ходить определенным образом, если оно постоянно повторяется)	«Давай, ходи», «Разреши», «Скорее, осталось мало времени», «Ну, давай же!», «Хорошо бы зеленые сюда», «Синими ходи! Синими, еще раз синими», «Я тебе разрешил ход», «Переходи», «Отмени», «Сейчас синими», «Теперь красными».
3. Индивидуально-планирующая (когда игрок говорит о своих действиях или просит партнера реагировать на его действия)	«Я строю вертикальную линию», «Я строю горизонтальную линию», «Я строю диагональную линию», «Отмени мой ход», «Запрети мой ход», «Ты мне ход перекрыла».
4. Совместно-планирующая (когда игрок обращается к партнеру и содержательно говорит о своих планах и действиях)	«Давай строить линию», «Лучше взять дальний шар», «Бери шарики другого цвета» («бери ...шарики из ... угла, правого, левого края, зеленые, синие» и т.д.), «Нужно расчистить поле», «Надо попробовать вот так».
5. Соглашающаяся (игрок согласен с партнером — принимает его ход, отменяет и понимает причину отмены, а не просто соглашается (!) — в иных случаях ставим «2»)	«В принципе, да», «Да, зеленую берем», «Разрешаю, согласен, что так лучше», «Ок, давай так, согласен», «Да, так хорошо».
6. Изменяющая: попытка изменить или направить действие с аргументами (или утверждением правила): в случае со студентами встречаются варианты, когда они в ходе игры комментируют конкретные (!) правила	«Мы так не построим линию», «Ты не можешь так ходить», «Этот ход полезный», «Этот ход ничего не дает», «Это ход разрушит линию», «Появляются диагонали», «Так мы получим больше очков», «Так легче», «Три синих шарика через один» и т.д. «Здесь строятся последовательно диагональные линии», «В той игре три шарика через один», «Тут красный-синий-зеленый».

ситуации игры и влияет на конкретное действие (или его отсутствие). При этом было установлено (2021), что именно последняя, шестая, категория — изменяющая — прежде всего, отражает УД рефлексии, так как связана либо с осознанием правил игры (когда студенты четко произносят, как появляются шарики и что они в этой связи дальше делают), либо с направлением действий с использованием конкретной аргументации. Поэтому именно этот показатель далее рассчитывался по количеству использованных реплик данной категории.

Важно также отметить, что занятия частично проводились в «дистантной» форме в связи с коронавирусными ограничениями, поэтому реплики записывались и анализировались только у части выборки — студентов бакалавриата, которые смогли присут-

ствовать на занятиях очно (N=100 человек). В табл. 3 приведены средние показатели по всем категориям.

Представленные результаты таблицы показывают частое использование реплик нейтрально-побудительной категории, что предсказуемо. Такие данные согласуются как с результатами предыдущего исследования, так и с эмоциональной составляющей самой категории. Возможно, этот тип реплик не оказывает большого влияния на продуктивный ход игры, но тем не менее он задает общий темп и настрой, что также имеет значение. С другой стороны, важным показателем является шестая категория, число реплик которой идет на втором месте, сразу же за нейтрально-побудительной категорией, и говорит о частоте употребления реплик «рефлексирующего» значения в ходе диалога.

Таблица 3

**Средняя частота встречаемости реплик каждой категории**

Тип категории	M	SD
1. Нейтральная	3,76	3,62
2. Нейтрально-побудительная	12,58	6,74
3. Индивидуально-планирующая	3,33	3,42
4. Совместно-планирующая	6,68	5,35
5. Сogлашающаяся	2,1	1,08
6. Изменяющая	7,77	3,61

Использованный корреляционный анализ, однако, не позволил обнаружить значимые коэффициенты корреляций между показателями анализа/планирования, с одной стороны, и средним количеством использованных реплик каждой категории, с другой стороны. В связи с этим выборка испытуемых (тех, чьи диалоги записывались и анализировались далее) была разделена на две группы в соответствии с показателями результативности игроков теста интеллекта. В прошлых исследованиях имела значение работа в паре двух партнеров с учетом их интеллектуальных способностей — одинаковых или разных.

Поэтому в этот раз были также выделены два типа пар. Группу 1 составили игроки с одинаковыми интеллектуальными тестовыми показателями, а группу 2 — игроки с разными интеллектуальными тестовыми показателями<sup>5</sup>. На рис. 4 приведены показатели игровой результативности в зависимости от группы. Как можно видеть, и показатели анализа, и показатели планирования выше у второй группы игроков, демонстрирующих различия в интеллектуальных ресурсах<sup>6</sup>.

На следующем этапе производился корреляционный анализ между показателями планирования, анализа и всеми типами катего-

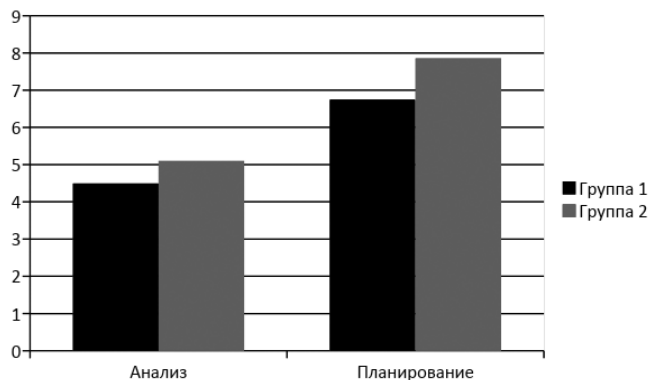


Рис. 4. Показатели игровой результативности в обеих группах игроков

<sup>5</sup> Как и в прошлый раз, результаты каждого испытуемого маркировались следующим образом: как выше, чем у 66,7% выборки (высокий уровень), в диапазоне от 33,3 до 66,7% выборки (средний уровень) или ниже, чем у 33,3% выборки (низкий уровень).

<sup>6</sup> Средние значения по переменным анализа и планирования сравнивались в обоих условиях с помощью U-критерия Манна Уитни для двух независимых выборок и позволили установить значимые различия ( $p=0,05$ ).



рий (в частности, категорией 6, рефлексией) в каждой группе. Данные приведены в табл. 4.

Это означает, что чем больше нейтрально-побудительных реплик в группе пар игроков с одинаковым уровнем интеллектуальных способностей, тем выше показатели планирования, при этом зависимость обратная для пар с разным уровнем интеллекта — чем больше таких реплик, тем меньше показатели планирования. Количество же реплик изменяющего типа оказалось значимо положительно связано с показателями анализа в обеих группах игроков и с показателем планирования в группе игроков с разным уровнем интеллекта. Количество соглашающихся реплик отрицательно связано с показателями планирования у игроков с равными интеллектуальными возможностями и положительно — с показателями анализа у пар с разным уровнем интеллекта.

Результаты таблицы демонстрируют несколько эффектов. Во-первых, в обеих группах можно наблюдать положительные взаимосвязи основных игровых показателей с репликами шестой категории. Таким образом, связь между тремя ключевыми универсальными учебными действиями, диагностируемыми с помощью игровой компьютерной системы, очевидна. С другой стороны, именно в группе 2 проявляются основные значимые и сильные эффекты, в то время как эффекты в группе 1 либо местами слабо выражены, либо значимо отрицательные. Такие результаты подчеркивают значимость

индивидуальных различий испытуемых для результативности игровых задач. Если в случае со школьниками именно пары с одинаковыми интеллектуальными ресурсами демонстрировали более высокие игровые показатели, то в случае со студентами наблюдается другой эффект. Пары игроков с разными интеллектуальными возможностями более успешны. Это можно видеть и по средним игровым показателям, и по корреляционным отношениям этих показателей с разными категориями. Таким образом, при оценке ключевых мыслительных действий важно учитывать разные факторы — как внешние (условия игры), так и внутренние (интеллектуальные способности).

### Заключение

Представленное здесь исследование было направлено на то, чтобы оценить степень сформированности универсальных учебных действий анализа, планирования и рефлексии учащихся младших курсов вуза в разных условиях решения игровых задач. В качестве диагностического инструмента использовалась игровая компьютерная система «PL-modified», которая уже применялась авторами для оценки УУД у школьников. Результаты исследования позволяют сделать несколько существенных выводов и заключений.

Во-первых, уровень сформированности универсальных учебных действий анализа, планирования и рефлексии учащихся, равно как и паттерны взаимоотношений между

Таблица 4

#### Связь частоты встречаемости реплик разных категорий с показателями анализа и планирования

Тип категории	Группа 1 (N=70)		Группа 2 (N=46)	
	Анализ	Планирование	Анализ	Планирование
1. Нейтральная	0,24	-0,44 **	0,01	0,68**
2. Нейтрально-побудительная	-0,16	0,48*	0,24	-0,49*
3. Индивидуально-планирующая	-0,1	-0,42*	0,04	0,72**
4. Совместно-планирующая	-0,03	0	0,2	0,1
5. Соглашающаяся	-0,3	-0,5*	0,76**	0
6. Изменяющая	0,35*	0,12	0,58*	0,64*

Примечания. \* — значимо при  $p=0,05$ ; \*\* — значимо при  $p=0,000$ .

ними опосредованы двумя факторами: условиями игры (индивидуально/в паре) и когнитивными ресурсами (равные/неравные интеллектуальные возможности). Так, показатели УУД анализа примерно равны в обеих играх, в то время как УУД планирования — в условиях игры в парах. Эти результаты сохраняются как для общей игры, так и для каждого игрового сета. Динамика игры в парах (изменение от одного игрового сета к другому) также увеличивается в отношении показателя планирования. Таким образом, условия игры в парах способствуют более продуктивной игре.

При этом важно отметить, что ключевые показатели игры — количественно и качественно — зависят от психологических условий взаимодействия партнеров в паре. В целом, пары, которые составляют студенты с разными интеллектуальными возможностями, играют эффективнее по сравнению с игроками с равным уровнем интеллекта. Этот эффект выражается как в более высоких средних игровых показателях, так и в значимых положительных паттернах взаимосвязей между основными показателями изучаемых мыслительных операций — анализа, планирования и рефлексии. Эти данные важно сравнить с обратными эффектами, полученными на выборке учащихся среднего школьного возраста, когда высокую игровую результативность демонстрировали игроки с равными интеллектуальными показателями [6]. Очевидно, что на такие результаты оказывает влияние и сам возраст испытуемых. Учащимся младшего возраста (по сравнению со студентами), видимо, комфортнее играть с близкими по уровню ровесниками. Кроме того, стоит принять во внимание, что главным новообразованием среднего школьного возраста является общение [5; 16], когда ребята объединяются в круг интересов и выстраивают контакты со сверстниками с похожими внутренними установками. Этот тезис в равной степени характерен и для когнитивных способностей. Поэтому более высокие игровые показатели у пар игроков, равных по уровню интеллекта, соответствуют описанным отечественными специалистами возрастным особенностям развития.

В отношении студенческой выборки наблюдается несколько иная картина. Важно понимать, что студенты даже младших курсов — это уже практически сформировавшиеся личности, которые используют процесс обучения для своей дальнейшей реализации. Поэтому круг их взаимодействия более широкий, требующий адаптации к совершенно разным людям с разными способностями, чертами и установками. Частично этим объясняются разные эффекты у разных групп игроков, работающих вместе. Безусловно, на игровую результативность может оказывать влияние множество других факторов, связанных, в частности, с социальным интеллектом, мотивационной составляющей, особенностями личности. В любом случае на данном этапе важно заключить, что не стоит ожидать заведомо простых связей между показателями игровой результативности без учета различных внешних и внутренних факторов. Совместная игра априори не приводит к качественному результату, но формирует множества возможностей для развертывания потенциала ее игроков.

Во-вторых, полученные корреляционные паттерны — прежде всего, относительно значимой положительной взаимосвязи анализа и планирования — повторяют эффекты, которые были выявлены в рамках предыдущих исследований [6; 7; 8]. Представленные эффекты воспроизводятся как на общих данных, так и на данных разных подгрупп. Это свидетельствует о хороших психометрических свойствах разработанной компьютерной игровой системы «PL-modified». Как уже было сказано во введении к исследованию, оценка геймифицированной методики в качестве диагностического инструмента всегда формирует перед специалистом большие вызовы, связанные с точной процедурой разработки параметров регистрации изучаемых конструкторов и самим процессом проведения диагностики. Поэтому воспроизводимые эффекты подчеркивают ценность как самих данных, так и компьютерной методики, позволяющей в перспективе регистрировать различные психологические конструкторы в нескольких условиях решения задач с учетом возрастных различий испытуемых.

## Литература

1. *Выготский Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей. М.—Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. 136 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9980>.
2. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Лункина М.В.* Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 32—42. DOI:10.17759/pse.2019240303
3. *Гуружапов В.А.* Экспертиза учебного процесса в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. М., 1999. 76 с.
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М., 1959.
6. *Марголис А.А., Гаврилова Е.В., Куравский Л.С., Шепелева Е.А., Войтов В.К., Ермаков С.С., Думин П.Н.* Оценка умственных действий с помощью компьютерной системы в условиях взаимодействия с партнером // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 2. С. 90—104. DOI:10.17759/chp.2021170209
7. *Марголис А.А., Куравский Л.С., Шепелева Е.А., Гаврилова Е.В., Петрова Г.А., Войтов В.К., Юркевич В.С., Ермаков С.С.* Возможности компьютерной игры «PLines» как инструмента диагностики комплексов когнитивных способностей школьников [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 3. С. 38—52. DOI:10.17759/jmpf.2018070304
8. *Марголис А.А., Куравский Л.С., Войтов В.К., Гаврилова Е.В., Ермаков С.С., Петрова Г.А., Шепелева Е.А., Юркевич В.С.* Интеллект, креативность и успешность решения задач учащимися среднего школьного возраста в компьютерной игре «PLines» // Экспериментальная психология. 2020. Том 13. № 1. С. 122—137. DOI:10.17759/exppsy.2020130109
9. *Поливанова Н.И., Ривина И.В., Улановская И.М.* Выявление умения учащихся начальной школы действовать совместно в условиях социо-когнитивного конфликта [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. Том 5. № 4. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n4/65849.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65849.shtml) (дата обращения: 24.10.2022).
10. *Равен Дж.К., Корт Дж.К., Равен Дж.* Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам: Раздел 3: Стандартные прогрессивные матрицы Равена (включая параллельные и плюс версии). М.: Когито-Центр, 2002. 144 с.
11. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж, 1996. 384 с.
12. *Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В., Рябова И.В., Гаврилова Е.В., Морозова О.А., Соболевская Т.А., Шепелева Е.А., Валуева Е.А., Овсянников В.В., Мишина И.Б., Титов Н.А., Чернышева Л.А.* Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы. М., 2021.
13. *Цукерман Г.А.* Игра и учение: встреча двух ведущих деятельностей // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 2. С. 4—13. DOI:10.17759/chp.2016120201
14. *Цукерман Г.А.* Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 51—59. DOI:10.17759/pse.2020250405
15. *Шилина Н.Г., Геращенко С.М.* Формирование универсальных учебных действий в подготовке студентов 1 курса архитектурных специальностей // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. С. 94.
16. *Эльконин Д.Б.* Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы). М.: Просвещение, 1966. 442 с.
17. *Brown A.L., Bransford J.* Learning, Remembering, and Understanding (Technical report No. 244). Illinois University, Urbana Center for the Study of Reading by Bolt, Beranek, & Newman, Inc. Cambridge, MA, 1982. 261 p.
18. *Foroughi C.K., Serraino C., Parasuraman R., Boehm-Davis D.A.* Can we create a measure of fluid intelligence using Puzzle Creator within Portal 2? // Intelligence. 2016. Vol. 56. P. 58—64. DOI:10.1016/j.intell.2016.026.011
19. *Gallagher D., Grimm L.R.* Making an impact: The effects of game making on creativity and spatial processing // Thinking Skills and Creativity. 2018. Vol. 28. P. 138—149. DOI:10.1016/j.tsc.2018.05.001
20. *Stoet G.* PsyToolkit — A software package for programming psychological experiments using Linux // Behavior Research Methods. 2010. Vol. 42(4). P. 1096—1104.
21. *Stoet G.* PsyToolkit: A novel web-based method for running online questionnaires and reaction-time experiments // Teaching of Psychology. 2017. Vol. 44(1). P. 24—31.

## References

1. Vygotskii L.S. Umstvennoe razvitiie detei v protsesse obucheniya: Sbornik statei [Mental development of children in the learning process: A collection of articles.]. M.—L.: Gosudarstvennoe
2. *Uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo*, 1935. 136 p. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9980>.
2. *Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lunkina M.V.* Shkol'noe blagopoluchie mladshikh shkol'nikov: motivatsionnye i obrazovatel'nye prediktory [School

- well-being of younger students: motivational and educational predictors]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 32—42. DOI:10.17759/pse.2019240303
3. Guruzhapov V.A. Ehksperitiza uchebnogo protsessa v sisteme razvivayushchego obucheniya D.B. Ehl'konina — V.V. Davydova [Examination of the educational process in the D.B. Elkonin's — V.V. Davydov's system of developing education]. Moscow, 1999. 76 p.
4. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.
5. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of mental development]. Moscow, 1959.
6. Margolis A.A., Gavrilova E.V., Kuravskii L.S., Shepeleva E.A., Voitov V.K., Ermakov S.S., Dumin P.N. Otsenka umstvennykh deistvii s pomoshch'yu komp'yuternoi sistemy v usloviyakh vzaimodeistviya s partnerom [Measuring Higher-Order Cognitive Skills in Collective Interactions with Computer Game]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 2, pp. 90—104. DOI:10.17759/chp.2021170209
7. Margolis A.A., Kuravskii L.S., Shepeleva E.A., Gavrilova E.V., Petrova G.A., Voitov V.K., Yurkevich V.S., Ermakov S.S. Vozможности komp'yuternoй igry «PLines» kak instrumenta diagnostiki kompleksov kognitivnykh sposobnostei shkol'nikov [Capability of the “PLines” computer game as a diagnostic tool for complexes of cognitive abilities of schoolchildren] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 3, pp. 38—52. DOI:10.17759/jmfp.2018070304
8. Margolis A.A., Kuravskii L.S., Voitov V.K., Gavrilova E.V., Ermakov S.S., Petrova G.A., Shepeleva E.A., Yurkevich V.S. Intellekt, kreativnost' i uspešnost' resheniya zadach uchashchimisya srednego shkol'nogo vozrasta v komp'yuternoй igre «PLines» [Intelligence, creativity and success in problem solving by middle school-age students in the “PLines” computer game]. *Ehksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (in Russia)*, 2020. Vol. 13, no. 1, pp. 122—137. DOI:10.17759/exppsy.2020130109
9. Polivanova N.I., Rivina I.V., Ulanovskaya I.M. Vvyavlenie umeniya uchashchikhsya nachal'noi shkoly deistvovat' sovместно v usloviyakh sotsio-kognitivnogo konflikta [Identification of the ability of primary school students to act together in conditions of socio-cognitive conflict] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education psyedu.ru*, 2013. Vol. 5, no. 4. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n4/65849.shtm](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n4/65849.shtm) (Accessed: 24.10.2022).
10. Raven Dzh.K., Kort Dzh.K., Raven Dzh. Rukovodstvo k progressivnym matritsam Ravena i slovarnym shkalam: Razdel 3: Standartnye progressivnye matritsy Ravena (Vkl'yuchaya paralel'nye I plus versii) [Guide to the Progressive Raven Matrices and Vocabulary Scales: Section 3: Standard Progressive Matrices (including parallel and plus versions)]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2002. 144 p.
11. Rubtsov V.V. Osnovy sotsial'no-geneticheskoi psikhologii [The socio-genetic psychology base]. Moscow, Voronezh, 1996. 384 p.
12. Stepanov S.YU., Orzhekovskii P.A., Ushakov D.V., Ryabova I.V., Gavrilova E.V., Morozova O.A., Sobolevskaya T.A., Shepeleva E.A., Valueva E.A., Ovsyannikova V.V., Mishina I.B., Titov N.A., Chernysheva L.A. Tsifrovizatsiya obrazovaniya: psikhologo-pedagogicheskie i valeologicheskie problemy [Digitalization of education: psychological, pedagogical and valeological problems.]. Moscow, 2021.
13. Tsukerman G.A. Igra i uchenie: vstrecha dvukh vedushchikh deyatel'nostei [Game and learning: the meeting of two leading activities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 4—13. DOI:10.17759/chp.2016120201
14. Tsukerman G.A. Sovместное учебное deistvie: reshenye i nereshennye voprosy. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 51—59. DOI:10.17759/pse.2020250405
15. Shilina N.G., Gerashchenko S.M. Formirovanie universal'nykh uchebnykh deistvii v podgotovke studentov 1 kursa arkhitekturnykh spetsial'nostei [Collaborative learning action: resolved and unresolved issues]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern problems of science and education*, 2018, no. 3, p. 94.
16. Ehl'konin D.B. Vozrastnye vozможности usvoeniya znaniy (mladshie klassy shkoly) [[Age-related learning opportunities (primary school)]. Moscow: Proseveshenie, 1966. 442 p.
17. Brown A.L., Bransford J. Learning, Remembering, and Understanding (Technical report No. 244). Illinois University, Urbana Center for the Study of Reading by Bolt, Beranek, & Newman, Inc. Cambridge, MA, 1982. 261 p.
18. Foroughi C.K., Serraino C., Parasuraman R., Boehm-Davis D.A. Can we create a measure of fluid intelligence using Puzzle Creator within Portal 2? *Intelligence*, 2016. Vol. 56, pp. 58—64. DOI:10.1016/j.intell.2016.026.011
19. Gallagher D., Grimm L.R. Making an impact: The effects of game making on creativity and spatial processing. *Thinking Skills and Creativity*, 2018. Vol. 8, pp. 138—149. DOI:10.1016/j.tsc.2018.05.001

20. Stoet G. PsyToolkit — A software package for programming psychological experiments using Linux. *Behavior Research Methods*, 2010. Vol. 42(4), pp. 1096—1104.

21. Stoet G. PsyToolkit: A novel web-based method for running online questionnaires and reaction-time experiments. *Teaching of Psychology*, 2017. Vol. 44(1), pp. 24—31.

### **Информация об авторах**

*Марголис Аркадий Аронович*, кандидат психологических наук, ректор, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: [margolisaa@mgppu.ru](mailto:margolisaa@mgppu.ru)

*Гаврилова Евгения Викторовна*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0848-3839>, e-mail: [gavrilovaev@mgppu.ru](mailto:gavrilovaev@mgppu.ru)

*Шепелева Елена Андреевна*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9867-6524>, e-mail: [shepelevaeva@mgppu.ru](mailto:shepelevaeva@mgppu.ru)

*Войтов Владимир Кузьмич*, кандидат технических наук, профессор факультета информационных технологий, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6486-3049>, e-mail: [vojtovvk@mgppu.ru](mailto:vojtovvk@mgppu.ru)

### **Information about the authors**

*Arkady A. Margolis*, PhD in Psychology, the University Rector, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: [margolisaa@mgppu.ru](mailto:margolisaa@mgppu.ru)

*Evgeniya V. Gavrilova*, PhD in Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0848-3839>, e-mail: [gavrilovaev@mgppu.ru](mailto:gavrilovaev@mgppu.ru)

*Elena A. Shepeleva*, PhD in Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9867-6524>, e-mail: [shepelevaeva@mgppu.ru](mailto:shepelevaeva@mgppu.ru)

*Vladimir K. Voitov*, PhD in Technical sciences, teacher at the Department of Applied Mathematics, Faculty of Information Technologies, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6486-3049>, e-mail: [vojtovvk@mgppu.ru](mailto:vojtovvk@mgppu.ru)

Получена 26.08.2022

Received 26.08.2022

Принята в печать 26.10.2022

Accepted 26.10.2022

# Практики, меняющие представления учителей: ИКТ на уроках, формирующих критическое и креативное мышление

**Михайлова А.М.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9750-6280>, e-mail: [amikhailova@hse.ru](mailto:amikhailova@hse.ru)

**Пинская М.А.**

ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (ФГАОУ ВО МГИМО МИД России), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4017-1341>, e-mail: [m-pinskaya@yandex.ru](mailto:m-pinskaya@yandex.ru)

Рассматривается смена представлений учителей относительно новых образовательных результатов и новых форм использования цифровых инструментов. 18 учителей в течение полугода разрабатывали и проводили уроки, формирующие у учащихся критическое и креативное мышление. При этом ИКТ-инструменты использовались не только учителем, но, главное, самостоятельно учащимися. Интервенция проходила в рамках подхода «исследование действием». Автор выступал в качестве организатора и фасилитатора процесса, учителя прошли предварительное обучение и были вовлечены в исследование действием. В результате было выявлено, что смена представлений происходит в ходе трансформации преподавания, при том, что учителя занимают исследовательскую, рефлексивную позицию относительно собственной деятельности. Утверждается, что условием изменения представлений учителей стало появление продолжительного личного опыта использования, апробации в профессиональном контексте новых инструментов и рефлексии новой практики.

**Ключевые слова:** представления учителей, исследование действием, критическое мышление и креативность, цифровые технологии.

---

**Финансирование.** Публикация подготовлена в рамках гранта на реализацию МГИМО МИД России программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030», проект № 20-01-00001.

**Для цитаты:** Михайлова А.М., Пинская М.А. Практики, меняющие представления учителей: ИКТ на уроках, формирующих критическое и креативное мышление // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 36—45. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270603>

# Practices That Change Teachers' Beliefs: Use of ICT for the Development of Critical and Creative Thinking at School

**Aleksandra M. Mikhailova**

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9750-6280>, e-mail: [a.mikhailova@hse.ru](mailto:a.mikhailova@hse.ru)

**Marina A. Pinskaya**

Moscow State Institute of International Relations, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4017-1341>, e-mail: [m-pinskaya@yandex.ru](mailto:m-pinskaya@yandex.ru)

This article examines the change in teachers' beliefs regarding new educational outcomes and new forms of using digital tools. For six months, 18 teachers developed and conducted lessons that form students' critical and creative thinking. At the same time, ICT tools were used not only by the teacher, but, most importantly, by students themselves. The intervention took place within the framework of the 'action research' approach, where the author acted as an organizer and a facilitator of the process. All teachers received preliminary training and were involved in the action research. As a result, it was revealed that the change of beliefs occurs during the transformation of practice, considering the fact that teachers were in exploratory, reflexive position regarding their own activities. That is, the condition for changing teachers' perceptions was a continuous personal experience of using, testing new tools in a professional context and reflecting on new practices.

**Keywords:** teachers' beliefs, action research, critical thinking and creativity, ICT.

**Funding.** The reported study was funded by the Russian Foundation "Priority-2030", project number 20-01-00001.

**For citation:** Mikhailova A.M., Pinskaya M.A. Practices That Change Teachers' Beliefs: Use of ICT for the Development of Critical and Creative Thinking at School. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 36—45. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270603> (In Russ.).

## Введение

Тема развития критического мышления, креативности, как и других ключевых компетенций, прочно вошла в повестку образовательных исследований [7; 24]. Возможности, которые приобретают учащиеся и учитель, использующие на школьном уроке ИКТ (информационно-коммуникационные технологии, цифровые технологии), также являются предметом изучения [19]. В данной статье речь идет об использовании ИКТ на уроке, направленном на формирование и развитие компетентности критического и креативного мышления [17].

В фокусе внимания нашего исследования находились представления учителей о том, каковы их возможности формировать на уроке критическое и креативное мышление учащихся, какую роль в этом могут играть инструменты ИКТ. Здесь мы обращаемся к ряду важных проблем, касающихся распространения инноваций на системном уровне и изменений профессиональных представлений и ожиданий на индивидуальном уровне.

Цель авторов исследования — ответить на вопрос, как меняются представления учителей о возможностях использования ИКТ

(мобильные устройства учащихся) на уроках, направленных на формирование критического и креативного мышления, в процессе изменения педагогической практики.

Предполагалось, что трансформация учителем урока, приобретение им нового опыта могут служить катализатором изменений представлений учителей о формировании критического мышления и креативности на уроках при помощи ИКТ.

Выбор школьного урока в качестве пространства для формирования критического и креативного мышления опирается на представления Л.С. Выготского о социальном характере мышления и, шире, высших психических функций, а также на близкие к ним концепции современных зарубежных исследователей. Развитие мышления имеет социальный характер — мы получаем информацию, новые аргументы и новые вопросы в дискуссии с другими, при получении обратной связи. На уроке может быть создана среда, способствующая обмену информацией и обратной связью, поддерживающая индивидуальную инициативу, следовательно, способствующая развитию критического мышления и креативности [13].

При описании самих конструктов критического мышления и креативности, характеристики урока, заданий и среды урока в целом авторы исследования опираются на доклад Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) «Развитие креативности и критического мышления: как это выглядит в школе». Модель описывает креативность как способность находить и придумывать идеи и решения, а критическое мышление — как способность задавать правильные вопросы, анализировать, аргументировать и оценивать идеи и решения. Каждая из этих компетенций раскладывается на четыре характеристики, или действия учащегося: исследование, воображение, действие и оценка [13]. Модель ОЭСР основывается на ряде известных моделей креативности (Э.П. Торренса, Дж. Гилфорда, Б. Лукаса, М. Чиксентмихайи, А. Кропли) и критического мышления (Б. Блума, Р. Марцано, П. Фационе, Р. Поля и Л. Элдера). Ее

особенность в том, что она максимально приближена к школьному контексту, так как использовалась и частично уточнялась учителями при проведении уроков, формирующих критическое мышление и креативность в рамках предметных дисциплин.

Формирование, развитие и оценка критического мышления и креативности требуют новых учебных заданий и новых способов организации учебной деятельности, однако проблемой учителя становится нехватка инструментов, обеспечивающих подобную трансформацию уроков. Таким инструментом могут стать цифровые технологии [6].

Важно, что цифровые технологии в нашем исследовании рассматриваются с двух сторон. Во-первых, это цифровое устройство, которое физически появляется на уроке (школьные или личные компьютеры или планшеты учащихся), или то, что в зарубежной литературе называется «hardware». Второй фокус — это различные цифровые сервисы, сайты, платформы, приложения — то есть те ресурсы, которыми мы можем пользоваться, имея доступ к техническим средствам («мультимодальные ресурсы») [17].

Использование портативных цифровых устройств учащимися (планшетов или ноутбуков) позволяет им искать, анализировать, отбирать, классифицировать информацию (это компоненты критического мышления), а также предлагать и тестировать гипотезы, представлять результаты в новом, необычном формате как средство самовыражения (это компоненты креативности) [10; 17].

Другой ключевой конструкт исследования — представления учителей (teachers' beliefs). Они, с одной стороны, фрагментарны (собираются из разных источников «кусками»), с другой — неустойчивы, непостоянны, базируются на собственной оценке, опыте, суждении. Исследования показывают, что представления учителей — это сложный и иногда противоречивый набор мнений, основывающихся как на профессиональном, так и на личном опыте [16].

Наличие связи представлений учителей с их практикой использования на уроке ИКТ и формированием критического и креативно-



го мышления учащихся [10; 16] определяет рамку исследования, т.е. позволяет предположить, что изменение представлений учителей произойдет в ходе приобретения ими нового педагогического опыта.

Появление опыта работы с цифровыми технологиями может способствовать изменению педагогической позиции учителя и характера преподавания в сторону сфокусированного на ученике или конструктивистского подхода [23]. Однако в массовой школе как в России, так и за рубежом достаточно распространено негативное отношение учителей к использованию мобильных устройств на уроке [14]. Мобильные устройства учащихся (ноутбуки, планшеты, смартфоны) рассматриваются скорее как препятствие, нежели средство обучения.

В проведенном нами исследовании для анализа профессиональных представлений учителей используется модель Доннелли [12], которая включает два основных вектора: ориентированность на учителя либо на ученика и агентность, то есть самостоятельность и ответственность в использовании новых инструментов. Предполагается, что возможны разные траектории изменений представлений учителей в ходе исследования и разные начальные точки, с которых начинаются изменения. Модель представлена на рисунке с дополненными цитатами из интервью учителей по итогам данного исследования.

### **Методология исследования**

Интервенция проходила в рамках подхода «исследование действием» (Action research), а конкретнее — «совместное исследование действием» («Participatory Action research») [15]. Исследование действием — это рефлексивная практика. Оно признает способность всех вовлеченных в исследовательский процесс быть его активными участниками. Проводимое исследование направлено на изменение участниками исследования собственной практики [15]. В процессе исследования акторы постоянно задаются вопросами относительно своей деятельности, рефлексия помогает им планировать дальнейшие действия. В случае нашего ис-

следования происходило активное вовлечение участников (учителей и учащихся) для сбора обратной связи и корректировки хода урока. Автор занимал позицию организатора и фасилитатора процесса, в ходе которого учителя меняли собственную педагогическую практику, осуществляя исследование действием. Это позволяет автору наблюдать, как изменяются представления учителей в процессе изменения практики [18].

Сделаем еще одно замечание. Исследование действием — это одна из форм профессионального развития учителей, включающая в себя рефлексивные практики (reflective research-based activities). Такая форма обучения учителей, согласно исследованиям, максимально приближена к их «способу мышления», так как является максимально практичной [1]. Знания практика напрямую связаны с действием и могут быть вербализованы или озвучены только в размышлении над этим действием [20]. Таким образом, выбранный метод исследования гармонично вписывается в наиболее эффективную форму профессионального развития, приближенную к практическим задачам и контексту деятельности учителя. Данный метод может рассматриваться как органичный и при подготовке учителей, учитывая «приоритетности формирования способности к рефлексии у будущего педагога, его способности к принятию профессионально ответственных решений на основе доказательного подхода (evidence-based)» [4].

В выборку вошли учителя из начальной, средней и старшей школы, преподающие разные дисциплины в школах двух регионов: Москва и Московская область. Учителям предлагалось провести 8 уроков, формирующих критическое мышление и креативность в рамках предметной дисциплины с использованием ИКТ (мобильных устройств учащихся). Для этого учителя разрабатывали собственные задания или могли взять готовые образцы. Учителя прошли обучение планированию и организации урока, формирующего компетенции критического и креативного мышления («2К») [3]. Для каждой интервенции был рекомендован набор ИКТ-инструментов (приложений, сай-

тов или способов работы с мобильными устройствами учащихся). Примеры заданий, формирующих компетенции критического и креативного мышления, были разработаны и апробированы в рамках проекта ОЭСР «Формирование и оценка критического мышления и креативности в образовании» [13]. Предлагаемая модель уроков подразумевает использование большого проблемного задания, связанного с темой урока, которое выполняется в группах в течение всего урока. Результаты работы групп представляются в конце урока всему классу.

Учителям предлагалось использовать любые цифровые сервисы, которые могли бы применяться учащимися на уроке в ходе выполнения задания. Помимо использования стандартного поиска в интернете, из предложенных и использованных в итоге учителями были такие сервисы: Tricider, Mentimeter, Kahoot, Nearpod, Timeline, Plickers, Canva и др. Все (кроме Plickers) подразумевают работу учащихся в телефонах или на компьютерах.

В ходе исследования проводились интервьюирование учителей-участников и наблюдения на уроках. Интервью были полуструктурированными и включали несколько тем, касающихся критического и креативного мышления: понимание обоих конструктов; место креативного и критического мышления в предметном уроке; возможность и способы формирования креативного и критического мышления на предметных уроках. Основной темой, включенной в гайд интервью, была тема ИКТ: использование и задачи ИКТ на уроке; отношение учителя к мобильным телефонам учащихся как в личном контексте, так и для обучения. На уроках отслеживалось, использовали ли все учащиеся ИКТ и для каких задач, как учитель включает активности, формирующие критическое мышление и креативность, в предметный урок, как на них реагируют учащиеся, какие трудности встречаются во время работы. В рамках промежуточных интервью до урока учителя с интервьюером обсуждали, какой урок планируется провести в ближайшее время, как на нем будут работать учащиеся, в какой момент и на каком этапе будет использовано ИКТ, где и на каком этапе учитель видит

формы работы, направленные на развитие 2К. После урока задавались вопросы следующего характера: какие впечатления от использования конкретного ИКТ-сервиса, какие были трудности с ИКТ, какие впечатления учителя от работы групп и конкретного задания, как вовлекались учащиеся разного уровня, где у учащихся проявлялось 2К, что и как изменить и учесть на следующем уроке. Промежуточные интервью проводились до и после каждого урока. Таким образом, они помогали учителю отразить планируемое и произошедшее, что является необходимым аспектом исследования действием и что ставило учителя в исследовательскую позицию относительно проводимых уроков.

В данном исследовании было использовано осевое и открытое кодирование в рамках тематического анализа. Изначальные оси были связаны с заявленными исследовательскими вопросами, а именно: восприятие критического мышления и креативности в целом, возможность их формирования в конкретном предмете и восприятие учителем возможностей ИКТ для решения учебных задач, отношение к ИКТ на уроке. Открытые коды, обнаруженные в рамках исследования, обсуждаются ниже.

Всего в ходе исследования было собрано 18 кейсов. На основании структурированных наблюдений на уроках, промежуточных и итоговых интервью были получены следующие данные, которые впоследствии были описаны и интерпретированы:

- 1) 38 пре- и постинтервью с учителями, которые провели все 8 уроков;
- 2) 80 промежуточных интервью о практике использования новых инструментов;
- 3) 100 структурированных наблюдений с оценкой трансформации урока, изменений в преподавании и работе с инструментами.

### Результаты исследования

В качестве основной модели для описания изменений представлений учителей была выбрана модель Доннелли [12]. В ходе данного исследования модель была дополнена цитатами учителей. Мы видим, что учителя сформулировали 4 позиции в от-

ношении использования инструментов ИКТ, которые вписываются в данную модель.

Как уже было сказано, часть результатов не совпала с предполагаемыми моделями изменений представлений, и было произведено открытое кодирование. Так, вместо трансформации восприятия компетенций «2К» как новых образовательных результатов были выявлены другие линии. Это смена фокуса или усиление фокусировки на парадигме обучения, центрированного на ученике; персональная профессиональная трансформация с усилением агентности учителя, в том числе более осознанный подбор конкретных инструментов под новые педагогические задачи. ИКТ учителя воспринимают как то, что повышает интерес учащихся. Чаще всего ИКТ представляет для учителей педагогическую ценность как средство быстрого и удобного сбора обратной связи.

Проиллюстрируем модель примерами из интервью. Все цитаты были закодированы, каждому интервьюируемому был присвоен код. При цитировании этот код указывается в конце цитаты. Приведем пример, касающийся изменения отношения к телефонам учащихся. Вот цитата из входного интервью относительно использования телефонов на уроке:

*«Если телефон использовать на уроке, это настолько отвлекает! Это вообще, это*

*уже не урок.. Нет, на уроке однозначно нет, на внеурочке тоже».*

А вот ответ учителя на тот же вопрос по итогу исследования:

*«У меня теперь какое-то двойное отношение к этому. С одной стороны, я вижу, что детям интересно, что, действительно, мы можем там больше информации получить и поработать. С другой стороны, у меня еще “кошки скребут”, как же так — телефон на уроке. Но радует то, что дети не просто там сидят. Здесь они были увлечены именно заданием, что нужно сделать» (B2P2-У12<sup>1</sup>).*

Важным моментом стало то, что учителя принимали новое, ориентируясь на реакцию детей, изменение их поведения. Интерес и вовлеченность детей в работу были главным аргументом в пользу изменений на уроке: принятия новых инструментов и способов организации урока. Приведем несколько цитат.

*«Им очень понравилось [пользоваться сервисом], они потом каждый день спрашивали. Я им говорю: “Дети, подождите, нельзя каждый день, давайте через день?”. Они говорят: “Давайте”. Мы с ними договорились через день» (B2P2-У9).*

*«Для меня самым важным было то, когда дети сказали, что полюбили школу. “Вот, теперь мне нравится в нее ходить”. Это для меня бальзам на душу. Уже понимаешь, что*



Рис. Адаптированная модель профессиональных представлений

<sup>1</sup> Здесь и далее: индивидуальный номер, присвоенный каждому учителю при расшифровке и кодировании.

*не зря поработали. Давно нужно было этим заняться» (B2P2-У12).*

*«Сегодня урок прошел прям супер. Мне очень понравился. Мне кажется, тема просто очень интересная — и интересная для детей. [...] Они работали абсолютно все. Даже те, кто обычно сидит и не работает, — они были вовлечены в дискуссию. Я просто ходила, смотрела, наблюдала, и думаю: “Вау, класс”» (смеется) (B2P1-У3).*

О том, что фокус урока смещается с действий учителя на активные формы работы учеников, учителя говорят, описывая изменение своей роли на уроке. Учителя подчеркивают, что занимают на уроке место наблюдателя, предоставляя ученикам возможность максимально самостоятельно проявить себя.

*«А на 4К уроках ты их сажаешь в две группы, и они работают. Я, конечно, участвую в промежуточных этапах работы, но все остальное время просто стою и наблюдаю» (B2P1-У4).*

*«Я помню точно, что было два урока, где они действительно не заканчивали урок. Они говорили: “Все, до свидания, мы продолжим сами”. По такой реакции, наверное, можно судить, что им понравилось. Это было приятно и интересно наблюдать» (B2P1-У4).*

### **Выводы**

По результатам исследования можно сделать ряд выводов относительно того, как происходят изменения в представлениях учителей.

Представления учителей меняются в процессе продолжительной практики внедрения новых инструментов при наличии исследовательской позиции учителя. То есть условием изменения представлений учителей стало появление личного опыта использования, апробации в профессиональном контексте и рефлексии новой практики [21].

Учителя осваивают новые способы действия, формы организации работы на уроке. Учителя связывают критическое и креативное мышление скорее с конкретными формами учебной работы, а не с теми или иными педагогическими или психологическими концепциями [2]. Большинство учителей в итоговом интервью описывали «2К», напри-

мер, через групповую работу или конкретные техники (например, ментальные карты), освоенные в ходе исследования, не давая определения самого конструкта.

Аргументом в пользу формирования «2К» и внедрения инструментов ИКТ для учителей становится интерес детей к новым формам работы. ИКТ приобрели для учителей ценность тогда, когда они стали пользоваться этими инструментами, чтобы вовлечь учеников в урок, и увидели отклик детей, их возросшую активность и интерес. Интервью также показали, что для учителей важны полезность и легкость использования ИКТ, что подразумевает использование ИКТ под ясные для учителя учебные задачи. Такой вывод подтверждают существующие модели внедрения ИКТ, например, «Technology acceptance model» [11].

Это позволяет нам сделать ряд замечаний, касающихся профессионального развития учителей. На данный момент выделяют два основных типа профессионального развития: традиционное обучение и обучение на рабочем месте. Традиционное обучение включает выездные семинары, лекции и конференции и имеет ограниченный эффект. Чаще всего он может вести лишь к инкрементальным, а не к фундаментальным изменениям или к «горизонтальным», а не «вертикальным», то есть таким, которые исполняются формально, не меняя практику преподавания [9].

Обучение на рабочем месте стало популярным в 90-х гг. Наиболее значимым фактором в таком формате становится сильная привязка к контексту профессиональных задач каждого конкретного учителя [19]. Проведенное исследование может быть аргументом в пользу именно этого подхода. Вовлечение учителей в исследование собственной деятельности может стать основой эффективного профессионального развития, продолжительного по времени, включающего практику и обратную связь. Построенные на таких основаниях программы отвечают растущему интересу к школе как обучающейся организации, где учитель может делиться своим опытом и экспертизой систематически [19].

Надо учитывать, что исследование имеет ряд ограничений. Встречающаяся несогласо-

ванность мнений и действий учителей, иногда объясняемая контекстом преподавания, может служить препятствием к их полноценному участию в исследовании. Время, необходимое участникам исследования для освоения новых практик, зависит в том числе от уровня их ИКТ-компетенций. Недостаточность этих компетенций на старте могла создавать барьеры, оказавшиеся непреодолимыми для части учителей. Важно иметь в виду и то, что положительные результаты в какой-то мере могут объясняться тем, что учителя, давшие согласие на участие, уже изначально были более «центрированы на учащихся», нежели те, кто от участия отказался [8].

Отметим, что ряд вопросов, не находящихся в фокусе данного исследования, сконцентрированного на трансформации представлений учителей, требует дальнейшего более глубокого изучения. Прежде всего, это вопрос о том, повлияло ли из-

менение практики использования на уроке инструментов ИКТ на образовательные результаты учащихся. Под результатами следует понимать и предметные компетенции, и компетенции критического и креативного мышления. Чтобы ответить на этот вопрос, необходимы более длительное наблюдение и иной методологический аппарат исследования, включая выделение контрольной и экспериментальной групп и использование количественных методов, обеспечивающих статистический анализ полученных данных. Такое исследование будет сконцентрировано на анализе организации и результативности учебной деятельности учащихся в контексте педагогических стратегий, применяемых учителем. Методология такого исследования может опираться на методологию видеонализа учительских практик в рамках исследования учительского корпуса TALIS [22].

#### Литература

1. Былик Н.В., Косарецкий С.Г., Пинская М.А. Проектирование модели профессионального развития педагогов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 5. С. 87—101.
2. Джексон Ф. Жизнь в классе / пер. с англ. Р. Устьянцева, Т. Соколовой; под науч. ред. А. Сидоркина, Т. Соколовой. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. 248 с.
3. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке. Практические рекомендации / Сост.: Пинская М.А., Михайлова А.М. ООО «Корпорация «Российский учебник», 2019. 76 с.
4. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 5. С. 45—64.
5. Российские учителя в свете исследовательских данных / Баринков С.Л. [и др.] / Отв. ред.: И.Д. Фрумин, В.А. Болотов, С.Г. Косарецкий, М. Карной. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2016.
6. Уваров А.Ю., Вихрев В.В., Водопьян Г.М., Дворецкая И.В., Кочак Э., Левин И. Школы в развивающейся цифровой среде: цифровое обновление и его зрелость // Информатика и образование. 2021. Том 36. № 7. С. 5—28.
7. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Бараникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.
8. Bice H., Tang H. Teachers' beliefs and practices of technology integration at a school for students with dyslexia: A mixed methods study. Educational and Information Technologies, 2022. DOI:10.1007/s10639-022-11044-1
9. Building to Impact: The 5D Implementation Playbook for Educators / Hamilton A., Reeves D.B., Clinton J.M., Hattie J. Corwin Press, 2022. 232 p.
10. Catalysing Education 4.0. Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery. World Economic Forum, 2022. 34 p. [Электронный ресурс]. URL: [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Catalysing\\_Education\\_4.0\\_2022.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Catalysing_Education_4.0_2022.pdf) (дата обращения: 15.08.2022).
11. Davis F.D. Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology // MIS Quarterly. 1989. Vol. 13. № 3. P. 319—340. DOI:10.2307/249008
12. Donnelly D., McGarr O., O'Reilly J. A framework for teachers' integration of ICT into their classroom practice // Computers and Education. 2011. Vol. 57. P. 1469—1483.
13. Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School / Vincent-Lancrin S., González-Sancho C., Bouckaert M., de Luca F., Fernández-Barrerra M., Jacotin G., Urgel J., Vidal Q. // Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, 2019. 350 p. DOI:10.1787/20769679

14. Hermans R., Tondeur J., van Braak J., Valcke M. The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers // *Computers & Education*. 2008. P. 1499—1509. DOI:10.1016/j.compedu.2008.02.001
15. Johannesson P. Development of professional learning communities through action research: understanding professional learning in practice // *Educational Action Research*. 2022. Vol. 30. № 3. P. 411—426. DOI:10.1080/09650792.2020.1854100
16. Kim C., Kim M.K., Lee C., Spector J.M., DeMeester K. Teacher beliefs and technology integration // *Teaching and Teacher Education*. 2013. Vol. 29. P. 76—85.
17. Mochizuki Y., Santillan-Rosas I.M., Gudino S., Hazard R. Rethinking pedagogy: Exploring the potential of digital technology in achieving quality education. UNESCO-MGIEP, 2019. 151 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372786> (дата обращения: 15.02.2021).
18. Oolbekkink-Marchand H., Oosterheert I., Lubberink L.S., Denessen E. The position of student teacher practitioner research in teacher education: teacher educators' perspectives // *Educational Action Research*. 2022. Vol. 30. № 3. P. 445—461. DOI:10.1080/09650792.2020.1857811
19. Reimagining our futures together: a new social contract for education. UNESCO, 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> (дата обращения: 15.08.2022).
20. Sato M., Rogers C. Case Methods in Teacher Education // *International Encyclopedia of Education*. 2010. P. 592—597. DOI:10.1016/B978-0-08-044894-7.00662-X
21. Smith C.A., Gillespie M. Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education // *Review of Adult Learning and Literacy*. Vol. 7. Connecting Research, Policy, and Practice, Ch. 7 / National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (NCSALL), 2007. 40 p. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann\\_rev/smith-gillespie-07.pdf](https://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/smith-gillespie-07.pdf) (дата обращения: 25.03.2022).
22. The OECD TALIS Video Study. Progress Report. OECD, 2019 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.oecd.org/education/school/TALIS\\_Video\\_Study\\_Progress\\_Report.pdf](https://www.oecd.org/education/school/TALIS_Video_Study_Progress_Report.pdf) (дата обращения: 15.08.2022).
23. Tondeur J., van Braak J., Ertmer P.A., Ottenbreit-Lefwich A. Understanding the Relationship between Teachers' Pedagogical Beliefs and Technology use in Education: A Systematic Review of Qualitative Evidence // *Educational Technology Research and Development*. 2017. Vol. 65. № 3. P. 555—575. DOI:10.1007/s11423-016-9481-2
24. What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum. OECD Publishing, 2020. 128 p. DOI:10.1787/d86d4d9a-en

## References

1. Bysik N.V., Kosaretskii S.G., Pinskaya M.A. Proektirovanie modeli professional'nogo razvitiya pedagogov shkol, funktsioniruyushchikh v neblagopriyatnykh sotsial'nykh usloviyakh [Designing a model of professional development of teachers of schools operating in unfavorable social conditions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 87—101.
2. Dzhekson F. Zhizn' v klasse [Life In Classrooms]. Transl. R. Ust'yantseva, T. Sokolova; In A. Sidorkin, T. Sokolova (Eds). Moscow: Publ. Vysshaya shkola ekonomiki, 2016. 248 p.
3. Kompetencii «4K»: formirovanie i ochenka na uroke. Prakticheskie rekomendacii [4C-comtenencies: fostering and assessing in the classroom. Practical guidelines]. In Pinskaya M.A., Mikhailova A.M. (Eds.). Publ. "Korporaciya "Rossijskij uchebnik", 2019. 76 p.
4. Margolis A.A. Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh programm prikladnogo bakalavriata i pedagogicheskoi magistratury [Models of teacher training in the framework of applied Bachelor's and pedagogical Master's degree programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 45—64.
5. Rossiiskie uchitelya v svete issledovatel'skikh dannykh [Russian teachers in the light of research data]. Barinov S.L. [et al.]. In I.D. Frumin, V.A. Bolotov, S.G. Kosaretskii, M. Karnoi (Eds). Moscow: Publ. NIU VShE, 2016.
6. Uvarov A.Yu., Vikhrev V.V., Vodop'yan G.M., Dvoret'skaya I.V., Kochak E., Levin I. Shkoly v razvivayushcheysya tsifrovoi srede: tsifrovoe obnovenie i ego zrelost' [Schools in developing digital environment: digital renewal and its maturity]. *Infomatika i obrazovanie [Informational technologies and education]*, 2021. Vol. 36, no. 7, pp. 5—28.
7. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti [Universal competencies and new literacy: from slogans to reality]. In M.S. Dobryakova, I.D. Frumin (Eds). Moscow: Publ. Vysshei shkoly ekonomiki, 2020. 472 p.
8. Bice H., Tang H. Teachers' beliefs and practices of technology integration at a school for students with dyslexia: A mixed methods study. *Educational and Information Technologies*, 2022. DOI:10.1007/s10639-022-11044-1
9. Building to Impact: The 5D Implementation Playbook for Educators. Hamilton A., Reeves D.B., Clinton J.M., Hattie J. Corwin Press, 2022. 232 p.
10. Catalysing Education 4.0. Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery. World Economic Forum, 2022. 34 p. [Elektronnyi resurs]. URL: [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Catalysing\\_Education\\_4.0\\_2022.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Catalysing_Education_4.0_2022.pdf) (Accessed 15.08.2022).
11. Davis F.D. Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information

Technology. *MIS Quarterly*, 1989. Vol. 13, no. 3, pp. 319—340. DOI:10.2307/249008

12. Donnelly D., McGarr O., O'Reilly J. A framework for teachers' integration of ICT into their classroom practice. *Computers and Education*, 2011. Vol. 57, pp. 1469—1483.

13. Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School. Vincent-Lancrin S., González-Sancho C., Bouckaert M., de Luca F., Fernández-Barrerra M., Jacotin G., Urgel J., Vidal Q. Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, 2019. 350 p. DOI:10.1787/20769679

14. Hermans R., Tondeur J., van Braak J., Valcke M. The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, 2008, pp. 1499—1509. DOI:10.1016/j.compedu.2008.02.001

15. Johannesson P. Development of professional learning communities through action research: understanding professional learning in practice. *Educational Action Research*, 2022. Vol. 30, no. 3, pp. 411—426. DOI:10.1080/09650792.2020.1854100

16. Kim C., Kim M.K., Lee C., Spector J.M., DeMeester K. Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 2013. Vol. 29, pp. 76—85.

17. Mochizuki Y., Santillan-Rosas I.M., Gudino S., Hazard R. Rethinking pedagogy: Exploring the potential of digital technology in achieving quality education. UNESCO-MGIEP, 2019. 151 p. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372786> (Accessed 15.02.2021).

18. Oolbekkink-Marchand H., Oosterheert I., Lubberink L.S., Denessen E. The position of student

teacher practitioner research in teacher education: teacher educators' perspectives. *Educational Action Research*, 2022. Vol. 30, no. 3, pp. 445—461. DOI:10.1080/09650792.2020.1857811

19. Reimagining our futures together: a new social contract for education. UNESCO, 2021. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> (Accessed 15.08.2022).

20. Sato M., Rogers C. Case Methods in Teacher Education. *International Encyclopedia of Education*, 2010, pp. 592—597. DOI:10.1016/B978-0-08-044894-7.00662-X

21. Smith C.A., Gillespie M. Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education. Review of Adult Learning and Literacy. Vol. 7. Connecting Research, Policy, and Practice, Ch. 7. National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (NCSALL), 2007. 40 p. [Elektronnyi resurs]. URL: [https://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann\\_rev/smith-gillespie-07.pdf](https://www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/smith-gillespie-07.pdf) (Accessed 25.03.2022).

22. The OECD TALIS Video Study. Progress Report. OECD, 2019 [Elektronnyi resurs]. URL: [https://www.oecd.org/education/school/TALIS\\_Video\\_Study\\_Progress\\_Report.pdf](https://www.oecd.org/education/school/TALIS_Video_Study_Progress_Report.pdf) (Accessed 15.08.2022).

23. Tondeur J., van Braak J., Ertmer P.A., Ottenbreit-Leftwich A. Understanding the Relationship between Teachers' Pedagogical Beliefs and Technology use in Education: A Systematic Review of Qualitative Evidence. *Educational Technology Research and Development*, 2017. Vol. 65, no. 3, pp. 555—575. DOI:10.1007/s11423-016-9481-2

24. What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum. OECD Publishing. 2020. 128 p. DOI:10.1787/d86d4d9a-en

### Информация об авторах

Михайлова Александра Михайловна, младший научный сотрудник Института образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9750-6280>, e-mail: amikhailova@hse.ru

Пинская Марина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, научный руководитель магистерской программы Межфакультетской кафедры образовательных систем и педагогических технологий, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (ФГАОУ ВО МГИМО МИД России), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4017-1341>, e-mail: m-pinskaya@yandex.ru

### Information about the authors

Aleksandra M. Mikhailova, junior researcher, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9750-6280>, e-mail: a.mikhailova@hse.ru

Marina A. Pinskaya, PhD, professor, scientific supervisor of the master's program, Interfaculty Department of Educational Systems and Pedagogical Technologies, Moscow State Institute of International Relations, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4017-1341>, e-mail: m-pinskaya@yandex.ru

Получена 04.05.22

Принята в печать 26.10.2022

Received 04.05.22

Accepted 26.10.2022

# Отношение школьников к вынужденному дистанционному обучению: связь с внутренней мотивацией и удовлетворенностью школой

**Гордеева Т.О.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ им. М.В. Ломоносова), ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: [tamgordeeva@gmail.com](mailto:tamgordeeva@gmail.com)

**Сычев О.А.**

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина» (ФГБОУ ВО АГГПУ), г. Бийск, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: [osn1@mail.ru](mailto:osn1@mail.ru)

**Степанова М.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ им. М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: [marina.stepanova@list.ru](mailto:marina.stepanova@list.ru)

Представлены результаты исследования ретроспективного отношения к дистанционному обучению во время пандемии COVID-19 у школьников средних классов школ (N=439, 5—8-й классы). Изучены мотивационные предикторы этого отношения, объясняющие индивидуальные различия школьников в предпочтении дистанционного обучения. С помощью структурного моделирования показано, что негативное отношение к имевшему место в недавнем прошлом дистанционному обучению сочетается с большей текущей удовлетворенностью базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности с учителями и одноклассниками. Эта зависимость опосредована внутренней мотивацией, в свою очередь предсказывающей отношение к вынужденному дистанционному обучению, удовлетворенность школой и успеваемость. Показано, что внутренне мотивированные школьники, заинтересованные учебным процессом, в целом негативно относятся к вынужденному дистанционному обучению, имевшему место во время пандемии COVID-19, и не хотели бы его возврата.

**Ключевые слова:** вынужденное дистанционное обучение, отношение к дистанционному обучению, внутренняя мотивация, потребности, онлайн-образование, цифровая образовательная среда, COVID-19.

---

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-28-01337.



**Для цитаты:** Гордеева Т.О., Сычев О.А., Степанова М.А. Отношение школьников к вынужденному дистанционному обучению: связь с внутренней мотивацией и удовлетворенностью школой // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 46—56. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270604>

# Attitude of Schoolchildren Towards Emergency Distance Learning: Relations with Intrinsic Motivation and School Satisfaction

**Tamara O. Gordeeva**

Lomonosov Moscow State University; Higher School of Economics, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: [tamgordeeva@gmail.com](mailto:tamgordeeva@gmail.com)

**Oleg A. Sychev**

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: [osn1@mail.ru](mailto:osn1@mail.ru)

**Marina A. Stepanova**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: [marina.stepanova@list.ru](mailto:marina.stepanova@list.ru)

The results of a study of retrospective attitudes towards distance learning during the COVID-19 pandemic among secondary school students are presented (N=439, grades 5—8th). Motivational predictors of this relationship were analyzed, explaining the individual differences among schoolchildren in their preference for distance learning. With the help of structural equation modeling, it is shown that a negative attitude towards distance learning that took place in the recent past, compared to traditional learning, is associated with greater satisfaction of their basic needs for autonomy, competence and relatedness with teachers and classmates, and this relationship is mediated by intrinsic learning motivation, which, in turn, predicts attitudes towards forced distance learning, school satisfaction, and academic performance. It is shown that intrinsically motivated schoolchildren who are interested in the educational process, in general, have a negative attitude towards the forced distance learning that took place during COVID-19 pandemic and would not want it to return.

**Keywords:** forced distance learning, attitude towards distance learning, intrinsic motivation, basic psychological needs, online education, COVID-19, schoolchildren.

---

**Funding.** The reported study was funded by Russian Science Foundation (RSF), project number 22-28-01337.

**For citation:** Gordeeva T.O., Sychev O.A., Stepanova M.A. Attitude of Schoolchildren Towards Emergency Distance Learning: Relations with Intrinsic Motivation and School Satisfaction. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 46—56. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270604> (In Russ.).

## Введение

К концу апреля 2020 г. школы были закрыты в 178 странах мира, что затронуло примерно 98% школьников (1,3 миллиарда). Период дистанционного обучения (ДО), явившийся следствием пандемии COVID-19, оказался не только серьезным вызовом для тех, кто обучает, но и потенциальным стрессором для студентов и особенно школьников. В связи с вынужденностью, всеобщей обязательностью, неожиданностью, экстремальностью и неподготовленностью ДО при COVID-19 предыдущие исследования, сравнивающие эффективность дистанционного и очного обучения, не вполне релевантны (см., например, [1]), и текущая ситуация требует отдельного рассмотрения. К числу главных проблем вынужденного ДО в школе относят следующие: невозможность использования ряда до этого применявшихся методов обучения, ограниченные возможности коммуникации обучающихся с обучающимися, невозможность отслеживать уровень самостоятельности выполняемых ими заданий, перегруженность обучающихся заданиями, неполучение обучающимися должного уровня обратной связи от обучающихся, необходимость прикладывать больше самостоятельных усилий к освоению учебных предметов обучающимися [9; 10].

Исследование отношения школьников и студентов к вынужденному ДО представляет собой не только практический интерес в связи с наличием вероятности повторения подобной ситуации, но и теоретический — как возможность проверить модели мотивационных процессов, разработанных на материале обычных учебных ситуаций офлайн-обучения, в ситуации вынужденного онлайн.

В исследовании школьников швейцарских 4—8-х классов, проведенном во время пандемии COVID-19, с помощью многоуровневого структурного моделирования было показано, что более автономно мотивированные и сконцентрированные на учебе во время ДО учащиеся более позитивно относились к этому формату (или форме) обучения, другим предиктором позитивного отношения к нему был относительно низкий уровень стресса, который испытывали их родители в

отношении ДО, причем уровень стресса был более выражен, если COVID-19 воспринимался как угроза [13]. С другой стороны, в исследовании А.Н. Неврюева с соавторами [4] было показано, что предпочтение студентами ДО предсказывается эмоциональным выгоранием и отчуждением от учебы. Выявлены гендерные различия в отношении к такой форме обучения: девочки младшего школьного возраста воспринимают его менее позитивно, чем мальчики, и чувствовали большую угрозу из-за COVID-19 [13].

Внутренняя мотивация является одним из наиболее существенных показателей качества мотивационного процесса и предикторов настойчивости, адаптивного совладания с трудностями в обучении и академических результатов [2]. В недавнем метаанализе внутренней и различных типов внешней учебной мотивации [16], охватившем 344 выборки и 223209 старшеклассников, было показано, что внутренняя мотивация является не только наилучшим предиктором академических достижений, но и предиктором множества показателей, характеризующих психологическое благополучие, таких как позитивный и негативный аффект, удовлетворенность жизнью, я-функционирование.

Исследование показателей увлеченности учебной, удовлетворенности учебной и субъективной компетентности в учебе до и во время пандемии у студентов показывает, что во время пандемии все они снижаются [7]. При этом показано, что снижение увлеченности, субъективной компетентности и удовлетворенности учебной менее выражено у студентов с более высоким уровнем внутренней и интегрированной учебной мотивации и более низким уровнем амотивации в учебе. Внутренняя учебная мотивация и мотивация самоуважения выступают как переменные, определяющие принятие студентами цифровой образовательной среды во время вынужденного онлайн-обучения в ходе недавней пандемии, а амотивация значительно больше выражена у группы, негативно относящейся к дистанционному обучению [6].

Согласно теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райана, три базовых психологических

потребности — в автономии, компетентности и связанности — являются источниками внутренней мотивации. Роль удовлетворенности базовых потребностей в специфике учебной мотивации в период вынужденного ДО анализировалась в ряде исследований с участием школьников [12; 15] и студентов [14]. Исследования подтверждают важную роль всех трех базовых потребностей для внутренней мотивации, вовлеченности в учебу и позитивных эмоций в условиях ДО. Некоторые различия в результатах касаются лишь роли потребности в связанности. Интерес представляет дальнейший анализ роли этой потребности, учитывая также то, что она во время пандемии была максимально фрустрирована у молодых людей [11; 20]. Потребность в связанности может быть особенно фрустрирована при ДО у школьников-подростков, чьей ведущей деятельностью является интимно-личностное общение. Это предположение согласуется также с данными недавнего исследования родителей подростков, находящихся на ДО: родители жалуются на социальную изоляцию, возникшую вследствие перехода на ДО их детей, отсутствие интерактивности и повышенное экранное время [17].

С учетом проведенных ранее исследований негативного отношения учащихся к ДО и его психологических источников основная гипотеза исследования состояла в том, что внутренне мотивированные обучением в постпандемический (не онлайн) период школьники будут отличаться более высоким уровнем удовлетворенности базовых психологических потребностей и более негативным отношением к имевшему в недавнем прошлом ДО.

### **Выборка, процедура, методы и методики исследования**

**Выборка и процедура исследования.** В исследовании приняли участие 439 учащихся пятых (12% выборки), шестых (34%), седьмых (26%) и восьмых (28%) классов средней общеобразовательной школы г. Москвы (школа № 1541), из них 245 (56%) мальчиков, 167 (38%) девочек, 27 (6%) пол не указали. Средний возраст составил 12,93 лет ( $SD=1,06$ ). Исследование проводилось очно, в классе,

в бланковой форме, по приглашению школьного психолога, участие было добровольным, обратной связи или вознаграждений не предоставлялось. Исследование проводилось сразу после отмены ограничений в школах и возврата к очному обучению (весна 2021 г.).

**Методики.** Для оценки учебной мотивации использовался опросник Шкалы академической мотивации школьников и учащихся колледжей (ШАМ-Ш) [3]. Опросник с помощью восьми шкал позволяет оценить три типа внутренних мотивов: познавательные, достижения и саморазвития, четыре типа внешних: мотивы самоуважения, интроецированные мотивы, позитивные экстернальные мотивы, негативные экстернальные мотивы, а также амотивацию. В отличие от подобных зарубежных исследований [13] с помощью этой и следующей методики измерялась не мотивация к учебе в дистанционном формате, а мотивация к обычной учебе в школе. Коэффициенты внутренней согласованности ( $\alpha$  Кронбаха) всех методик и шкал, применявшихся в нашем исследовании, приведены в таблице.

Удовлетворенность базовых психологических потребностей в процессе учебной деятельности оценивалась с помощью разработанного нами опросника из 15 утверждений, образующих четыре шкалы: потребности в автономии, компетентности, связанности с одноклассниками и с учителями. С учетом двух разных источников удовлетворения потребности в связанности в подростковом возрасте нами оценивались два ее подвида. Используя четырехбалльную шкалу Ликерта, испытуемые оценивали, насколько они согласны с каждым вариантом продолжения фразы «Сегодня в школе...», например: «мы могли выбирать, какие задания делать и что обсуждать» (потребность в автономии, всего — 5 утверждений), «у меня все хорошо получалось» (потребность в компетентности, 4 утв.), «я чувствовал(а), что мне нравятся мои учителя» (потребность в связанности с учителями, 3 утв.), «я чувствовал(а), что мне нравятся ребята в классе» (потребность в связанности с одноклассниками, 3 утв.). Результаты конфирматорного факторного анализа свидетельствуют о хорошем соот-

ветствии четырехфакторной модели данным:  $\chi^2=150,75$ ;  $df=84$ ;  $p\leq 0,001$ ;  $CFI=0,968$ ;  $TLI=0,960$ ;  $RMSEA=0,043$ ; 90%-ный доверительный интервал для  $RMSEA$ : 0,031-0,053;  $PCLOSE=0,866$  (алгоритм WLSMV).

Предпочтение ДО оценивалось с помощью трех утверждений: «Мне понравилось учиться онлайн (дома)», «Мне было бы лучше, если бы мы остались учиться дома онлайн», «Я бы не хотел(а) больше учиться онлайн», каждое из которых оценивалось по пятибалльной шкале Ликерта: от 1 — совершенно не согласен до 5 — полностью согласен. После инвертирования последнего вопроса вычислялся средний балл по общей шкале, характеризующей позитивное отношение к ДО.

Удовлетворенность школой и отношениями с учителями оценивалась с помощью двух соответствующих субшкал из шкалы удовлетворенности жизнью Хьюбнера [8].

Успеваемость оценивалась на основе самоотчетных данных: полученных в ходе опроса оценок по семи учебным предметам (математика, русский язык, литература, биология, история, иностранный язык № 1 и иностранный язык № 2) за прошедшую четверть. Школьников просили указать их оценки по указанным выше предметам за последнюю прошедшую четверть. Наряду с полученными от опрошенных оценками по каждому из предметов в отдельности использовался также общий средний балл успеваемости, полученный путем усреднения этих оценок по всем перечисленным дисциплинам.

#### Методы статистической обработки.

Анализ связей между изучаемыми показателями и межгрупповыми различиями проводился с использованием коэффициента корреляции Пирсона и t-критерия Стьюдента в среде статистического анализа R. С целью анализа целостной системы отношений между показателями внутренней мотивации, удовлетворенности базовых потребностей, успешности в учебе и отношении к ДО было проведено структурное линейное моделирование в программе Mplus 8 [21]. Для оценки статистической значимости опосредованных эффектов в Mplus использовался бутстреп-анализ (5000 выборок) [18; 19]. В ходе статисти-

ческого анализа данных с учетом большого числа проведенных статистических тестов в качестве статистически значимых рассматривались эффекты, значимые при  $p\leq 0,001$ .

## Результаты

**Результаты анализа связей и межгрупповых различий.** Коэффициенты корреляции, приведенные в таблице, свидетельствуют о наличии ожидаемых прямых связей трех типов внутренней мотивации с удовлетворенностью всех базовых потребностей, удовлетворенностью отношениями с учителями и школой, а также средним баллом успеваемости. При этом все внутренние мотивы показали обратные связи с отношением к ДО. Ожидаемые корреляции с другими переменными показали также различные типы внешней мотивации и амотивация (см. таблицу).

Удовлетворенность всех базовых психологических потребностей прямо связана с удовлетворенностью отношениями с учителями и школой и обратно — с отношением к ДО. При этом прямые связи с успеваемостью обнаружались для потребности в компетентности и связанности с учителем. Удовлетворенность школой и отношениями с учителями оказалась обратно связана лишь с отношением к ДО, в то время как их связи с успеваемостью не обнаружилось. Связи успеваемости с отношением к ДО также не выявлено.

Сравнение средних показателей в группах мальчиков и девочек показало, что высокую статистическую значимость имеют только различия в успеваемости ( $t(410)=5,25$ ;  $p\leq 0,001$ ), причем их величина является умеренной ( $d$  Коэна=0,50, у девочек выше). Менее значимые различия обнаружались по мотивации саморазвития ( $t(410)=2,95$ ;  $p=0,003$ ) и удовлетворенности потребности в связанности с учителями ( $t(410)=2,90$ ;  $p=0,004$ ): в обоих случаях среднее значение у девочек выше, чем у мальчиков. С помощью однофакторного дисперсионного анализа не обнаружилось статистически значимых различий между школьниками, обучающимися в пятых, sixth, седьмых и восьмых классах, по показателям академической мотивации и предпочтению ДО.

Таблица  
Интеркорреляции и описательная статистика показателей мотивации, отношения к ДО и успеваемости (N=439)

Шкалы и показатели	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Познавательные мотивы	-															
2. Мотивы достижения	0,69*	-														
3. Мотивы саморазвития	0,73*	0,65*	-													
4. Мотивы самоуважения	0,52*	0,43*	0,73*	-												
5. Интроецированные мотивы	0,28*	0,20*	0,38*	0,52*	-											
6. Позитивные экстернальные мотивы	0,03	0,06	0,20*	0,40*	0,55*	-										
7. Негативные экстернальные мотивы	-0,22*	-0,19*	-0,10	0,12	0,44*	0,60*	-									
8. Амотивация	-0,52*	-0,40*	-0,50*	-0,39*	-0,18*	0,04	0,29*	-								
9. Потребность в автономии	0,49*	0,46*	0,48*	0,37*	0,14	0,03	-0,15	-0,34*	-							
10. Потребность в компетентности	0,45*	0,47*	0,50*	0,31*	0,13	0,01	-0,13	-0,33*	0,48*	-						
11. Потребность в связанности с учителями	0,48*	0,39*	0,45*	0,33*	0,23*	0,02	-0,12	-0,39*	0,53*	0,47*	-					
12. Потребность в связанности с одноклассниками	0,36*	0,28*	0,34*	0,22*	0,16*	0,05	-0,11	-0,28*	0,38*	0,28*	0,36*	-				
13. Удовлетворенность школой	0,65*	0,54*	0,56*	0,38*	0,18*	0	-0,21*	-0,56*	0,56*	0,39*	0,54*	0,40*	-			
14. Удовлетворенность отношениями с учителями	0,58*	0,51*	0,49*	0,33*	0,19*	0,02	-0,16*	-0,42*	0,50*	0,42*	0,67*	0,34*	0,70*	-		
15. Отношение к ДО	-0,31*	-0,25*	-0,26*	-0,19*	-0,09	0,01	0,10	0,29*	-0,27*	-0,17*	-0,21*	-0,21*	-0,44*	-0,27*	-	
16. Средний балл успеваемости	0,25*	0,17*	0,23*	0,13	-0,04	0	-0,15	-0,23*	0,01	0,28*	0,18*	0,09	0,12	0,14	-0,02	-
17. Возраст	-0,09	-0,10	-0,13	-0,14	-0,07	-0,10	-0,05	0,09	-0,10	-0,13	-0,05	-0,01	-0,13	-0,06	0,03	-0,08
α Кронбаха	0,85	0,87	0,82	0,81	0,57	0,85	0,70	0,84	0,70	0,81	0,77	0,81	0,82	0,87	0,85	-
Среднее	3,21	2,72	3,3	3,47	3,33	3,21	3,44	2,41	2,23	2,74	2,6	2,79	2,74	3,07	3,48	4,26
Стандартное отклонение	0,98	1	0,97	1,03	0,86	1,18	1,06	1,13	0,66	0,74	0,85	0,86	0,84	0,93	1,26	0,45

Примечания. \* —  $p \leq 0,001$ . Номера переменных в заголовках столбцов таблицы соответствуют номерам переменных в строках.

**Результаты структурного моделирования.** В ходе структурного моделирования в качестве зависимых переменных рассматривались факторы удовлетворенности школой, успеваемости и отношения к ДО. Предполагалось, что внутренняя мотивация, зависящая от удовлетворенности базовых потребностей, выступает их общим предиктором. В качестве предиктора удовлетворенности школой также рассматривался фактор удовлетворенности отношениями с учителями, для которого допускалась ковариация с удовлетворенностью базовых потребностей. С учетом того, что одним из индикаторов удовлетворенности базовых потребностей является удовлетворенность потребности в связанности с учителями, в модель была добавлена кросс-нагрузка этого индикатора на фактор удовлетворенности отношениями с

учителями. Кроме того, с учетом выявленной корреляции отношения к ДО с удовлетворенностью школой (см. таблицу) в модель была добавлена ковариация между соответствующими факторами.

Оценка данной модели (см. рисунок) продемонстрировала приемлемое соответствие данным:  $\chi^2=769,79$ ;  $df=367$ ;  $p\leq 0,001$ ; CFI=0,926; TLI=0,918; RMSEA=0,050; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,045-0,055; PCLOSE=0,493; N=439. Анализ статистической значимости опосредованных через внутреннюю мотивацию эффектов удовлетворенности базовых потребностей показал, что такие эффекты статистически значимы при  $p\leq 0,001$  для предпочтения ДО (стандартизованный опосредованный эффект  $ab_{cs} = -0,30$ ), удовлетворенности школой ( $ab_{cs}=0,34$ ) и успеваемости ( $ab_{cs}=0,22$ ).

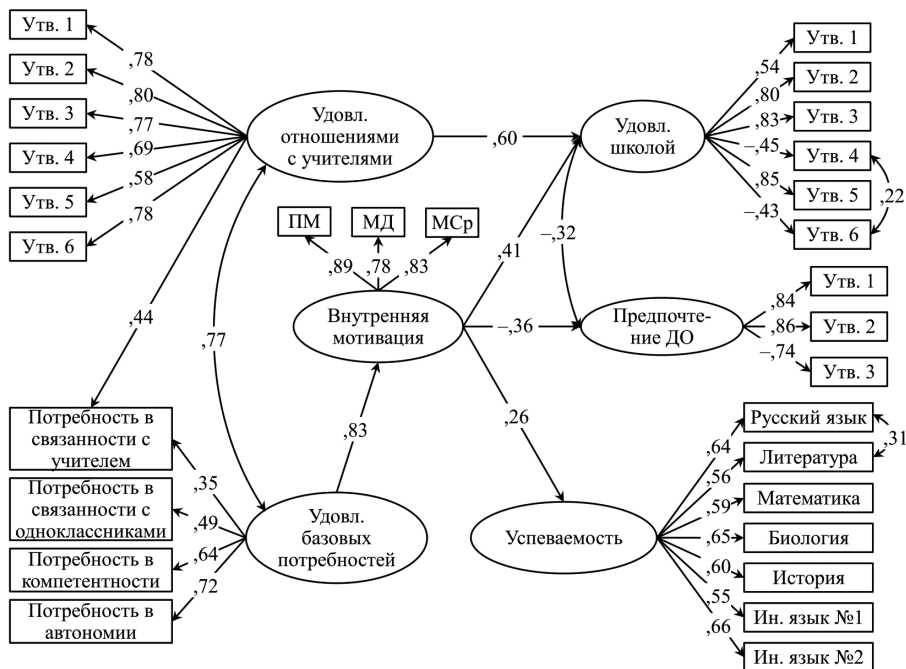


Рис. Структурная модель связей между показателями мотивации, удовлетворенности школой и отношениями с учителями, успеваемости и отношения к ДО: ПМ — познавательная мотивация, МД — мотивация достижения, МСр — мотивация саморазвития, ДО — дистанционное обучение, все приведенные коэффициенты стандартизованы и значимы при  $p\leq 0,001$ , остатки опущены для упрощения рисунка

Таким образом, результаты демонстрируют, что предиктором негативного отношения к ДО является внутренняя мотивация учебной деятельности, в свою очередь зависящая от удовлетворенности базовых психологических потребностей школьников и определяющая также более высокую удовлетворенность школой и хорошую успеваемость.

### **Обсуждение результатов**

Полученные данные касаются причин негативного отношения школьников-подростков к ДО, что является, безусловно, специфичным для данного варианта ДО, поскольку он был вынужденным, неожиданным и реализованным без должной подготовки в организационном, психологическом, а также методическом и техническом плане. Переходя к интересующей нас проблеме внутренней мотивации, отметим, что, по всей видимости, школьники, внутренне мотивированные обычной учебой и ДО, будут отличаться друг от друга. Нами показано, что внутренне мотивированные и удовлетворенные школой учащиеся негативно относятся к имевшему место ДО и не хотели бы его возврата. Обнаруженный феномен может быть связан с меньшей удовлетворенностью учащихся вынужденным ДО, его в целом меньшей эффективностью по сравнению с очным обучением и его спецификой, не поддерживающей вовлеченность и внутреннюю мотивацию, что свидетельствует о необходимости разработки специальных технологий и методов обучения на случай необходимости временного перехода к данному формату.

Результаты нашего исследования хорошо соотносятся с выводами, полученными в исследовании А.Н. Неврюева с соавторами [4] на выборке студентов, где было показано, что позитивное отношение к ДО предсказывается эмоциональным выгоранием и отчуждением от учебы. Поскольку известно, что эти негативные состояния сочетаются со снижением внутренней мотивации учебной деятельности и психологического благополучия [5], обнаруженные в нашем исследовании обратные связи внутренней мотивации и удовлетворенности школой с негативным отношением к ДО были нами ожидаемы. Тот факт, что выводы А.Н. Неврюева с

коллегами получены на студенческой выборке, а аналогичные им результаты нашего исследования получены на школьниках, указывает на универсальность выявленных феноменов, их распространенность в группах разного возраста. Вместе с тем наши данные не подтвердили обнаруженной у студентов [4] обратной связи отношения к ДО с успеваемостью: проверка и уточнение этого вывода составляют одну из перспектив данного исследования. Также в соответствии с данными предыдущих исследований [3; 15] было показано, что все три индикатора внутренней мотивации связаны с академической успеваемостью.

Сопоставление результатов нашего исследования с зарубежными [12; 14], касающимися роли базовых психологических потребностей во внутренней мотивации и вовлеченности при ДО, подтверждает выводы, полученные на китайской выборке [12], в которой был продемонстрирован примерно равный вклад каждой потребности. Полученные в исследовании результаты еще раз подтверждают универсальность теории самодетерминации и применимость ее базовых положений не только к обычным жизненным ситуациям, но и к ситуациям форс-мажора, в данном случае на материале отношения школьников к вынужденному ДО. К ограничениям исследования можно отнести тот факт, что оценка базовых психологических потребностей осуществлялась с помощью ранее не опубликованной методики, которая проходит процедуру валидизации, а отношение к ДО измерялось с помощью краткой, составленной исключительно для этого исследования анкеты. Использование более надежного инструментария в новых исследованиях подобных проблем позволит уточнить полученные выводы.

### **Заключение**

Впервые проведено исследование отношения к ДО в период пандемии COVID-19 у школьников средних классов российских школ, выявлены мотивационные предикторы этого отношения, объясняющие индивидуальные различия школьников в предпочтении ДО. Полученные результаты касаются специфического варианта ДО — осуществленного вынужденно, неожиданно и без

должной технической, методической и психологической подготовки.

Негативное отношение к имевшему место ДО, по сравнению с традиционным обучением, связано с большей удовлетворенностью у них базовых потребностей в компетентности, автономии и связанности с учителями и одноклассниками, причем эта связь опосредована внутренней учебной мотивацией, в свою очередь предсказывающей отношение к недавно имевшему место ДО, удовлетворенность школой и успеваемость.

### Литература

1. Андреев А.А. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // Открытое образование. 2013. № 5. С. 40—46.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015. 334 с.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 2. С. 65—74. DOI:10.17759/pse.2017220206
4. Неврюев А.Н., Сычев О.А., Сариева И.П. Связь отношения к дистанционному обучению студентов с отчуждением от учебы и эмоциональным выгоранием // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 136—146. DOI:10.17759/pse.2022270111
5. Осин Е.Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 4. С. 57—74. DOI:10.17759/pse.2015200406
6. Радчикова Н.П., Одицова М.А., Сорокова М.Г. Предпосылки для принятия цифровой образовательной среды в новых культурно-исторических условиях // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 3. С. 115—124. DOI:10.17759/chp.2021170315
7. Рассказова Е.И., Солдатова Г.У. Психологические и пользовательские предикторы отношения к учебе студентов в период дистанционного обучения в условиях пандемии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Том 19. № 1. С. 26—44. DOI:10.17323/1813-8918-2022-1-26-44
8. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. № 6. С. 5—15. DOI:10.17759/pse.2018230601
9. Шалагинова К.С., Декина Е.В. Психолого-педагогические аспекты дистанционного

Полученные результаты говорят о меньшей психологической эффективности имевшего место вынужденного дистанционного обучения по сравнению с традиционным очным обучением, свидетельствуя о важности систематической работы по овладению существующим инструментарием дистанционного обучения, разработки новых технологий дистанционного обучения школьников и необходимости психологической поддержки учителей и учащихся в ситуациях экстренного характера, нарушающих привычные процессы обучения.

- образования в условиях пандемии: по материалам анкетирования студентов — будущих психологов // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 3. С. 80—94. DOI:10.17759/psyedu.2020120305
10. Штыхно Д.А., Константинова Л.В., Гагиев Н.Н. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // Открытое образование. 2020. Том 24. № 5. С. 72—81. DOI:10.21686/1818-4243-2020-5-72-81
  11. Capon-Sieber V., Köhler C., Alp Christ A., Helbling J., Praetorius A.-K. The role of relatedness in the motivation and vitality of university students in online classes during social distancing // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 12. P. 1—16. DOI:10.3389/fpsyg.2021.702323
  12. Chiu T.K.F. Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic // Journal of Research on Technology in Education. 2022. Vol. 54(sup1). P. 14—30. DOI:10.1080/15391523.2021.1891998
  13. Garrote A., Niederbacher E., Hofmann J., Rösti I., Neuenschwander M.P. Teacher Expectations and Parental Stress During Emergency Distance Learning and Their Relationship to Students' Perception // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. P. 1—11. DOI:10.3389/fpsyg.2021.712447
  14. Holzer J., Lüftenegger M., Korlat S., Pelikan E., Salmela-Aro K., Spiel C., Schober B. Higher Education in Times of COVID-19: University Students' Basic Need Satisfaction, Self-Regulated Learning, and Well-Being // AERA Open. 2021. Vol. 7. P. 1—13. DOI:10.1177/23328584211003164
  15. Holzer J., Lüftenegger M., Käser U., Korlat S., Pelikan E., Schultze-Krumbholz A., Spiel C., Wachs S., Schober B. Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning // International Journal of Psychology. 2021. Vol. 56. № 6. P. 843—852. DOI:10.1002/ijop.12763



16. Howard J.L., Bureau J., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory // Perspectives on Psychological Science. 2021. Vol. 16. № 6. P. 1300—1323. DOI:10.1177/1745691620966789
17. Misirlı O., Ergulec F. Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives // Education and Information Technologies. 2021. Vol. 26. № 6. P. 6699—6718. DOI:10.1007/s10639-021-10520-4
18. Preacher K.J., Hayes A.F. Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models // Behavior Research Methods. 2008. Vol. 40. № 3. P. 879—891. DOI:10.3758/BRM.40.3.879
19. Preacher K.J., Kelley K. Effect size measures for mediation models: quantitative strategies for communicating indirect effects // Psychological Methods. 2011. Vol. 16. № 2. P. 93—115. DOI:10.1037/a0022658
20. Vansteenkiste M., Van den Bergh O., Chauvri r P., Desmet A., Dewaele A., Phalet K., Lowet K., Luminet O., Morb e S., Soenens B., Vermote B., Waterschoot J. Report # 12. The population is no longer motivated. How can we create a motivating climate? [Электронный ресурс] // Center for Self-Determination Theory. URL: [https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2020/09/2020\\_VansteenkisteEtAl\\_Report12BelgianCovidProject.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2020/09/2020_VansteenkisteEtAl_Report12BelgianCovidProject.pdf) (дата обращения: 03.06.2022).
21. Wang J., Wang X. Structural equation modeling: Applications using Mplus. 2nd ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2019. 536 p. DOI:10.1002/9781119422730

## References

1. Andreev A.A. Distantionnoe obuchenie i distantsionnye obrazovatel'nye tekhnologii [E-Learning and Distance Learning Technologies]. *Otkrytoe obrazovanie [Open Education]*, 2013, no. 5, pp. 40—46. (In Russ.).
2. Gordeeva T.O. Psikhologiya motivatsii dostizheniya [Psychology of achievement motivations]. Moscow: Smysl, 2015. 334 p. (In Russ.).
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhitskii V.V., Gavrichenkova T.K. Shkaly vnutrennei i vneshnei akademicheskoj motivatsii shkol'nikov [Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation Scale for Schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 2, pp. 65—74. DOI:10.17759/pse.2017220206 (In Russ.).
4. Nevryuev A.N., Sychev O.A., Sariyeva I.R. Svyaz' otnosheniya k distantsionnomu obucheniyu studentov s otchuzhdeniem ot учебы i emotsional'nym vygoraniem [The Relationship between the Students' Attitude toward Distance Learning, Alienation from Studying and Emotional Burnout]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 136—146. DOI:10.17759/pse.2022270111 (In Russ.).
5. Osin E.N. Otchuzhdenie ot учебы kak prediktor vygoraniya u studentov vuzov: rol' kharakteristik obrazovatel'noi sredy [Alienation from Study as a Predictor of Burnout in University Students: the Role of the Educational Environment Characteristics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 20, no. 4, pp. 57—74. DOI:10.17759/pse.2015200406 (In Russ.).
6. Radchikova N.P., Odintsova M.A., Sorokova M.G. Predposylki dlya prinyatiya tsifrovoi obrazovatel'noi sredy v novykh kul'turno-istoricheskikh usloviyakh [Prerequisites for Accepting the Digital Educational Environment in New Cultural and Historical Conditions]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 115—124. DOI:10.17759/chp.2021170315 (In Russ.).
7. Rasskazova E.I., Soldatova G.U. Psikhologicheskie i pol'zovatel'skie prediktory otnosheniya k учебе studentov v period distantsionnogo obucheniya v usloviyakh pandemii [Psychological and User Activity Predictors of Attitude toward Learning]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei Shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 26—44. DOI:10.17323/1813-8918-2022-1-26-44 (In Russ.).
8. Sychev O.A., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. Mnogomernaya shkala udovletvorennosti zhizn'yu shkol'nikov [Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018, no. 6, pp. 5—15. DOI:10.17759/pse.2018230601 (In Russ.).
9. Shalaginova K.S., Dekina E.V. Psikhologo-pedagogicheskie aspekty distantsionnogo obrazovaniya v usloviyakh pandemii: po materialam anketirovaniya studentov — budushchikh psikhologov [Psychological and Pedagogical Aspects of Distance Education in a Pandemic: Based on the Materials of a Survey of Students — Future Psychologists]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 3, pp. 80—94. DOI:10.17759/psyedu.2020120305 (In Russ.).
10. Shtykhno D.A., Konstantinova L.V., Gagiev N.N. Perekhod vuzov v distantsionnyi rezhim v period pandemii: problemy i vozmozhnye riski [Transition of Universities to Distance Mode During the Pandemic: Problems and Possible Risks]. *Otkrytoe obrazovanie [Open Education]*, 2020. Vol. 24, no. 5, pp. 72—81. DOI:10.21686/1818-4243-2020-5-72-81 (In Russ.).
11. Capon-Sieber V., K hler C., Alp Christ A., Helbling J., Praetorius A.-K. The role of relatedness in the motivation and vitality of university students in online classes during social distancing. *Frontiers in Psychology*, 2022. Vol. 12, pp. 1—16. DOI:10.3389/fpsyg.2021.702323
12. Chiu T.K.F. Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning

- during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 2022. Vol. 54, no. sup1, pp. 14—30. DOI:10.1080/15391523.2021.1891998
13. Garrote A., Niederbacher E., Hofmann J., Rösti I., Neuenschwander M.P. Teacher Expectations and Parental Stress During Emergency Distance Learning and Their Relationship to Students' Perception. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, pp. 1—11. DOI:10.3389/fpsyg.2021.712447
14. Holzer J., Lüftenegger M., Korlat S., Pelikan E., Salmela-Aro K., Spiel C., Schober B. Higher Education in Times of COVID-19: University Students' Basic Need Satisfaction, Self-Regulated Learning, and Well-Being. *AERA Open*, 2021. Vol. 7, pp. 1—13. DOI:10.1177/23328584211003164
15. Holzer J., Lüftenegger M., Käser U., Korlat S., Pelikan E., Schultze-Krumbholz A., Spiel C., Wachs S., Schober B. Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning. *International Journal of Psychology*, 2021. Vol. 56, no. 6, pp. 843—852. DOI:10.1002/ijop.12763
16. Howard J.L., Bureau J., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 2021. Vol. 16, no. 6, pp. 1300—1323. DOI:10.1177/1745691620966789
17. Misirli O., Ergulec F. Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 6699—6718. DOI:10.1007/s10639-021-10520-4
18. Preacher K.J., Hayes A.F. Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 2008. Vol. 40, no. 3, pp. 879—891. DOI:10.3758/BRM.40.3.879
19. Preacher K.J., Kelley K. Effect size measures for mediation models: quantitative strategies for communicating indirect effects. *Psychological Methods*, 2011. Vol. 16, no. 2, pp. 93—115. DOI:10.1037/a0022658
20. Vansteenkiste M., Van den Bergh O., Chauvrier P., Desmet A., Dewaele A., Phalet K., Lowet K., Luminet O., Morbée S., Soenens B., Vermote B., Waterschoot J. Report # 12. The population is no longer motivated. How can we create a motivating climate? *Center for Self-Determination Theory*. URL: [https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2020/09/2020\\_VansteenkisteEtAl\\_Report12BelgianCovidProject.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2020/09/2020_VansteenkisteEtAl_Report12BelgianCovidProject.pdf) (Accessed 03.06.2022).
21. Wang J., Wang X. Structural equation modeling: Applications using Mplus. 2nd ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2019. 536 p. DOI:10.1002/9781119422730

### Информация об авторах

Гордеева Тамара Олеговна, доктор психологических наук, профессор кафедры Психологии образования и педагогики факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ им. М.В. Ломоносова), ведущий научный сотрудник, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Сычев Олег Анатольевич, кандидат психологических наук, научный сотрудник, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина» (ФГБОУ ВО АГПГУ), г. Бийск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Степанова Марина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры Психологии образования и педагогики факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ им. М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: marina.stepanova@list.ru

### Information about the authors

Tamara O. Gordeeva, Full Professor, PhD, Doctor of Psychological Sciences, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Oleg A. Sychev, PhD in Psychology, Senior Researcher, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Marina A. Stepanova, PhD in Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-058X>, e-mail: marina.stepanova@list.ru

Получена 16.06.2022

Принята в печать 26.10.2022

Received 16.06.2022

Accepted 26.10.2022

# Анализ сопоставимости измерения метапредметных навыков в цифровой среде

**Грачева Д.А.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4646-7349>, e-mail: [dgracheva@hse.ru](mailto:dgracheva@hse.ru)

Представлены данные исследования сопоставимости измерения метапредметных навыков с помощью сценарных заданий. На данных инструмента «4К» для измерения критического мышления (N=500) исследована сопоставимость двух вариантов сценариев внутри идентичной цифровой среды, с одним набором индикаторов. Отмечается, что основное различие в сценариях заложено в контекстных элементах. Проведен анализ инвариантности инструмента по вариантам с использованием метода конфирматорного факторного анализа. Установлено, что при эквивалентных характеристиках заданий контекст сценария оказывает эффект на результаты. Различия в оценках зафиксированы для задач, предполагающих более свободное взаимодействие со средой, где тестируемый самостоятельно собирает объект из предложенных элементов. Задания, включающие работу с текстом в цифровой среде, могут считаться сопоставимыми при изменении элементов контекста. Обсуждаются возможные причины, стоящие за различием в оценках по вариантам сценариев.

**Ключевые слова:** критическое мышление, сопоставимость тестов, сценарные задания, контекст заданий, конфирматорный факторный анализ, измерительная инвариантность.

---

**Финансирование.** Статья подготовлена в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (соглашение от 25.04.2022 № 075-15-2022-325).

**Благодарности.** Автор благодарит И.Л. Угланову за советы и помощь в подготовке статьи.

**Для цитаты:** Грачева Д.А. Анализ сопоставимости измерения метапредметных навыков в цифровой среде // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 57—67. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270605>

# Analysis of Task Comparability in Digital Environment by the Case of Metacognitive Skills

**Daria A. Gracheva**

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4646-7349>, e-mail: [dgracheva@hse.ru](mailto:dgracheva@hse.ru)

This article discusses the problem of task comparability with the help of scenario-based tasks for metacognitive skills. Using the data of “4C” tool for measuring critical thinking (N=500), the comparability of two scenarios within an identical digital environment with one set of indicators was investigated. The main difference in the scenarios lies in the contextual characteristics. The measurement invariance analysis of the instrument using confirmatory factor analysis was conducted. The results show that even with the equivalent construct structure and tasks’ characteristics, the context of the scenario has an effect on the student’s performance. The main differences in results were recorded for tasks involving interaction with the environment, where the test-taker created an object with elements. Tasks involving working with text in a digital environment can be considered comparable in case of elements content change. The possible reasons behind the observed differences in scenarios are discussed.

**Keywords:** critical thinking, test comparability, scenario-based tasks, contextualized items, confirmatory factor analysis, measurement invariance.

---

**Funding.** The reported study was funded by The Ministry of Education and Science of the Russian Federation, project number 075-15-2022-325 from 25.04.2022.

**Acknowledgements.** The author is grateful to Uglanova I.L. for her help and comments on this article.

**For citation:** Gracheva D.A. Analysis of Task Comparability in Digital Environment by the Case of Metacognitive Skills. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 57—67. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270605> (In Russ.).

## Введение

Одним из направлений развития современного образовательного тестирования является измерение многокомпонентных конструктов. Примером такого конструкта выступает критическое мышление, которое относится к метапредметным навыкам. Однако измерение последних затруднено при использовании традиционных типов заданий. Например, заданий с выбором варианта ответа. Задания же сценарного типа в цифровой среде имеют большой потенциал. Они напоминают компьютерную игру, в которой ученик сталкивается с ситуацией, где ему необходимо решить ряд проблем. Действия

ученика при прохождении рассматриваются как наблюдаемые проявления измеряемого навыка — индикаторы. Сценарные задания позволяют приблизиться к поведению ученика, которое он демонстрирует в похожих ситуациях в реальной жизни, что особенно важно при измерении метапредметных навыков [7].

На практике применение такого типа заданий сталкивается с множеством трудностей. Среди них низкая надежность, малое число заданий и слабая корреляция с альтернативными измерениями. В целом, сопоставимость измерений характерна для заданий с фокусом на процесс и продукт

(performance-based tasks): сценарных заданий, эссе, экспериментов и пр. [6]. Прежние попытки создания сопоставимых учебных экспериментов не увенчались успехом, несмотря на то, что исследователи придерживались одних принципов разработки [17].

Основным этапом при разработке нового сценария является подбор подходящего контекста. Последний представляет собой набор характеристик, который задает ситуацию, где тестируемый сможет продемонстрировать нужные навыки. Степень соответствия контекста сценарных заданий друг другу напрямую связана со степенью их сопоставимости. Однако сопоставимость заданий с контекстом является малоизученной областью [6].

Целью нашего исследования являлось установление сопоставимости вариантов сценарных заданий для измерения критического мышления, которые содержат одинаковое количество индикаторов, реализованы в идентичной цифровой среде, но различаются контекстными элементами.

В первой части обсуждения мы рассмотрим предыдущие исследования заданий с контекстом, а также основные методы, которые используются для проверки сопоставимости тестов; во второй части представлены результаты анализа сопоставимости вариантов сценарных заданий. А завершим наш анализ обсуждением результатов, основных ограничений и дальнейших направлений исследования.

### **Обзор исследований контекста заданий**

Понятие контекста и его связь с психометрическими характеристиками заданий и результатами тестирования изучается на примере опросников, эссе, игр и сценарных заданий.

В исследовании личностных опросников было показано, что уточнение контекста ведет к улучшению психометрических характеристик за счет снижения количества интерпретаций утверждений [14].

Для заданий типа эссе проверяется сопоставимость результатов при изменении те-

матики и стимульных материалов в формате картинок [9].

В области компьютерных игр проводятся исследования роли интерфейса в результатах тестирования. Например, в работе [15] установлено, что выбор персонажа связан с поведением респондента внутри игровой среды.

Идея содержания виртуального мира как стимула креативных решений изучается в работе [10]. В исследовании тестируемые «погружались» в разные виртуальные миры при помощи шлемов виртуальной реальности, а затем рисовали несуществующее животное. Идеи этих рисунков значимо различались в зависимости от предъявляемого контекста.

На примере заданий PISA по естествознанию исследовались характеристики контекста (степень абстрактности, назначение контекста и др.) и их связь с достижениями учащихся [13].

Использование заданий с контекстом является перспективным направлением для измерения комплексных навыков. В то же время контекст можно рассматривать как фактор, который влияет на характеристики заданий и результаты тестирования. Методы анализа сопоставимости будут рассмотрены в следующем разделе.

### **Обзор методов проверки сопоставимости**

Проверка сопоставимости тестов проводится качественными и количественными методами, которые могут друг друга дополнять.

Качественные методы включают определение правил разработки теста и привлечение экспертов для оценки сопоставимости заданий.

К правилам разработки теста относят следование спецификации. Тем не менее установлено, что задания с открытым ответом, созданные по одной спецификации, не всегда сопоставимы [8].

Мнение экспертов, например, используется для оценки того, насколько тема задания покрывает общий или узкоспециальный вопрос [11].

Количественные методы включают использование статистического аппарата для анализа сопоставимости. Выбор статистического метода зависит от цели исследования. Если цель исследования заключается в оценке различий между группами, то в качестве статистических методов используются *t-test* или *ANOVA*. Для целей предсказания результатов будущих тестирований применяется регрессионный анализ, а корреляционный анализ может выступать мерой схожести результатов по вариантам.

Однако процесс проверки сопоставимости вариантов теста выходит за рамки работы с сырыми результатами теста. Чтобы считать варианты теста сопоставимыми, необходимо убедиться, что они измеряют один конструкт, задания имеют схожие психометрические характеристики [3].

Проверка этих допущений возможна в рамках методологии конфирматорного факторного анализа (КФА) или современной теории тестирования (*Item Response Theory, IRT*). Например, КФА использовался для проверки функционирования инструмента в разных форматах [16].

В данной статье мы фокусируемся на применении КФА для проверки сопоставимости. Так как данные в образовании часто являются категориальными, рассматривается случай КФА для порядковых переменных. Доказательство сопоставимости в рамках КФА сводится к проверке инвариантности общей модели инструмента. В исследованиях сопоставимости обычно рассматривают три уровня инвариантности: конфигуральный, метрический и скалярный.

На конфигуральном уровне проверяется сопоставимость структуры конструкта во всех группах [12]. На метрическом уровне значения факторных нагрузок полагаются равными во всех группах. На скалярном уровне проверяется равенство пороговых значений (в случае категориального КФА). При достижении уровня скалярной инвариантности возможно сравнение средних значений латентных факторов между группами.

Таким образом, измерение комплексных навыков требует использования методов анализа, направленных на изучение структуры теста. Например, таким методом выступает КФА. Далее указанный метод будет использован для проверки сопоставимости вариантов сценарных заданий.

### **Основные характеристики выборки, методов, процедуры сбора данных исследования и стратегия анализа**

#### ***Выборка***

В статье используются данные 500 учащихся четвертых классов, которые принимали участие в исследовании «навыков 21 века» осенью 2020 года в рамках проекта «4К современного мира. Формирование компетенций XXI века и оценка индивидуального прогресса в их развитии» при поддержке благотворительного фонда «Вклад в будущее».

#### ***Инструмент***

Для оценки критического мышления используются сценарные задания в компьютерной форме из инструмента «4К», разработанного сотрудниками Центра психометрики и измерений в образовании (НИУ ВШЭ). Инструмент прошел ряд апробаций, которые свидетельствуют о его валидности [2].

В этой работе проверяется сопоставимость пары сценариев на измерение критического мышления: «Аквариум» и «Террариум». Согласно концептуальной рамке инструмента, навык критического мышления включает две составляющие: 1) «Анализ информации» — навык работы с информацией в соответствии с целями и условиями поставленной задачи; 2) «Формулирование вывода» — навык формулирования собственного вывода с помощью результатов, полученных на этапе работы с информацией [2].

Сценарий «Аквариум» предлагает тестируемым обустроить аквариум для крабов. Для работы с информацией в сценарии используется симуляция интернет-браузера, где предъявляется текст статьи (рис. 1). Текст статьи включает как релевантные, так и нерелевантные предложения. Релевант-

ные предложения содержат информацию, которая понадобится для обустройства аквариума для крабов (например, «Крабам нужно иногда залезать повыше, для этого в аквариум помещают камни»). Нерелевантные предложения содержат информацию, которая не соответствует поставленной задаче. За каждое выделенное релевантное предложение начисляется 1 балл.

Индикаторы формулирования вывода оцениваются в интерактивной среде (конструктор), где тестируемый обустраивает жилище для краба из элементов на основе информации из текста (рис. 2). За каждый верно добавленный элемент начисляется 1 балл.

В сценарии «Террариум» тестируемые сталкиваются с теми же задачами с другим

содержанием, где главная цель — построить террариум для гекконов.

К навыку анализа информации относится 14 дихотомических индикаторов, к навыку формулирования вывода — 10 индикаторов (8 дихотомических и 2 политомических от 0 до 2 баллов).

### Процедура сбора данных

Тестирование проходило очно в школах в присутствии администратора тестирования. Каждому участнику предоставили компьютер с доступом в интернет. В начале тестовой сессии администраторы открывали сайт тестирования на компьютерах и раздавали индивидуальные логины учащимся для входа в систему. Все инструкции и

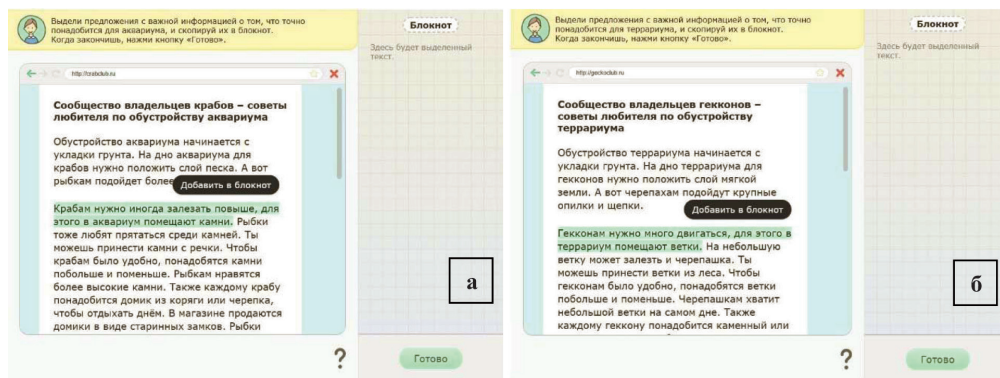


Рис. 1. Стимульный материал (текст): а — «Аквариум», б — «Террариум»

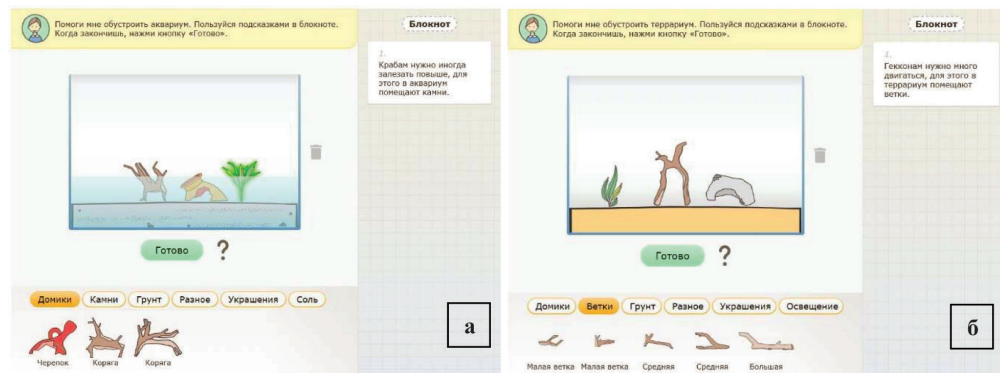


Рис. 2. Стимульный материал (конструктор): а — «Аквариум», б — «Террариум»

задания предъявлялись в компьютерном формате.

В работе использовался сбалансированный дизайн, в котором оба варианта сценария выполнялись одними тестируемыми. Выборка случайным образом была поделена на две группы. Первая группа сначала проходила задание «Аквариум», а потом задание «Террариум», вторая группа проходила задания в обратном порядке. Такой дизайн позволил контролировать эффект порядка предъявления заданий на результаты проверки сопоставимости. Перерыв между тестированиями вариантов сценариев составлял от одного дня до недели.

### **Стратегия анализа**

Исследование сопоставимости вариантов заданий сценарного типа проводилось с применением КФА. Анализ проходил в два этапа. На первом этапе была предложена структура модели критического мышления, которая отдельно проверялась для вариантов сценариев. На втором этапе проводилась проверка измерительной инвариантности общей модели для двух сценариев.

В качестве метода оценки параметров использовался метод взвешенных наименьших квадратов (WLSMV), наиболее подходящий для порядковых и бинарных данных. Качество моделей оценивалось по следующим индексам: CFI>0.90; TLI>0.90; RMSEA<0.05 [12].

Проверка инвариантности осуществлялась путем последовательного сравнения трех моделей (конфигуральная, метрическая, скалярная). В качестве критерия сравнения принята разница показателей статистик согласия ( $\Delta$ CFI в пределах 0.01,  $\Delta$ RMSEA в пределах 0.015 для подтверждения инвариантности) [4]. При достижении скалярной инвариантности возможно сравнить средние значения латентных факторов разных групп, где средние значения факторов для одной группы приравняются к нулю, а для другой группы оцениваются свободно.

Модель критического мышления содержит два главных связанных фактора — «Анализ» и «Вывод». В модели введены

дополнительные ортогональные факторы стимульного материала, которые учитывают общий источник дисперсии между группами индикаторов, относящихся к работе с текстом или конструктором.

Анализ проведен в программе Mplus, версия 8.3.

### **Результаты**

Средний балл по навыку анализа информации равен 5.56 балла (ст. отклонение — 3.83) для сценария «Аквариум» и 5.29 балла (ст. отклонение — 3.85) для сценария «Террариум». Средний результат по навыку формулирования вывода для сценария «Аквариум» равен 8.2 балла (ст. отклонение — 2.72), для сценария «Террариум» — 8.25 балла (ст. отклонение — 2.67). Между средними значениями не обнаружено статистически значимых различий как для навыка анализа информации ( $t(998)=1.11$ ,  $p>0.05$ ), так и навыка формулирования вывода ( $t(998)=-0.29$ ,  $p>0.05$ ).

Отдельные модели для сценариев «Аквариум» ( $\chi^2(240)=387.691^*$ ,  $p<0.000$ ; CFI=0.979; TLI=0.976; RMSEA=0.035. 90% CI (0.029;0.041)) и «Террариум» ( $\chi^2(240)=398.031^*$ ,  $p<0.000$ ; CFI=0.980; TLI=0.977; RMSEA=0.036, 90% CI (0.030; 0.043)) показали хорошее согласие с данными. На рис. 3—4 приведен общий вид модели и стандартизированные факторные нагрузки для сценариев «Аквариум» и «Террариум».

Результаты проверки измерительной инвариантности представлены в табл. 1. Статистики согласия по трем моделям схожи, что позволяет принять допущение о полной скалярной инвариантности инструментов. Структура критического мышления воспроизводится в разных вариантах сценариев, психометрические характеристики индикаторов не различаются.

После проверки уровней инвариантности и достижения скалярной инвариантности перейдем к сравнению средних значений латентных факторов для заданий «Аквариум» и «Террариум» (табл. 2).

Средние значения для фактора «Анализ» значимо не отличались по вариантам



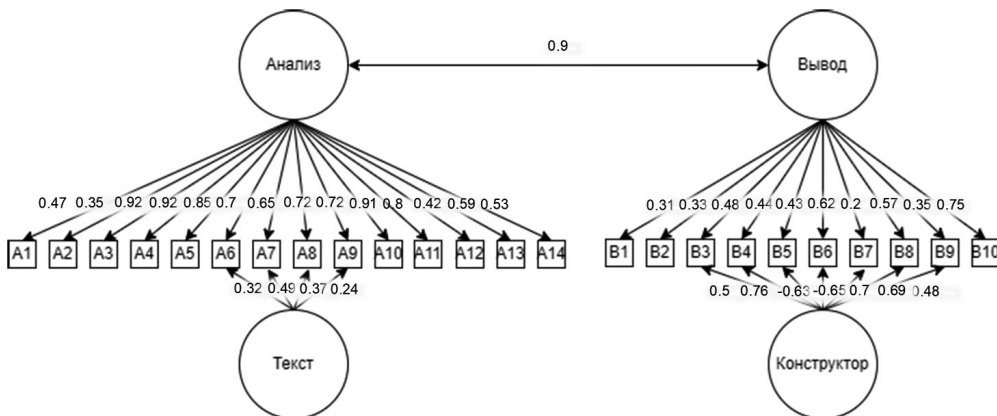


Рис. 3. Модель критического мышления («Аквариум»): все параметры модели значимы на уровне  $p < 0.05$

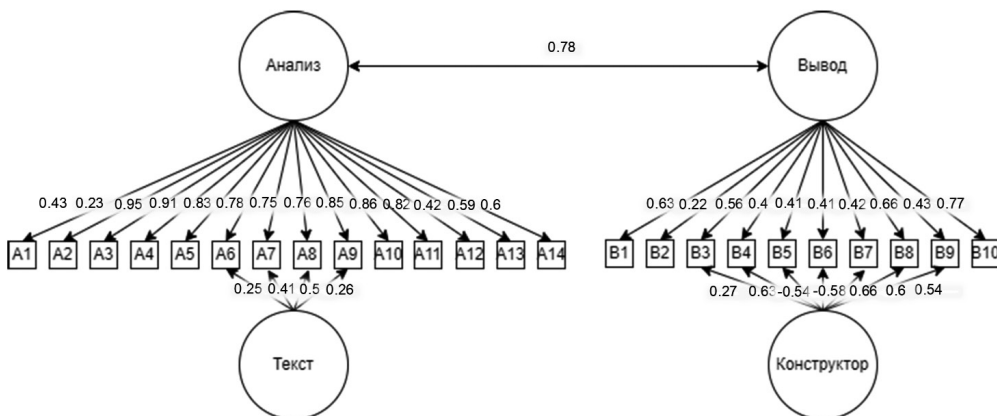


Рис. 4. Модель критического мышления («Террариум»): все параметры модели значимы на уровне  $p < 0,05$

Таблица 1

**Результаты проверки измерительной инвариантности**

Модель	$\chi^2$ (df)	RMSEA	CFI	TLI
Конфигуральная	785.743* (480)	0.036 (90% CI 0.031; 0.040)	0.979	0.976
Метрическая	835.083* (511)	0.036 (90% CI 0.031; 0.040)	0.978	0.976
Скалярная	915.226* (532)	0.038 (90% CI 0.034; 0.042)	0.974	0.973

Примечание: \*  $p < 0,05$ .

заданий. То есть в среднем навык анализа информации одинаково оценивается в двух вариантах сценариев при изменении харак-

теристик контекста сценария. По средним значениям фактора «Текст» также не выявлено значимых различий.

Таблица 2

**Средние значения латентных факторов**

Фактор	Средние значения для сценария «Террариум»	Z-статистика
«Анализ»	-0.089 (0.066)	-1.353
«Вывод»	0.211 (0.071)	2.965*
«Текст»	-0.003 (0.129)	-0.026
«Конструктор»	-0.272 (0.079)	-3.433*

*Примечания:* В скобках указаны стандартные ошибки измерения. Средние значения факторов для сценария «Аквариум» приравнены к нулю. \*  $p < 0,05$ .

Тем не менее значимая разница средних по фактору «Вывод» выступает свидетельством того, что в этой части сценарий «Террариум» оказался легче, чем сценарий «Аквариум». Различия сохранились в факторе конструктора.

Содержательная интерпретация факторов стимульного материала часто бывает затруднительна. Однако полученные результаты позволяют говорить о том, что результаты учащихся значимо различаются в части сценария, где им необходимо продемонстрировать навык формулирования вывода через работу с элементами в конструкторе.

**Обсуждение результатов**

Комплексные конструкторы требуют новых измерительных подходов. Таким подходом является применение сценарных заданий в цифровой среде. В то же время для сценарных заданий в большей степени выражен риск получения несопоставимых результатов [6].

Одной из угроз сопоставимости является контекст сценария. В данной статье мы использовали сценарии для измерения критического мышления «Аквариум» и «Террариум», которые содержали один набор индикаторов, но различались контекстными характеристиками. Проведенный анализ измерительной инвариантности показал, что изменение контекста не меняет теоретическую структуру инструмента, а психометрические характеристики индикаторов значимо не отличались по вариантам заданий.

Результаты сравнения средних латентных факторов показали, что тестируемые

получают более низкие оценки по навыку формулирования вывода в сценарии «Аквариум», чем «Террариум», в то время как оценки по навыку анализа информации не отличаются по вариантам.

Благодаря дизайну сбора данных, при котором соблюдался случайный порядок предъявления вариантов, мы можем считать, что различия в результатах являются не за счет эффекта научения в решении подобных задач, а за счет различий в контекстных элементах.

По результатам предыдущих исследований контекст задания может оказывать эффект на результаты теста. Так, знакомый контекст может давать преимущество в решении задач [5]. В исследовании креативности контекст «виртуального мира» проявлялся в рисунках несуществующих животных [10].

Другой причиной различия в результатах мог стать формат заданий внутри сценариев. Ранее было показано, что формат задания с выбором варианта ответа в меньшей степени подвержен колебаниям трудности. Большие проблемы характерны для заданий с открытым ответом или объединенных общим стимульным материалом, например, работа с текстом [3].

Однако полученные нами результаты свидетельствуют о том, что объемные текстовые задания могут быть сопоставимы. Отчасти это можно объяснить использованием метода «клонирования», который позволяет создать максимально похожие тексты в разных контекстах [1]. Задания, содержащие элементы интерактива, в большей степени подвержены риску несопоставимости, что могло стать причиной раз-

личия в оценках по вариантам для навыка формулирования вывода.

Проведенное исследование имеет некоторые ограничения. Оно проводилось на одной паре сценариев для измерения одного навыка, поэтому полученные результаты нуждаются в ревалидации на примере других сценариев и навыков. Кроме того, в данной работе мы анализировали сопоставимость вариантов, основываясь только на анализе структуры данных и функционировании индикаторов.

Дальнейшие направления исследования сопоставимости заданий с контекстом включают использование как количественных, так и качественных методов. Лингвистический анализ текстов заданий и привлечение экспертов позволят глубже понять различия между вариантами сценариев. Перспективным направлением является проведение когнитивных лабораторий и интервью с учащимися для понимания вклада контекста в результаты теста. Дальнейшее применение количественных методов может заключаться в оценке эффекта взаимодействия контекста сценария с другими характеристиками заданий.

### Заключение

Задания в цифровой среде, содержащие интерактивные элементы, являются

трендом в области измерений в образовании. Однако создать сопоставимые задания «на глаз» практически невозможно. Разнообразие ситуаций и большая свобода действий тестируемого внутри цифровой среды могут снижать сопоставимость измерений. Это особенно важно в случае, когда задания используются как альтернативные варианты, например, для проведения мониторинговых исследований. Отсутствие проверки сопоставимости вариантов заданий может создавать тестируемым неравные возможности для демонстрации своих способностей, а решения, которые будут приняты по результатам тестирования, окажутся невалидными.

Проведенный нами анализ определил, что большему риску несопоставимости подвержены задания, где тестируемый самостоятельно собирает объект из элементов. Различия в результатах могут объясняться контекстом заданий или особенностью формата заданий. Исследование причин полученных результатов, а также ревалидация сформулированных здесь выводов могут проводиться отдельно для повышения качества инновационных типов заданий и изучения возможности их использования как для масштабных, так и локальных тестирований.

### Литература

1. *Gracheva D.A., Tarasova K.V.* Подходы к разработке вариантов заданий сценарного типа в рамках метода доказательной аргументации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. № 3(1). С. 83—97.
2. *Углова И.Л., Орел Е.А., Брун И.В.* Измерение креативности и критического мышления в начальной школе // Психологический Журнал. 2020. № 6(41). С. 96—107.
3. *Buerger S. [et al.].* What makes the difference? The impact of item properties on mode effects in reading assessments // *Studies in Educational Evaluation*. 2019. Vol. 62. P. 1—9. DOI:10.1016/j.stueduc.2019.04.005
4. *Chen F.F.* Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance // *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*. 2007. Vol. 14. No. 3. P. 464—504. DOI:10.1080/10705510701301834
5. *Crisp V.* Exploring features that affect the difficulty and functioning of science exam questions for those with reading difficulties // *Irish Educational Studies*. 2011. Vol. 30. No. 3. P. 323—343.
6. *Davey T. [et al.].* Psychometric considerations for the next generation of performance assessment. // Washington, DC: Center for K-12 Assessment & Performance Management, Educational Testing Service. 2015. P. 1—100.
7. *Kuhn D.* A Role for Reasoning in a Dialogic Approach to Critical Thinking // *Topoi*. 2018. Vol. 37. No. 1. P. 121—128. DOI:10.1007/s11245-016-9373-4
8. *Lee H.-K., Anderson C.* Validity and topic generality of a writing performance test // *Language testing*. 2007. Vol. 24. No. 3. P. 307—330. DOI:10.1177/0265532207077200
9. *Li J.* Establishing Comparability Across Writing Tasks With Picture Prompts of Three Alternate

- Tests // *Language Assessment Quarterly*. 2018. Vol. 15. No. 4. P. 368—386. DOI:10.1080/15434303.2017.1405422
10. Nelson J., Guegan J. "I'd like to be under the sea": Contextual cues in virtual environments influence the orientation of idea generation // *Computers in Human Behavior*. 2019. Vol. 90. P. 93—102.
11. Oliveri M.E. Considerations for Designing Accessible Educational Scenario-Based Assessments for Multiple Populations: A Focus on Linguistic Complexity [Elektronnyi resurs] // *Frontiers in Education*. 2019. Vol. 4. DOI:10.3389/feeduc.2019.00088
12. Roos J.M., Bauldry S. Confirmatory factor analysis. SAGE Publications, 2021. 144 p.
13. Ruiz-Primo M.A., Li M. The Relationship between Item Context Characteristics and Student Performance: The Case of the 2006 and 2009 PISA Science Items // *Teachers College Record*. 2015. Vol. 117. No. 1. P. 1—36.
14. Schmit M.J. [et al.]. Frame-of-reference effects on personality scale scores and criterion-related validity. // *Journal of Applied Psychology*. 1995. Vol. 80. No. 5. P. 607—620. DOI:10.1037/0021-9010.80.5.607
15. Şengün S. [et al.]. Do players communicate differently depending on the champion played? Exploring the Proteus effect in League of Legends [Elektronnyi resurs] // *Technological Forecasting and Social Change*. 2022. Vol. 177. DOI:10.1016/j.techfore.2022.121556
16. Wang Y., Lu H. Validating items of different modalities to assess the educational technology competency of pre-service teachers [Elektronnyi resurs] // *Computers & Education*. 2021. Vol. 162. DOI:10.1016/j.compedu.2020.104081
17. Wested G.S.-F., Shavelson R.J. Development of performance assessments in science: Conceptual, practical, and logistical issues // *Educational Measurement: issues and practice*. 1997. Vol. 3. № 16. P. 16—24.

## References

1. Gracheva D.A., Tarasova K.V. Podhody k razrabotke variantov zadaniy scenarnogo tipa v ramkah metoda dokazatel'noj argumentacii [Approaches to the development of scenario-based task forms within the framework of evidence-centered design]. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika [Domestic and foreign pedagogy]*, 2022, no. 3(1), pp. 83—97. (In Russ.).
2. Uglanova I.L., Orel E.A., Brun I.V. Izmerenie kreativnosti i kriticheskogo myshlenija v nachal'noj shkole [Measuring creativity and critical thinking in primary school]. *Psihologicheskij Zhurnal [Psychological Journal]*, 2020, no. 6(41), pp. 96—107. (In Russ.).
3. Buerger S. [et al.]. What makes the difference? The impact of item properties on mode effects in reading assessments. *Studies in Educational Evaluation*, 2019. Vol. 62, pp. 1—9. DOI:10.1016/j.stueduc.2019.04.005
4. Chen F.F. Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 2007. Vol. 14, no. 3, pp. 464—504. DOI:10.1080/10705510701301834
5. Crisp V. Exploring features that affect the difficulty and functioning of science exam questions for those with reading difficulties. *Irish Educational Studies*, 2011. Vol. 30, no. 3, pp. 323—343.
6. Davey T. [et al.]. Psychometric considerations for the next generation of performance assessment. Washington, DC: Center for K-12 Assessment & Performance Management, Educational Testing Service, 2015, pp. 1—100.
7. Kuhn D. A Role for Reasoning in a Dialogic Approach to Critical Thinking. *Topoi*, 2018. Vol. 37, no. 1, pp. 121—128. DOI:10.1007/s11245-016-9373-4
8. Lee H.-K., Anderson C. Validity and topic generality of a writing performance test. *Language testing*, 2007. Vol. 24, no. 3, pp. 307—330. DOI:10.1177/0265532207077200
9. Li J. Establishing Comparability Across Writing Tasks With Picture Prompts of Three Alternate Tests. *Language Assessment Quarterly*, 2018. Vol. 15, no. 4, pp. 368—386. DOI:10.1080/15434303.2017.1405422
10. Nelson J., Guegan J. "I'd like to be under the sea": Contextual cues in virtual environments influence the orientation of idea generation. *Computers in Human Behavior*, 2019. Vol. 90. pp. 93—102.
11. Oliveri M.E. Considerations for Designing Accessible Educational Scenario-Based Assessments for Multiple Populations: A Focus on Linguistic Complexity [Elektronnyi resurs]. *Frontiers in Education*, 2019. Vol. 4. DOI:10.3389/feeduc.2019.00088
12. Roos J.M., Bauldry S. Confirmatory factor analysis. SAGE Publications, 2021. 144 p.
13. Ruiz-Primo M.A., Li M. The Relationship between Item Context Characteristics and Student Performance: The Case of the 2006 and 2009 PISA Science Items. *Teachers College Record*, 2015. Vol. 117, no. 1, pp. 1—36.
14. Schmit M.J. [et al.]. Frame-of-reference effects on personality scale scores and criterion-related validity. *Journal of Applied Psychology*, 1995. Vol. 80, no. 5, pp. 607—620. DOI:10.1037/0021-9010.80.5.607
15. Şengün S. [et al.]. Do players communicate differently depending on the champion played? Exploring the Proteus effect in League of Legends [Elektronnyi resurs]. *Technological Forecasting and Social Change*, 2022. Vol. 177. DOI:10.1016/j.techfore.2022.121556
16. Wang Y., Lu H. Validating items of different modalities to assess the educational technology competency of pre-service teachers [Elektronnyi resurs]. *Computers & Education*, 2021. Vol. 162. DOI:10.1016/j.compedu.2020.104081

17. Wested G.S.-F., Shavelson R.J. Development of performance assessments in science: Conceptual, practical, and logistical issues. *Educational Measurement: issues and practice*, 1997. Vol. 3, no. 16, pp. 16—24.

**Информация об авторах**

Грачева Дарья Александровна, стажер-исследователь Центра психометрики и измерений в образовании, аспирант Института образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4646-7349>, e-mail: [dgracheva@hse.ru](mailto:dgracheva@hse.ru)

**Information about the authors**

Daria A. Gracheva, Research Assistant at Center for Psychometrics and Measurement in Education, PhD student, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4646-7349>, e-mail: [dgracheva@hse.ru](mailto:dgracheva@hse.ru)

Получена 22.10.2021

Received 22.10.2021

Принята в печать 26.10.2022

Accepted 26.10.2022

# Особенности восприятия онлайн-обучения в период пандемии COVID-19 подростками и учителями общеобразовательной школы

**Рубцова О.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: [ovrubsova@mail.ru](mailto:ovrubsova@mail.ru)

**Посакалова Т.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: [poskakalova@gmail.com](mailto:poskakalova@gmail.com)

**Андрианов С.С.**

г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4535-1712>, e-mail: [ivolga727@mail.ru](mailto:ivolga727@mail.ru)

**Артеменков С.Л.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1619-2209>, e-mail: [slart@inbox.ru](mailto:slart@inbox.ru)

В статье представлены результаты исследовательского проекта «Обучение в условиях COVID-19», реализованного на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ в октябре 2020 — январе 2021 г. Основная цель проекта — выявление особенностей восприятия онлайн-обучения в период пандемии учащимися подросткового возраста и учителями основной школы. Выборку исследования составили 141 подросток и 91 учитель основной школы из разных регионов Российской Федерации. Согласно полученным данным, большинство подростков воспринимают дистанционный формат нейтрально или даже положительно. При этом наиболее успешно с онлайн-обучением справились подростки с высоким уровнем метапредметных компетенций. В отличие от подростков, у большинства учителей сложилось отрицательное отношение к онлайн-обучению. С точки зрения авторов, в условиях стремительно изменяющейся социальной реальности противопоставление онлайн- и офлайн-форматов обучения представляется неконструктивным. Авторы связывают перспективы повышения эффективности образовательного процесса с преодолением дихотомии очного и онлайн-форматов и смещением акцента на проектирование разных типов детско-взрослых взаимодействий, которые могут быть организованы в очном, дистанционном и смешанном форматах.

**Ключевые слова:** пандемия COVID-19, онлайн-обучение, дистанционный формат, подростки, учителя, метапредметные компетенции, мотивация, успеваемость, детско-взрослые взаимодействия.

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 12.12.2022 г. № 073-00110-22-06.

**Для цитаты:** Рубцова О.В., Посакалова Т.А., Андрианов С.С., Артеменков С.Л. Особенности восприятия онлайн-обучения в период пандемии COVID-19 подростками и учителями общеобразовательной школы // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 68—83. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270606>

# Adolescents' and Secondary School Teachers' Perception of Online Learning Under COVID-19 Pandemic

**Olga V. Rubtsova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: [ovrubsova@mail.ru](mailto:ovrubsova@mail.ru)

**Tatiana A. Poskakalova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: [poskakalova@gmail.com](mailto:poskakalova@gmail.com)

**Sergei S. Andrianov**

Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4535-1712>, e-mail: [ivolga727@mail.ru](mailto:ivolga727@mail.ru)

**Sergei L. Artemenkov**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1619-2209>, e-mail: [slart@inbox.ru](mailto:slart@inbox.ru)

The article presents the results of the research project "Education under COVID-19", implemented by the Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood in Moscow State University of Psychology and Education. The research was conducted from October 2020 till January 2021. The main goal of the project was to identify the specific features of adolescents' and secondary school teachers' perception of online learning under the pandemic. 141 adolescents and 91 secondary school teachers from different regions of the Russian Federation participated in the research. According to the data, despite facing certain challenges, the majority of adolescents regard online learning either in neutral, or in positive light. Adolescents with high levels of metacognitive skills were the most efficient in adapting to online learning. In contrast with adolescents, most teachers assess online learning negatively. The authors of the paper consider opposing online and offline education as the least efficient strategy. They stress the need of overcoming the dichotomy and emphasize the role of child-adult interactions that can be organized in face-to-face, distant and hybrid learning formats.

**Keywords:** pandemic, COVID-19, online learning/teaching, adolescents, teachers, meta-subject competences, motivation, academic performance, child-adult interactions.

---

**Funding.** The reported study was funded by state task of the Ministry of Education of the Russian Federation project number 073-00110-22-06 dated 12.12.2022.

**For citation:** Rubtsova O.V., Poskakalova T.A., Andrianov S.S., Artemenkov S.L. Adolescents' and Secondary School Teachers' Perception of Online Learning Under COVID-19 Pandemic. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 68—83. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270606> (In Russ.).

## Введение

Пандемия COVID-19 спровоцировала крупнейший кризис, когда-либо происходивший в системе образования. По данным ООН на июль 2020 г., кризис коснулся 98,6% обучающихся по всему миру, охватив 1,725 млрд детей и молодых взрослых, начиная с дошкольников и заканчивая студентами ВУЗов [21]. За рекордно короткий срок школы и другие образовательные учреждения в разных странах были вынуждены искать новые способы продолжать процесс обучения, осуществляя так называемое «education in emergency» — буквально «образование в ситуации ЧП» [20].

Ключевую роль в обеспечении непрерывности образовательного процесса в период пандемии сыграли инструменты и платформы E-learning (платформы с функцией видеоконференций, в т.ч. Google Hangouts Meet, Zoom, Slack, Cisco, WebEx, облачные ресурсы Elias, Moodle, BigBlueButton, Skype, Microsoft Teams, Google Classroom, Canvas, Blackboard, White) [16]. При этом выбор платформ конкретными образовательными организациями оказался стихийным, поскольку времени на анализ ресурсов, подходящих для разных предметов и категорий слушателей, фактически, не было [14].

Среди основных проблем, которые вышли на первый план в связи с переходом на онлайн-обучение<sup>1</sup>, были технические сложности, в т.ч. проблемы доступа к Интернету, техническое несовершенство доступных ресурсов, отсутствие как у педагогов, так и обучающихся навыков пользования различными платформами, а также дефицит мест, где этому можно было научиться. Кроме того, сказывались недостаток опыта у педагогов и учащихся, незнание учителями возможных стратегий работы с разными категориями обучающихся в виртуальном пространстве [17; 22]. Впоследствии среди про-

блем, связанных с онлайн-обучением, оформились такие сложности, как падение учебной мотивации, снижение успеваемости, «эксклюзия» (вынужденное или самовольное «исключение» из учебного процесса), несистемность получаемых знаний, проблема адекватной оценки приобретенных знаний и компетенций, потеря контакта между учениками и учителями [24].

Очевидно, что организация учебной деятельности, реализуемой преимущественно в виртуальной среде, является серьезным вызовом для психолого-педагогической науки. Данное обстоятельство связано с тем, что технологии выступают как новое средство опосредования деятельности [8; 9], которое качественно изменяет характер взаимодействий — в том числе между всеми участниками образовательного процесса (учениками и учителем, учениками между собой). В то же время, вслед за рядом авторов [7; 12], хотелось бы подчеркнуть необходимость преодоления дихотомии «традиционно-очного» и онлайн-образования, поскольку эффективность образовательного процесса определяется не столько самим форматом обучения, сколько характером проектируемых детско-взрослых взаимодействий [6].

С течением пандемии появилось много исследований, посвященных различным аспектам онлайн-обучения. Среди ключевых тем, затронутых как зарубежными, так и отечественными авторами, можно отметить:

- психологическое благополучие обучающихся, негативные эмоциональные состояния (стресс, скука, апатия) в условиях пандемии [3; 5; 13; 15; 27];
- уровень когнитивной нагрузки и феномен так называемой «ZOOM-усталости» обучающихся в условиях длительного онлайн-взаимодействия [8; 27];
- академические и цифровые риски, риски дифференциации (неравномерного до-

<sup>1</sup> С наступлением пандемии и перемещением образовательного процесса в онлайн-пространство в англоязычном научном дискурсе применялись три основных термина: «online learning» («онлайн-обучение»), «distant learning» («дистанционное обучение») и «hybrid learning» («гибридное обучение»). В русскоязычной литературе использовались преимущественно понятия «онлайн-обучение» и «дистанционное обучение», причем многие авторы оперировали ими как взаимозаменяемыми. В настоящей статье используется преимущественно термин «онлайн-обучение».



ступа к информации) в условиях пандемии [1; 9];

- обучение практико-ориентированным специальностям (агрохоззяйственным, медицинским и др.) в условиях отсутствия практических занятий и проведения полевых исследований [25; 26].

Отдельное направление исследований связано с изучением эффективности онлайн-обучения среди различных категорий обучающихся (в зависимости от возраста, наличия ОВЗ, личностных особенностей и др.) [2; 23].

В сентябре 2020 г. в Московском государственном психолого-педагогическом университете был запущен исследовательский проект «Обучение в условиях COVID-19». Проект был реализован на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства. Основная цель проекта заключалась в выявлении особенностей восприятия онлайн-обучения в период пандемии учащимися подросткового возраста, а также учителями основной школы. Результаты проекта кратко представлены в настоящей статье.

### **Дизайн исследования**

Первый этап проекта «Обучение в условиях COVID-19» проходил с сентября по ноябрь 2020 г. Исследование проводилось в формате опроса на платформе Google Forms. Анкета была размещена в социальной сети «ВКонтакте» и в другой социальной сети<sup>2</sup>. В опросе принял участие 141 подросток 13—18 лет из различных регионов России, а также русскоязычных стран ближнего зарубежья.

В качестве методик исследования были использованы:

- Авторский опросник «Обучение в условиях пандемии COVID-19» для подростков (О.В. Рубцова, Т.А. Посакалова, 2020 г.).

- Методика «Метакогнитивная включенность в деятельность» (G. Schraw и R. Dennison, адаптация А.В. Карпова и И.М. Скитяевой, 2005 г.) [4].

Опросник «Обучение в условиях пандемии COVID-19» был разработан специально для настоящего проекта. Методика включала 25 вопросов, направленных на диагностику эмоционального состояния подростков в условиях перехода к онлайн-обучению, их восприятия учебного материала, а также трудностей, возникающих в обучении.

Опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность» (Metacognitive Awareness Inventory) позволяет оценить уровень развития метакогнитивных функций, а также показатели регуляции деятельности (декларируемые, процедурные и условные знания) и показатели в области регуляции познания (планирование, стратегии управления информацией, контроль компонентов, стратегии самокоррекции, анализ собственной эффективности) [4].

Второй этап исследования проходил с октября 2020 г. по январь 2021 г. среди учителей основной школы. Исследование проводилось в формате опроса на платформе Google Forms. Участники набирались в социальной сети «ВКонтакте», а также методом «снежного кома» среди педагогов. В опросе принял участие 91 учитель из разных регионов Российской Федерации. Возраст участников опроса составил от 21 до 66 лет (средний возраст — 43,6 года), стаж работы — от полугода до 46 лет (в среднем — 17 лет). Предметные области охватывали такие дисциплины как математика, иностранные языки, биология, химия, технология, физкультура.

В качестве методики исследования на втором этапе проекта использовался авторский опросник «Преподавание в условиях пандемии COVID-19» (разработан О.В. Рубцовой, Т.А. Посакаловой, 2020 г.). Анкета для педагогов включала 17 вопросов, направленных на диагностику сложностей преподавания в онлайн-формате, восприятие учителями академических успехов обучающихся и их эмоционального состояния в условиях пандемии.

<sup>2</sup> 21.03.22 признана запрещенной на территории РФ.

Эмпирические данные обрабатывались с помощью методов описательной статистики.

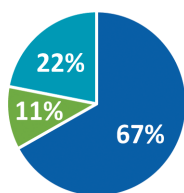
### Восприятие онлайн-обучения учащимися подросткового возраста

Согласно полученным эмпирическим данным, в условиях пандемии COVID-19 у большинства подростков сложилось нейтральное (44%) или положительное (21%) отношение к онлайн-обучению. Устойчивое отрицательное отношение сформировалось у 35% подростков. В то же время подавля-

ющее большинство опрошенных отметили, что в условиях пандемии качество учебного процесса ухудшилось (рис. 1).

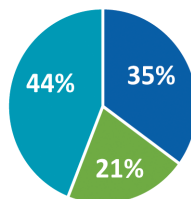
Согласно полученным данным, 77% подростков было сложно перейти на онлайн-обучение. Так, больше половины испытывали трудности с тем, чтобы приспособиться к новым требованиям учителей (54%). Среди прочих проблем подростки указывали замкнутое пространство (26%), новые требования близких (24%) и необходимость осваивать новые технологии (рис. 2).

#### Как пандемия повлияла на качество учебного процесса?



- в худшую сторону
- в лучшую сторону
- никак не повлияла

#### Какое отношение к онлайн-обучению у тебя сложилось во время самоизоляции?



- негативное
- положительное
- нейтральное

Рис. 1. Отношение подростков к онлайн-обучению и качеству учебного процесса в период самоизоляции

#### В период самоизоляции тебе сложнее всего было приспособиться:

(вопрос со множественным выбором)



Рис. 2. Сложности, с которыми подростки столкнулись в период самоизоляции

При этом, согласно самоотчету подростков, больше всего трудностей у них вызывали увеличившийся объем самостоятельной работы и самодисциплина (рис. 3).

Среди основных страхов, которые подростки испытывали в условиях онлайн-формата, фигурировали опасение не справиться с онлайн-обучением и ухудшить свои оценки

(46%), а также страх не понять, о чем говорят учителя (46%). Подростки отмечали также технические опасения, в т.ч. страх, что в неподходящий момент оборвется связь с Интернетом (44%), что необходимые материалы (домашнее задание, контрольная работа) потеряются, не загрузятся в систему и т.д. (рис. 4).



Рис. 3. Трудности, с которыми подростки столкнулись при онлайн-обучении



Рис. 4. Страхи, которые испытывали подростки при онлайн-обучении

Отвечая на вопросы об изучении различных предметов в онлайн-формате, 40% подростков отметили, что сложнее всего им давалось изучение математических дисциплин (рис. 5). При этом 22% указали, что им было легче изучать предметы гуманитарного цикла.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что, несмотря на преобладающее нейтральное отношение к онлайн-формату, большинство подростков испытывали различные сложности, связанные с организацией учебного процесса и необходимостью перестраиваться под новые требования. Можно предположить, что именно в этом контексте они характеризовали онлайн-формат как менее эффективный по сравнению с очной формой обучения.

### Особенности восприятия онлайн-обучения подростками с разным уровнем развития метапредметных компетенций

Для анализа особенностей восприятия онлайн-обучения подростками с разным уровнем развития метапредметных компетенций данные опроса по методике «Обучение в условиях пандемии COVID-19» были сопоставлены с результатами по методике «Метакогнитивная включенность в деятельность».

По результатам теста «Метакогнитивная включенность в деятельность» подростки (N=141) были разделены на три подгруппы:

- подростки с низким уровнем развития метапредметных компетенций — 27 баллов и меньше (N=41);



Рис. 5. Предметы, которые иначе изучались в условиях онлайн-обучения

- подростки со средним уровнем развития метапредметных компетенций — 28—35 баллов (N=71);

- подростки с высоким уровнем развития метапредметных компетенций — 36 баллов и больше (N=29).

Выделение трех подвыборок позволило выявить некоторые тенденции в восприятии подростками опыта онлайн-обучения в зависимости от уровня развития у них метапредметных компетенций (МК).

Согласно полученным данным, подросткам с низким уровнем развития МК в целом

было сложнее приспособиться к онлайн-формату по сравнению с подростками, у которых уровень развития МК был выше. Подростки из подгруппы с низким уровнем развития МК чаще испытывали трудности с освоением новых программных продуктов, им было сложнее понимать объяснения педагогов. Кроме того, таким подросткам было значительно труднее организовать собственный процесс обучения, заставить себя заниматься без контроля со стороны взрослых (см. таблицу 1).

Интересно, что, по данным самоотчета, подростки с низким уровнем МК меньше

Таблица 1

**Трудности, возникавшие у подростков при переходе на онлайн-формат**

Варианты ответов	Подростки с низким уровнем МК (N=41)		Подростки со средним уровнем МК (N=71)		Подростки с высоким уровнем МК (N=29)		Общая выборка (N=141)	
	Число человек	% от подвыборки	Число человек	% от подвыборки	Число человек	% от подвыборки	Число человек	% от выборки
<b>С какими сложностями в обучении тебе пришлось столкнуться в период самоизоляции?</b>								
Мне было сложно освоить новые платформы и программные продукты для обучения	9	22%	9	13%	3	10%	21	15%
Мне мешали мои родные, отвлекала домашняя обстановка	23	56%	21	30%	11	38%	55	39%
Я плохо понимал объяснения педагогов в онлайн-формате	23	56%	30	42%	11	38%	64	45%
Мне было сложно заставить себя заниматься, ведь меня не контролировали учителя, мне самому приходилось заставлять себя учиться	30	73%	25	35%	11	38%	66	47%
Мне было скучно заниматься онлайн, я отвлекался на параллельные дела в Интернете (соцсети, развлекательные ресурсы, игры и др.)	28	68%	45	63%	21	72%	94	67%
Мне было тяжело подолгу сидеть за компьютером	9	22%	22	31%	10	35%	41	29%
<b>Находясь онлайн в период самоизоляции, ты больше потреблял:</b>								
Развлекательный контент	29	71%	53	75%	17	59%	99	70%
Игровой контент	21	51%	31	44%	10	35%	62	43%
Контент, связанный с общением и передачей информации	23	56%	36	51%	18	62%	77	55%
Контент, связанный с обучением	12	29%	36	51%	20	69%	68	48%

Варианты ответов	Подростки с низким уровнем МК (N=41)		Подростки со средним уровнем МК (N=71)		Подростки с высоким уровнем МК (N=29)		Общая выборка (N=141)	
	Число человек	% от подвыборки	Число человек	% от подвыборки	Число человек	% от подвыборки	Число человек	% от выборки
<b>В период онлайн-обучения ты ощущал себя:</b>								
Более тревожным	23	56%	33	47%	14	48%	70	50%
Более нервным	21	51%	34	48%	11	38%	66	47%
Более свободным	15	36%	27	38%	13	45%	55	39%
Более независимым	7	17%	14	20%	9	31%	30	21%
Более отдохнувшим	12	29%	34	48%	12	41%	58	41%
Мои ощущения не изменились	2	5%	1	1%	2	7%	5	4%

уставали от долгого пребывания за компьютером. Возможно, это обусловлено тем, что подростки данной подвыборки потребляли значительно меньше контента, связанного с обучением (29%) по сравнению с подростками из групп со средним и высоким уровнем развития МК (51% и 69% соответственно).

Необходимо также отметить, что в условиях самоизоляции подростки с высоким уровнем МК в целом чувствовали себя менее нервными и тревожными, а также более свободными, независимыми и отдохнувшими, что позволяло им лучше справляться с учебным процессом (таблица 1). Эти данные соотносятся с результатами зарубежных исследований, подтверждающих связь между уровнем метакогнитивной осознанности и эмоциональной регуляцией, в т.ч. способностью контролировать негативные эмоции, «скрашивать» их [18; 19].

Интересными представляются также данные о динамике мотивации подростков с разным уровнем МК в период самоизоляции. Большинство опрошенных из общей выборки отметили, что при переходе на онлайн-обучение их успеваемость не изменилась (рис. 6). В то же время 35% подростков с высоким и 40% подростков со средним уровнем развития МК высказали мнение, что их успеваемость в условиях локдауна улучшилась.

На вопрос о предпочтительном формате обучения в будущем большинство подрост-

ков (47% от всей выборки) указали на очный формат (рис. 7). При этом 53% подростков поддержали идею смешанного или онлайн-обучения (32% и 21% соответственно). Интересно, что наиболее востребованным смешанный формат оказался в подвыборке подростков с высоким уровнем МК (38%), а дистанционный — в подвыборке подростков со средним уровнем МК (24%). Наименее популярными смешанный и онлайн-формат оказались в подгруппе подростков с низким уровнем МК (34% и 17% соответственно).

В целом полученные данные свидетельствуют о том, что подростки с высоким уровнем метапредметных компетенций лучше справились с переходом на онлайн-обучение по сравнению с подростками с низким уровнем данных компетенций.

В заключительной части опроса подросткам предлагалось подумать о возможных способах усовершенствования обучения в условиях онлайн-формата. Среди основных пожеланий подростков можно отметить следующие:

- усовершенствование образовательных платформ и программного обеспечения, придание им простоты в использовании и единообразия;
- рационализация подачи информации — уменьшение объема материала для самостоятельного изучения, баланс между теоретическими и практическими

### В условиях онлайн-обучения твоя успеваемость:

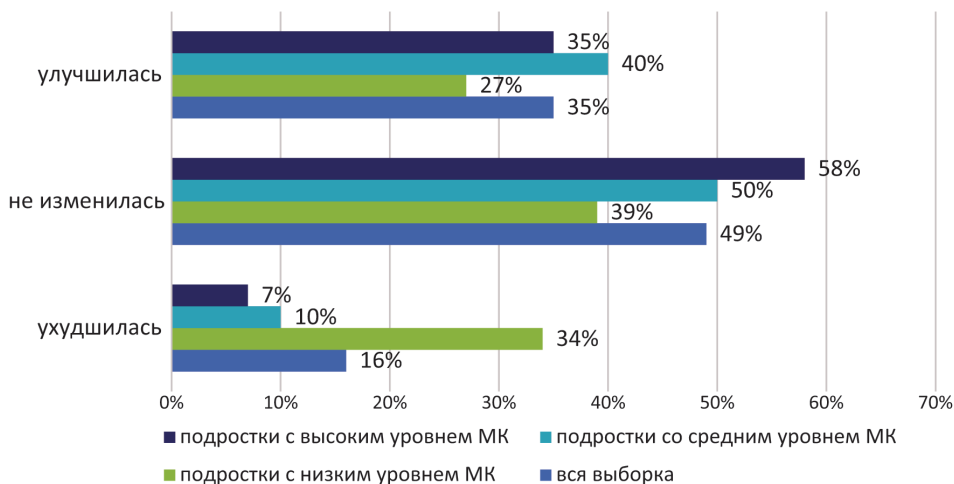


Рис. 6. Успеваемость подростков с разным уровнем развития МК в условиях онлайн-обучения

### Предпочитаемый подростками формат обучения в будущем

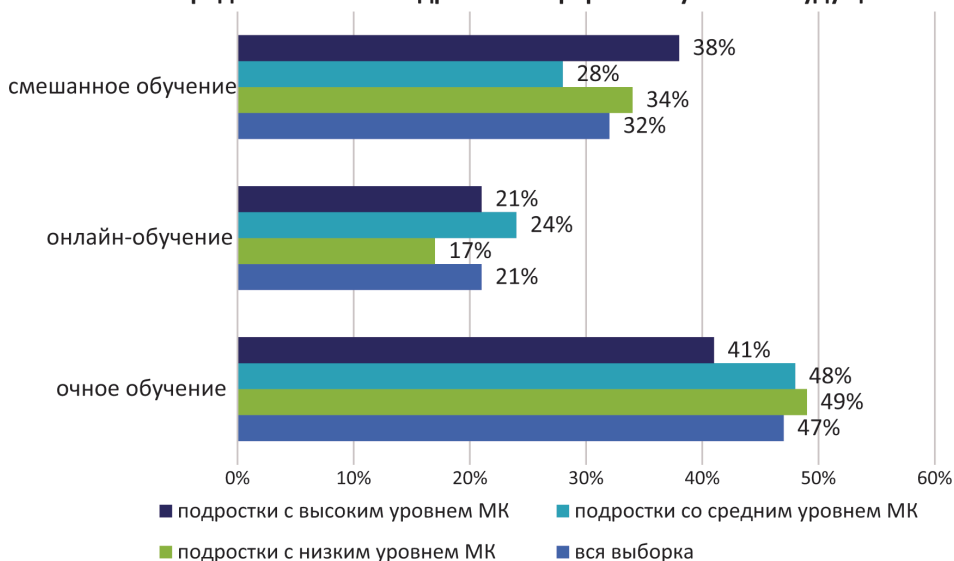


Рис. 7. Предпочтения подростков с разным уровнем МК относительно формата обучения в будущем

заданиями, своевременное распределение заданий с учетом времени на их выполнение;

- обеспечение связи с учителем, возможностей консультирования по заданиям, а

также получение дополнительной обратной связи и разъяснений;

- более активное вовлечение обучающихся в диалог, отказ от исключительно лекционного формата;

• сокращение технических сбоев, интернет-отключений.

### Восприятие онлайн-обучения учителями основной школы

Согласно полученным данным, подавляющее большинство учителей воспринимают пандемию и переход к онлайн-обучению в качестве стрессовой ситуации (85%). При этом 52% отметили, что переход на онлайн-обучение отрицательно сказался на их профессиональной мотивации, тогда как 48% такой связи не увидели. Более 69% учителей выразили опасение, что в ближайшем учебном году обучение может полностью или частично перейти в дистанционную форму, отметив, что предпочли бы избежать такого сценария.

Интересно, что по данным опроса учащиеся подросткового возраста и учителя по-разному воспринимают влияние онлайн-формата на учебную мотивацию подростков. Так, среди учителей 89% убеждены в том, что новый формат способствовал резкому снижению учебной мотивации подростков, однако среди самих обучающихся о таком эффекте сообщили только 45% опрошенных (рис. 8).

Таким образом, подавляющее число учителей отрицательно относятся к онлайн-обучению и опасаются возможности перехода на дистанционный формат. При этом учителя склонны преувеличивать сложности и проблемы, возникающие у подростков в условиях онлайн-обучения.

Среди пожеланий к онлайн-формату обучения учителя отмечали следующее:

- улучшение технической оснащенности (доступность компьютеров для всех обучающихся, отказ от обучения по смартфонам и др.);
- доработка платформ онлайн-обучения в целях их максимального приближения к формату очных занятий;
- постоянство в применении выбранных программ;
- организация онлайн-курсов, семинаров, мастер-классов для преподавателей по освоению различных форм работы в дистанционном режиме;
- учет индивидуального подхода к детям с ОВЗ;
- снижение бюрократической отчетности, связанной с новым форматом;
- автоматизация процессов проверки работ и промежуточной аттестации;
- соблюдение цифрового этикета, например, отсутствие звонков и сообщений 24/7 от учеников, родителей и администрации.

### Обсуждение и выводы

Проведенное исследование свидетельствует о том, что, несмотря на различные трудности, с которыми подростки столкнулись при переходе на онлайн-обучение, большинство из них воспринимает дистанционный формат нейтрально или даже поло-

Можно ли сказать, что онлайн-формат отрицательно сказался на учебной мотивации подростков?



Рис. 8. Количество учителей (слева) и количество учеников (справа), полагающих, что онлайн-обучение отрицательно сказалось на мотивации учеников



жительно. В отличие от подростков, у большинства учителей сложилось отрицательное отношение к онлайн-обучению. Причем, согласно полученным данным, учителя склонны преувеличивать негативные эффекты дистанционного формата — в том числе его отрицательное влияние на уровень учебной мотивации подростков.

Важным результатом исследования стало выявление связи между уровнем развития метапредметных компетенций подростков и эффективностью их обучения в условиях онлайн-формата. Согласно полученным данным, подростки с высоким уровнем метапредметных компетенций в целом лучше справились с онлайн-обучением: они испытывали меньше трудностей, связанных с адаптацией к новому формату, и, как это ни удивительно, многие из них отметили улучшение успеваемости в условиях пандемии. Кроме того, именно у подростков с высоким уровнем метапредметных компетенций сложилось положительное отношение к онлайн-обучению, многие из них поддерживают идею обучения в смешанном или дистанционном форматах в будущем.

В целом как среди учителей, так и среди подростков преобладает мнение о том, что онлайн-формат является менее эффективным по сравнению с очной формой обучения. Анализ эмпирических данных позволяет предположить, что низкая эффективность онлайн-формата в условиях пандемии была обусловлена несколькими факторами — прежде всего, стихийным характером перехода на онлайн-обучение и неподготовленностью как подростков, так и педагогов к работе в новых условиях. Необходимость освоения новых технологий в

предельно сжатые сроки и недостаток возможностей для приобретения нужных навыков не всегда позволяли учителям эффективно организовать учебный процесс, что проявлялось, прежде всего, в увеличении объемов самостоятельной работы обучающихся. По оценке самих подростков, именно к большому объему самостоятельной работы, а также к новым требованиям учителей им было сложнее всего приспособиться в условиях самоизоляции.

Необходимо особо отметить различия в пожеланиях подростков и учителей относительно обучения в условиях онлайн-формата. Пожелания учителей касаются, в первую очередь, усовершенствования технической составляющей (доработка образовательных платформ, улучшение технической оснащенности и т.д.). Подростки также отмечают необходимость технического совершенствования образовательного процесса в онлайн-формате, однако, помимо этого, они обращают внимание на значимость правильной организации взаимодействия между учениками и учителем — в том числе на необходимость поддержания диалога и обеспечения интерактивности взаимодействия в условиях онлайн-обучения.

С точки зрения авторов, в условиях стремительно изменяющейся социальной реальности противопоставление онлайн- и офлайн-форматов обучения представляется наименее конструктивным. Авторы связывают перспективы повышения эффективности образовательного процесса с проектированием разных типов детско-взрослых взаимодействий, которые могут быть организованы не только в очном, но также в дистанционном и смешанном форматах.

### **Литература**

1. Агранович М.Л., Ермачкова Ю.В., Ливенец М.А. Онлайн-обучение в период пандемии COVID-19 и неравенство доступа к образованию // Федерализм. 2020. № 3. С. 188—206. DOI:10.21686/2073-1051-2020-3-188-206
2. Влияние COVID-19 на образование людей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы дистанционного образования:

Аналитическая записка. Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2021. 21 с. URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/rf0000378404\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/rf0000378404_rus) (дата обращения: 30.10.2022).

3. Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность: сборник материалов / Под ред. В.В. Рубцова [и др.]. М: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. 480 с.

4. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов. М.: Ин-т психологии РАН, 2005. 352 с.
5. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Исследования психического состояния людей в условиях пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 1. С. 48—56. DOI:10.17759/jmfp.2021100105
6. Логико-психологические основы использования компьютерных учебных средств в процессе обучения (психологическая концепция проектирования новых технологий обучения и развития детей) / В.В. Рубцов [и др.] // Информатика и народное образование. 1989. № 3.
7. Марголис А.А., Сорокова М.Г., Шведовская А.А. Очный, смешанный или онлайн-формат: как предпочитают учиться студенты? // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 5—20. DOI:10.17759/pse.2022270501 URL: [https://psyjournals.ru/psyedu/2022/n5/Margolis\\_et\\_al.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu/2022/n5/Margolis_et_al.shtml) (дата обращения: 28.10.2022).
8. Посакалова Д.К. Связь феномена Zoom-усталости с психологическим благополучием студентов московских вузов: результаты эмпирического исследования // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021): сб. статей II-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11—12 ноября 2021 г. | Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2021): collection of Articles of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. November 11—12, 2021. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. С. 712—724.
9. Посакалова Т.А., Рубцова О.В. Онлайн-обучение в период пандемии COVID-19: особенности восприятия подростками нового образовательного опыта // Сборник статей XVII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Практическая психология образования XXI века: Цифровые технологии на службе педагогики и психологии» / Под общ. ред. Р.В. Ершовой. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2021. С. 183—187.
10. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (часть вторая) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 100—108. DOI:10.17759/chp.2019150410
11. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (часть первая) // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 117—124. DOI:10.17759/chp.2019150312
12. Цифровая образовательная среда как потенциал развития учебного процесса и научных исследований в университете / М.Г. Сорокова [и др.] // Современные евразийские университеты: использование информационных технологий: монография. М.: МАКС Пресс, 2022. 320 с.
13. Academic performance under COVID-19: The role of online learning readiness and emotional competence / Y. Wang [et al.] // Current psychology. 2022. No. 13. P. 1—14. DOI:10.1007/s12144-022-02699-7
14. Basilaia G., Kavadze D. Transition to online education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia // Pedagogical Research. 2020. No. 5. P. 1—9. DOI:10.29333/pr/7937
15. Clabaugh A., Duque J.F., Fields L.J. Academic stress and emotional well-being in United States college students following onset of the COVID-19 Pandemic // Frontiers in psychology. 2021. Vol. 12. P. 1—8. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.628787> DOI:10.3389/fpsyg.2021.628787
16. Impact of E-learning during COVID-19 pandemic among nursing students and teachers of Nepal / S. Subedi [et al.] // International journal of science and healthcare research. 2020. Vol. 5. No. 3. P. 68—76.
17. Li M., Yu Z. Teachers' satisfaction, role, and digital literacy during the COVID-19 pandemic // Sustainability. 2022. Vol. 14. № 3. P. 1—9. DOI:10.3390/su14031121
18. Metacognitive emotion regulation: children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions / E.L. Davis [et al.] // Emotion. 2010. Vol. 10. No. 4. P. 498—510. DOI:10.1037/a0018428
19. Perikova E.I., Byzotava V.M. Identifying Emotional Intelligence and Metacognitive Awareness among University Students. The 3-rd International Conference on Research in Psychology (London, 7—9 March). London, 2019. P. 21—32. DOI:10.33422/icrconf.2019.03.137
20. Pokhrel S., Chhetri R. A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning // Higher education for the future. 2021. Vol. 8. No. 1. P. 133—141. DOI:10.1177/2347631120983481
21. Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. Report of United Nations, 2020. 26 p. URL: [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf). (дата обращения: 01.11.2022).
22. Rosalina E., Nasrullah N., Elyani E.P. Teacher's challenges towards online learning in pandemic era // Linguistics, literature and English teaching journal. 2020. Vol. 10. No. 2. P. 71—88. DOI:10.18592/let.v10i2.4118
23. Sakız H. Delayed educational services during Covid-19 and their relationships with the mental health

of individuals with disabilities // *Community psychology*. 2022. Vol. 50. No. 6. P. 2562—2577. DOI:10.1002/jcop.22676

24. School exclusion risks after COVID-19 / H. Daniels [et al.] // Report. Department of Education, University of Oxford, 2020. 9 p.

25. Students' perception and preference for online education in India during COVID-19 pandemic / T. Muthuprasad [et al.] // *Social sciences & humanities open*. 2021. Vol. 3. No. 1. P. 1—11. DOI:10.1016/j.ssaoh.2020.100101

## References

1. Agranovich M.L., Ermachkova Ju.V., Livenec M.A. Onlajn-obuchenie v period pandemii COVID-19 i neravenstvo dostupa k obrazovaniju [Online learning during the COVID-19 pandemic and inequality in access to education]. *Federalizm*, 2020, no. 3, pp. 188—206. DOI:10.21686/2073-1051-2020-3-188-206 (In Russ.).

2. Vlijanie COVID-19 na obrazovanie ljudej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: problemy i perspektivy distancionnogo obrazovanija: Analiticheskaja zapiska [The impact of COVID-19 on the education of people with disabilities: problems and prospects for distance education: analytic note]. UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2021. 21 p. URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378404\\_rus](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378404_rus) (In Russ.). (Accessed 30.10.2022).

3. Vyzovy pandemii COVID-19: psihicheskoe zdorov'e, distancionnoe obrazovanie, internet-bezopasnost': sb. materialov [Challenges of the COVID-19 pandemic: mental health, distance education, Internet security: collection of materials.]. V.V. Rubtsov et al. (eds). Moscow: Publishing house of MSUPE, 2020. 480 p. (In Russ.).

4. Karpov A.V., Skitjaeva I.M. Psihologija metakognitivnyh processov [Psychology of metacognitive processes]. Moscow: In-t psihologii RAN, 2005. 352 p. (In Russ.).

5. Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. Psychological state researches in the context of the COVID-19 pandemic [Elektronnyj resurs]. *Sovremennaja zarubezhnaja psikhologija = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 1, pp. 48—56. DOI:10.17759/jmfp.2021100105 (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Rubcov V.V. et al. Logiko-psihologicheskie osnovy ispol'zovanija komp'yuternyh uchebnyh sredstv v processe obuchenija (psihologicheskaja koncepcija proektirovanija novyh tehnologij obuchenija i razvitija detej) [Logical and psychological foundations for the use of computer teaching aids in the learning process (Psychological concept of designing new technologies for teaching and developing children)]. *Informatika i narodnoe obrazovanie [Informatics and public education]*, 1989, no. 3. (In Russ.).

26. The perception of e-learning during the SARS-CoV-2 pandemic by students of medical universities in Poland — a survey-based study / N. Dyrek [et al.] // *BMC Medical education*. 2022. Vol. 22. DOI:10.1186/s12909-022-03600-7

27. Tzafilkou K., Perifanou M., Economides A.A. Negative emotions, cognitive load, acceptance, and self-perceived learning outcome in emergency remote education during COVID-19 // *Education and information technologies*. 2021. Vol. 26. № 6. P. 7497—7521. DOI:10.1007/s10639-021-10604-1

7. Margolis A.A., Sorokova M.G., Shvedovskaya A.A. Ochnyj, smeshannyj ili onlajn-format: kak predpochitajut učit'sja studenty? [Face-to-face, Blended or Online: How Do Students Prefer to Study?]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 5—20. DOI:10.17759/pse.2022270501

8. Poskagalova D.K. Svjaz' fenomena Zoom-ustalosti s psihologicheskimi blagopoluchiem studentov moskovskih vuzov: rezul'taty jempiricheskogo issledovanija [Relations between the Zoom fatigue phenomenon and the psychological well-being of Moscow University students: results of an empirical study]. *Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2021): Collection of articles of the II all-russian scientific and practical conference with international participation*. November 11-12, 2021 / V.V. Rubtsov, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova (eds). Moscow: Publishing house MSUPE, 2021, pp. 712—724. (In Russ.).

9. Poskagalova T.A., Rubcova O.V. Onlajn obuchenie v period pandemii Covid-19: osobennosti vosprijatija podrostkami novogo obrazovatel'nogo opyta [Online learning during the Covid-19 pandemic: features of teenagers discovering new educational experiences]. *Collection of articles of the XVII All-Russian scientific and practical conference with international participation "Practical psychology of education of the XXI century: Digital technologies in the service of pedagogy and psychology"* / R.V. Ershova (eds). Kolomna: State Social and Humanitarian University, 2021, pp. 183—187. (In Russ.).

10. Rubtsova O.V. Cifrovyje tehnologii kak novoe sredstvo oposredovanija (stat'ja vtoraja) [Digital media as a new means of mediation (part two)]. *Kulturno-istoricheskaja psikhologija = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 100—108. DOI:10.17759/chp.2019150410 (In Russ.).

11. Rubtsova O.V. Cifrovyje tehnologii kak novoe sredstvo oposredovanija (Chast' pervaja) [Digital media as a new means of mediation (Part one)]. *Kulturno-istoricheskaja psikhologija = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 117—124. DOI:10.17759/chp.2019150312 (In Russ.).

12. Sorokova M.G. [et al]. Cifrovaja obrazovatel'naja sreda kak potencial razvitiya uchebnogo processa i nauchnyh issledovanij v universitete [Digital educational environment as a potential for the development of educational processes and scientific research in research]. In book: Modern Eurasian universities: the use of information technologies: monograph. M.: MAKS Press, 2022. 320 p.
13. Wang Y. et al. Academic performance under COVID-19: The role of online learning readiness and emotional competence. *Current psychology*, 2022, no. 13, pp. 1—14. DOI:10.1007/s12144-022-02699-7
14. Basilaia G., Kvavadze D. Transition to online education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 2020, no. 5, pp. 1—9. DOI:10.29333/pr/7937
15. Clabaugh A., Duque J.F., Fields L.J. Academic stress and emotional well-being in United States college students following onset of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychology*, 2021. Vol. 12, pp. 1—8. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.628787> DOI:10.3389/fpsyg.2021.628787 (Accessed 28.10.2022).
16. Subedi S. et al. Impact of E-learning during COVID-19 pandemic among nursing students and teachers of Nepal. *International journal of science and healthcare research*, 2020. Vol. 5, no. 3, pp. 68—76.
17. Li M., Yu Z. Teachers' satisfaction, role, and digital literacy during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 2022. Vol. 14, no. 3, pp. 1—9. DOI:10.3390/su14031121
18. Davis E.L. et al. Metacognitive emotion regulation: children's awareness that changing thoughts and goals can alleviate negative emotions. *Emotion*, 2010. Vol. 10, no. 4, pp. 498—510. DOI:10.1037/a0018428
19. Perikova E.I., Byzova V.M. Identifying Emotional Intelligence and Metacognitive Awareness among University Students. The 3-rd International Conference on Research in Psychology (London, March, 7—9). London, 2019, pp. 21—32. DOI:10.33422/icrconf.2019.03.137
20. Pokhrel S., Chhetri R. A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher education for the future*, 2021. Vol. 8, no. 1, pp. 133—141. DOI:10.1177/2347631120983481
21. Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. Report of United Nations, 2020. 26 p. URL: [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf). (Accessed 01.11.2022).
22. Rosalina E., Nasrullah N., Elyani E.P. Teacher's challenges towards online learning in pandemic era. *Linguistics, literature and English teaching journal*, 2020. Vol. 10, no. 2, pp. 71—88. DOI:10.18592/let.v10i2.4118
23. Sakız H. Delayed educational services during Covid-19 and their relationships with the mental health of individuals with disabilities. *Community psychology*, 2022. Vol. 50, no. 6, pp. 2562—2577. DOI:10.1002/jcop.22676
24. Daniels H. et al. School exclusion risks after COVID-19. Report. Department of Education, University of Oxford, 2020. 9 p.
25. Muthuprasad T. et al. Students' perception and preference for online education in India during COVID-19 pandemic. *Social sciences & humanities open*, 2021. Vol. 3, no. 1, pp. 1—11. DOI:10.1016/j.ssaoh.2020.100101
26. Dyrek N. et al. The perception of e-learning during the SARS-CoV-2 pandemic by students of medical universities in Poland — a survey-based study. *BMC Medical education*, 2022. Vol. 22. DOI:10.1186/s12909-022-03600-7
27. Tzafilkou K., Perifanou M., Economides A.A. Negative emotions, cognitive load, acceptance, and self-perceived learning outcome in emergency remote education during COVID-19. *Education and information technologies*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 7497—7521. DOI:10.1007/s10639-021-10604-1

### Информация об авторах

Рубцова Ольга Витальевна, кандидат психологических наук, руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства, доцент кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуховой» факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: [ovrubsova@mail.ru](mailto:ovrubsova@mail.ru)

Посакалова Татьяна Анатольевна, научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: [poskakalova@gmail.com](mailto:poskakalova@gmail.com)

Андрианов Сергей Сергеевич, кандидат технических наук, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4535-1712>, e-mail: [ivolga727@mail.ru](mailto:ivolga727@mail.ru)

*Артеменков Сергей Львович*, кандидат технических наук, профессор кафедры прикладной информатики и мультимедийных технологий, руководитель Центра информационных технологий для психологических исследований, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1619-2209>, e-mail: slart@inbox.ru

### **Information about the authors**

*Olga V. Rubtsova*, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

*Tatiana A. Poskagalova*, Research Associate, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: poskagalova@gmail.com

*Sergei S. Andrianov*, PhD in Engineering, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4535-1712>, e-mail: ivolga727@mail.ru

*Sergei L. Artemenkov*, PhD in Engineering, Professor, Head of the Center for Information Technology for Psychological Research, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1619-2209>, e-mail: slart@inbox.ru

Получена 26.07.2022

Received 26.07.2022

Принята в печать 26.10.2022

Accepted 26.10.2022

## Уроки пандемии: анализ опыта перехода на онлайн-преподавание в средней школе

### **Аленина Е.А.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (ФГАОУ ВО НИ ТГУ), г. Томск, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4328-5934>, e-mail: [aleniina.evgeniia@gmail.com](mailto:aleniina.evgeniia@gmail.com)

### **Барцева К.В.**

ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4854-726X>, e-mail: [bartseva.ksenia@gmail.com](mailto:bartseva.ksenia@gmail.com)

### **Ли О.В.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (ФГАОУ ВО НИ ТГУ), г. Томск, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6946-7360>, e-mail: [leeov100@gmail.com](mailto:leeov100@gmail.com)

### **Залешин М.С.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (ФГАОУ ВО НИ ТГУ), г. Томск, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8201-9332>, e-mail: [zaleshinTSU@gmail.com](mailto:zaleshinTSU@gmail.com)

### **Лиханов М.В.**

ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6003-741X>, e-mail: [mvlikhanov@itmo.ru](mailto:mvlikhanov@itmo.ru)

### **Ковас Ю.В.**

Голдсмитс, Университет Лондона, г. Лондон, Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9633-6374>, e-mail: [y.kovas@gold.ac.uk](mailto:y.kovas@gold.ac.uk)

Представлены материалы работы, посвященной тому, как внезапный переход образовательных учреждений на дистанционное обучение, вызванный COVID-19, отразился на уровне тревожности и профессионального выгорания педагогов. В исследовании приняли участие 282 педагога общеобразовательных школ. Полученные с помощью опроса результаты показали, что педагоги успешно справились с произошедшим переходом: уровень тревожности и выгорания был схожим с результатами предыдущих исследований педагогов, проводимых до пандемии. По мнению авторов, значимую роль в адаптации педагогов в этой ситуации сыграло их отношение к экстремному переходу на онлайн-формат. В частности, те, кто адаптировались к изменениям и смогли привыкнуть к дистанционному формату работы, продемонстрировали самый низкий уровень тревожности по сравнению с другими группами, которые сопротивлялись переменам и испытывали трудности. Установлено, что, по мнению педагогов, важным условием успешного дистанционного обучения является

детальная регуляция инфраструктурных аспектов образовательного процесса администрацией. Обсуждаются дальнейшие шаги к повышению качества дистанционного обучения на основе полученного в проведенном исследовании опыта.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, преподавание, тревожность, эмоциональное выгорание, пандемия COVID-19.

---

**Финансирование.** Исследование выполнено при поддержке Программы развития Томского государственного университета (Приоритет-2030).

**Для цитаты:** Аленина Е.А., Барцева К.В., Ли О.В., Залешин М.С., Лиханов М.В., Ковас Ю.В. Уроки пандемии: анализ опыта перехода на онлайн-преподавание в средней школе // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 84—101. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270607>

## Lessons from the Pandemic: Analyzing the Experience of Distant Learning in Secondary Schools

**Evgeniia A. Alenina**

Tomsk State University, Tomsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4328-5934>, e-mail: [alenina.evgeniia@gmail.com](mailto:alenina.evgeniia@gmail.com)

**Ksenia V. Bartseva**

National Research University Higher School of Economics, St. Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4854-726X>, e-mail: [bartseva.ksenia@gmail.com](mailto:bartseva.ksenia@gmail.com)

**Oleg V. Lee**

Tomsk State University, Tomsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6946-7360>, e-mail: [leeov100@gmail.com](mailto:leeov100@gmail.com)

**Mikhail S. Zaleshin**

Tomsk State University, Tomsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8201-9332>, e-mail: [zaleshinTSU@gmail.com](mailto:zaleshinTSU@gmail.com)

**Maxim V. Likhanov**

National Research University Higher School of Economics, St. Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6003-741X>, e-mail: [mvlikhanov@itmo.ru](mailto:mvlikhanov@itmo.ru)

**Yulia V. Kovas**

Goldsmith, University of London, London, Great Britain

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9633-6374>, e-mail: [y.kovas@gold.ac.uk](mailto:y.kovas@gold.ac.uk)

As a result of the COVID-19 pandemic, educational institutions switched to distance learning in March 2020. The study focuses on how the sudden transition affected the level of teachers' anxiety and professional burnout. A total of 282 teachers from general education schools participated in the study. The results showed that the teachers successfully coped with the transition: the level of anxiety and burnout was similar to the results of previous studies of teachers before the pandemic. A significant role in the adaptation of teachers to the

urgent transition to online education was played by their attitudes. In particular, those who adapted to the change and were able to get used to the distance format of work showed the lowest levels of anxiety compared with other groups who resisted the change and experienced difficulties. An important condition for successful distance learning, according to teachers, is the detailed regulation of infrastructural aspects of the educational process by the administration. The article discusses the next steps to improve the quality of distance learning based on experience.

**Keywords:** activity-related experience, quality of motivation, self-determination theory, intrinsic motivation, extrinsic motivation, academic motivation.

**Funding.** The study was supported by the Tomsk State University Development Programme (Priority 2030).

**For citation:** Alenina E.A., Bartseva K.V., Lee O.V., Zaleshin M.S., Likhonov M.V., Kovas Y.V. Lessons from the Pandemic: Analyzing the Experience of Distant Learning in Secondary Schools. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 84—101. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270607> (In Russ.).

## Введение

В марте 2020 г. образовательные учреждения во многих странах, включая Россию, перешли на дистанционную работу из-за пандемии COVID-19. В отличие от глобальных эпидемий прошлых веков, данная эпидемия случилась в эпоху стремительного развития технологий, что позволило не прерывать образовательный процесс даже в период общей изоляции и карантинов. К моменту пандемии новые технологии уже начали повсеместно внедряться в систему образования. К 2020 году многие педагоги уже прошли курсы повышения квалификации в области компьютерной грамотности: согласно данным исследования TALIS-2018, 95% молодых учителей, получивших образование в течение последних пяти лет, и 70% учителей с большим опытом работы сообщили, что использование цифровых технологий было включено в их программу подготовки кадров (например, федеральный проект «Кадры для цифровой экономики»<sup>1</sup>); в образовательных учреждениях реализовываются программы оснащения школ современным оборудованием для проведения образова-

тельных мероприятий (национальный проект «Образование»); внедряются электронные журналы и другие электронные ресурсы [9].

Несмотря на это, вынужденная и стремительная смена формата с традиционного на дистанционный в начале пандемии привела к повышению нагрузки преподавателей. Использование цифровых технологий привело к целому ряду сложностей для педагогов, включая установку нового программного обеспечения; подключение периферийных устройств, использование различных цифровых платформ для проведения занятий и др. [27].

По некоторым исследованиям ситуация экстренного перехода в дистанционный формат ассоциировалась с ухудшением психологического состояния педагогов [10]. Например, исследование Сокал, Трудель и Бабб (2020) продемонстрировало, что в первые три месяца пандемии в среднем педагоги испытывали повышенное эмоциональное истощение и волнение [28]. Подобные ощущения, сопровождающиеся неуверенностью в себе и беспокойством о возможных неудачах, в научной литературе определяются как тревожность [29]. Непрерывающееся волнение

<sup>1</sup> <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/866/#section-faq>



может спровоцировать не только тревожность, но и профессиональное выгорание, которое характеризуется деперсонализацией (негативным отношением к коллегам и учащимся), редукцией персональных достижений (негативным профессиональным самовосприятием) и эмоциональным истощением (ощущением непрекращающейся усталости и истощенности эмоциональных ресурсов) [2].

В другом исследовании, проведенном в апреле 2020 года, было изучено психологическое состояние 2250 участников из Великобритании в период дистанционного обучения [14]. Исследователями были выделены три группы, различающиеся по своему отношению к переменам, связанным с пандемией: «принимаящие перемены» (48% участников), «испытывающие сложности» (43% участников) и «сопротивляющиеся переменам» (9% участников). Группа «принимаящие перемены» продемонстрировала самый низкий уровень тревожности и депрессии. Участники этой группы были меньше всех обеспокоены, что могут потерять работу и будут испытывать финансовые трудности, и легче всего подстроились под дистанционный формат. Группа «испытывающие сложности» продемонстрировала самый высокий уровень тревожности, но по всем остальным показателям: адаптация к дистанционному формату, опасность потери работы и финансовые трудности — оказалась между двумя другими группами. Значения тревожности у группы «сопротивляющиеся переменам» оказались средними, однако участники этой группы хуже всех подстроились под дистанционный формат и больше других были уверены, что потеряют работу и будут испытывать финансовые трудности.

Не все исследования указывали на негативные последствия перехода. Например, исследование Талидонг и Токьюеро (2020) продемонстрировало, что педагоги использовали возможности дистанционного обучения, не испытывая повышенной тревоги. В исследовании было показано, что педагоги стали активнее общаться с профессиональным сообществом и делиться опытом с коллегами [31]. Более того, исследования про-

демонстрировали, что различные аспекты дистанционного обучения могут иметь как позитивные, так и негативные последствия в зависимости от поддержки, предоставляемой педагогам, и других условий.

К настоящему времени опубликовано несколько работ о влиянии цифровизации на систему образования в Российской Федерации (см., например, [1, 5, 6]). В недавнем качественном исследовании с участием российских педагогов было показано, что поддержка со стороны администрации школы, сбалансированная рабочая нагрузка, баланс между работой и личной жизнью являются основными факторами регуляции стресса во время дистанционного обучения [4]. Однако такие работы единичны и редко рассматривают переход на дистанционный формат комплексно.

Проведенное исследование было направлено на установление особенностей психологического состояния педагогов Российской Федерации при переходе на дистанционное образование во время пандемии COVID-19. В работе решаются следующие задачи:

- проанализировать уровень тревожности и выгорания педагогов средней школы при переходе на дистанционный формат;
- выделить группы на основании опыта перехода педагогов на дистанционное образование и изучить уровень выгорания и тревожности в этих группах;
- изучить оценку педагогов доступной им инфраструктуры, ресурсного обеспечения и административной поддержки после перехода;
- проанализировать возможности использования приобретенного опыта педагогов для улучшения образования в будущем.

## Методы исследования

### Участники и процедура

В исследовании приняли участие 282 педагога из России в возрасте 25—55 лет (262 женщины, мода возраста 46—55 лет; 20 мужчин, мода возраста 36-45 лет), из них 195 участников — педагоги общеобразовательных школ г. Тобольск (185 женщин в

возрасте 46—55 лет; 10 мужчин в возрасте 36—45 лет) и 87 участников программы Next-Педагог<sup>2</sup> (77 женщин и 10 мужчин в возрасте 36—45 лет) из городов Тобольск, Свободный и Благовещенск. Две группы участников значимо не различались по возрасту.

Исследование было одобрено этическим комитетом Томского государственного университета и проводилось онлайн в апреле-мае 2020 года. Все участники исследования были рекрутированы организаторами программы Next-Педагог. Участникам рассылались ссылки на прохождение опроса, который они могли заполнить в любое удобное время. Участие в исследовании было добровольным, участники были предупреждены, что могут отказаться от участия в любой момент.

Данные были проанализированы с помощью программы R-Studio 3.0.1. Описательная статистика осуществлялась путем оценки распределения данных в распределение Гаусса, кроме того, в работе были использованы критерии корреляции Пирсона, однофакторный дисперсионный анализ Фишера и кластерный анализ методом Варда.

### **Инструменты**

В онлайн-опрос вошли опросник Генерализованного тревожного расстройства [30], опросник профессионального выгорания [2, 23]; анкета опыта перехода на онлайн-образование, разработанная в рамках данного исследования; и демографические характеристики (пол и возраст). Выбор инструментария обусловлен тем, что именно эти методики продемонстрировали высокую внутреннюю согласованность и конвергентную валидность. Более подробно описание методов и их психометрические характеристики представлены в Приложении 1.1.

### **Опросник Генерализованного тревожного расстройства**

Опросник предназначен для оценки симптомов генерализованного тревожного

расстройства. Участникам предлагается оценить 7 утверждений о том, насколько часто за последние 2 недели их беспокоило ощущение тревоги и страха, как часто они не могли расслабиться и перестать волноваться.

### **Опросник на определение уровня профессионального психического выгорания**

Опросник профессионального выгорания является адаптацией на русский язык опросника по модели К. Маслач и С. Джексона [2, 23]. Опросник содержит 22 утверждения, которые разделяются на три подшкалы: эмоциональное истощение, деперсонализация и персональные достижения. Участникам предлагается оценить утверждения по 7-балльной шкале (от 0 — «никогда» до 6 — «всегда»). Набранные баллы по каждой из подшкал интерпретируются на основании норм и пороговых значений для определения уровня профессионального выгорания. Опросник был представлен участникам в самом конце исследования и заполнялся по желанию. Более подробно методы исследования описаны в Приложении 1.1.

### **Анкета опыта перехода на дистанционное образование**

Вопросы были сформулированы экспертной группой исследователей и педагогов нескольких школ и вузов России. Анкета прошла несколько этапов пилотирования. Финальный список вопросов включал 5 категорий: подготовка к занятиям, техническое оснащение, характеристика дистанционного формата, поддержка со стороны учреждения, положительные/отрицательные аспекты, отношение к переменам. Примеры вопросов каждой категории и их общее количество представлены в Приложении 1.2.

<sup>2</sup> Программа Next-Педагог — это дистанционная программа повышения квалификации СИБУР Холдинга, разработанная Тобольским педагогическим институтом им. Менделеева.

## Анализ данных и результаты исследования

### Описательная статистика и корреляции

Результаты описательной статистики продемонстрировали, что данные распределены нормально (эксцесс и асимметрия не превышают значений +/-2) [19]. Описательные статистики: 1) Опросник генерализованного тревожного расстройства: количество ответов 282; среднее значение=5,34; стандартное отклонение=4,73; 2) Интегральные показатели опросника профессионального выгорания: количество ответов 155; среднее значение=5,74; стандартное отклонение=2,31. Корреляция Пирсона между генерализованным тревожным расстройством и выгоранием была равна 0,45 ( $p < 0,05$ ).

### Кластерный анализ

В результате иерархического кластерного анализа [32] трех вопросов об отношении педагогов к переходу в дистанционный формат методом Варда (см. Приложение 1.2, пункт 6) было принудительно выделено

три группы педагогов (вслед за выше представленным британским исследованием [14], группы выделялись только у тех участников, кто заполнил как опросник тревожного расстройства, так и опросник профессионального выгорания, общее число участников 155). Эти группы были названы также вслед за этим исследованием (см. рис. 1).

Полученные результаты согласуются с результатами, представленными британскими исследователями, где большая часть группы «испытывающих трудности» указывала, что испытывает тревожность (93%), а «принимающие перемены» продемонстрировали самый низкий процент участников, испытывающих тревогу (8%). Однако в отличие от предыдущего исследования, где только гр. 2 «Сопrotивляющиеся переменам» продемонстрировала низкий уровень адаптации к дистанционному формату, в нашем исследовании и гр. 2, и гр. 3 показали близкие к нему результаты. Кроме того, гр. 1 «Испытывающие трудности» продемонстрировала самое высокое желание сменить профессию (см. рис. 2). Детали анализа см. в Приложении 2.


	Участники	Тревожность	Выгорание
Группа 1 «Испытывают трудности»	 46	 9,78(4,92)	 8,83(2,07)
Группа 2 «Сопrotивляются переменам»	 54	 4,24(3,38)	 5,38(0,99)
Группа 3 «Принимают перемены»	 55	 2,70(2,73)	 3,83(0,37)

Рис. 1. Описательные статистики для трех групп педагогов: на графике представлено количество участников — участники; средние значения (стандартные отклонения) — тревожности и выгорания; количество участников, заполнивших опросник профессионального выгорания и тревожности, было равно 155 человек

Средние значения по тревожности не являются высокими в сравнении с предыдущими исследованиями (от 15 баллов). Средние значения по опроснику профессионального выгорания не являются высокими для 2 и 3 группы, но превышают порог высокого выгорания для гр. 1 (от 7 баллов), показанный в предыдущих исследованиях [2]. Подробное сравнение наших результатов с результатами предыдущих исследований представлено в Приложении 3.

### Частотный анализ ответов на вопросы, связанные с переходом в дистанционный формат

В рамках частотного анализа был проанализирован опыт педагогов в связи с переходом на дистанционное образование. В результате анализа было выявлено, что «адаптация материалов для уроков» (70%) и «проверка домашнего задания» (79%) стали занимать больше времени. Более 50% участников указали, что им не нужно дополнительное оборудование для дистанционных занятий. Продолжая фразу «От дистанционного образования...», большинство педагогов (65%) выбрали вариант «есть польза». По мнению большинства педагогов, администрация школы должна регулировать используемую

платформу для онлайн-занятий, рабочие часы, посещаемость, адаптировать расписание и нормы нагрузки. В вопросе о недостатках дистанционного образования наиболее часто встречались следующие ответы: «*технические проблемы*» (51%) — здесь педагоги указывали проблемы с техническим оснащением учащихся и низкое качество интернет-соединения; и «*отсутствие живого общения*» (39%). Наиболее часто встречающиеся ответы участников на вопрос о преимуществах дистанционного формата: «*самостоятельность учащихся*» (22%), «*более гибкий график*» (19%) и «*комфорт*» (17%). 21% педагогов не выбрали ни одного варианта. Рисунки и описание представлены в Приложении 4.

### Обсуждение результатов

В настоящем исследовании изучалось, как изменения, вызванные пандемией COVID-19, отразились на психоэмоциональном состоянии педагогов образовательных учреждений. Результаты исследования показали, что средние значения тревожности сравнимы с результатами исследований, проведенных до пандемии. Результаты настоящего исследования по профессиональному выгоранию также соотносятся с предыдущими исследованиями.

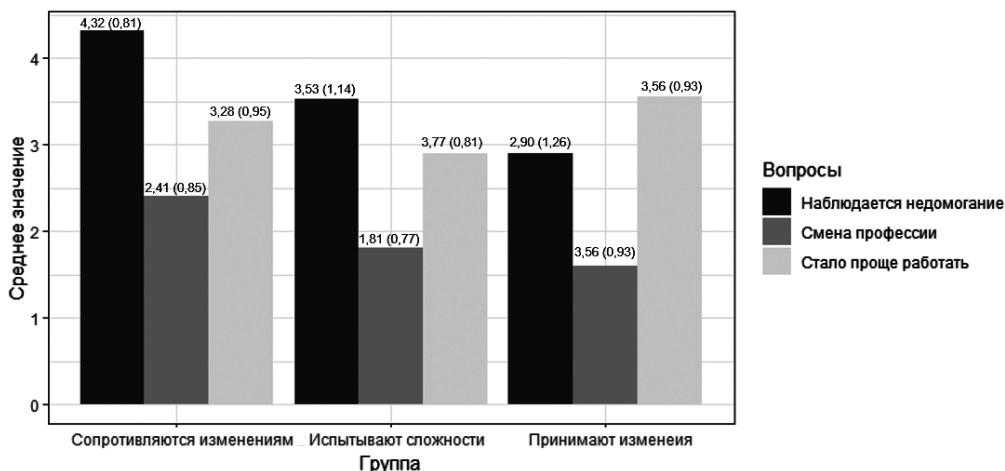


Рис. 2. Ответы на три вопроса для кластерного анализа (указаны средние и стандартные отклонения); число участников — 155

По результатам кластерного анализа выделилось три группы педагогов: сопротивляющиеся переменам, испытывающие трудности и принимающие перемены. Как и в исследовании Даффи и Аллингтон (2020), эти три группы значимо различались по уровню тревожности и выгорания [14]. Группа «испытывающие трудности» продемонстрировала самый высокий уровень тревожности и выгорания. Кроме того, педагоги из этой группы чаще других отмечали, что испытывают недоумение с тех пор, как начали работать дома, и демонстрировали самое высокое желание сменить работу. Данные результаты говорят о том, что у примерно трети педагогов при переходе на дистанционный формат наблюдаются разные эмоциональные проблемы. Эти результаты соотносятся с предыдущими исследованиями [16].

В период перехода на онлайн-образование преподаватели столкнулись с дополнительными трудностями. Согласно результатам нашего исследования, основной трудностью стали технические проблемы и возросшая нагрузка. Также в нашем исследовании педагоги отметили отсутствие поддержки со стороны администрации учебного заведения как одну из основных проблем. Педагоги указали на необходимость соблюдения норм нагрузки; регулирование коммуникации с учениками и их родителями, включая соблюдение рабочих часов для общения учеников и родителей с педагогом; а также на наличие общешкольной политики в отношении онлайн-платформ для проведения занятий.

Несмотря на все выявленные сложности, педагоги показали хорошую адаптацию к работе в дистанционном формате, что согласуется с результатами предыдущих исследований, например, те педагоги, которые до пандемии не обладали навыками работы с компьютером, смогли быстро адаптироваться к новым условиям и были готовы продолжать пользоваться онлайн-ресурсами в своей работе в будущем [33]. В нашем исследовании педагоги также отметили ряд положительных аспектов перехода на дистанционное обучение. Например, указали,

что учащиеся, у которых нет возможности присутствовать на занятии очно, могут подключаться дистанционно. Также педагоги отметили, что взаимодействие с учащимися через цифровые технологии открывает для них новые возможности, включая интерактивность, индивидуальный подход, доступность образования и разнообразие методов дистанционной работы. Например, помимо синхронных занятий (например, групповых) особенно эффективным является асинхронное дистанционное обучение — формат, при котором участники самостоятельно выбирают подходящее время для занятий [17]. Использование онлайн интерактивных досок на занятии (таких как Smart Boards) позволяет визуализировать материал, оставлять комментарии, задавать вопросы и т.д. [11, 20]. Онлайн-образование также предоставляет широкие возможности для разных форматов уроков, включая технологию перевернутого класса (представление материала учащимся) или разделение студентов на группы (взаимодействие студент-студент) [18]. Использование подобных приемов является эффективным способом улучшения качества дистанционных занятий и отличной возможностью для профессионального роста педагогов [15].

### **Заключение**

В представленной работе есть ряд ограничений. Небольшой размер выборки не позволяет сделать более детальные выводы о связи перехода в дистанционный формат в зависимости от ступени образования. Опросник профессионального выгорания предлагался участникам в самом конце исследования, поэтому количество участников, заполнивших этот инструмент, было ниже, чем в других частях исследования. Ограничения исследования не позволяют делать категоричные выводы о характере связи перехода в дистанционный формат со ступенями образования. Однако полученные результаты позволяют предполагать, что, в целом, педагогам, принявшим участие в исследовании, удалось успешно справиться с переходом на дистанционный формат.

### Описание методов исследования

#### Опросник Генерализованного тревожного расстройства

Шкала ответов варьируется от «никогда» (0 баллов) до «почти каждый день» (3 балла). Опросник обладает высокой внутренней согласованностью (Альфа Кронбаха=0,92), надежностью тестирования (ICC=0,83) и конвергентной валидностью (высокая корреляция с опросником тревожности Бека,  $r=0,72$ ) [22]. Опросник был адаптирован авторами исследования для использования в русскоязычной популяции и показал хорошую надежность (Альфа Кронбаха = 0,92). Итоговый результат рассчитывается по сумме всех ответов (от 0 до 21). Для определения общего уровня генерализованного тревожного расстройства предлагаются следующие нормы: 5 — слабая тревожность; 10 — умеренная тревожность; 15 — высокая тревожность [30].

#### Опросник на определение уровня профессионального психического выгорания

Коэффициент Альфа Кронбаха для «эмоционального истощения» — 0,74, «деперсонализации» — 0,72, «персональных достижений» — 0,50. Результаты шкал варьируются: от 0 до 54 баллов для эмоционального истощения (9 утверждений); от 0 до 30 баллов для деперсонализации (5 утверждений); и от 0 до 48 баллов для персональных достижений (8 утверждений). Набранные баллы по каждой из подшкал интерпретируются на основании норм и пороговых значений для определения уровня профессионального выгорания (см. табл. 1). В соответствии с общим интегральным показателем степень профессионального выгорания оценивается как низкая (3—4 балла, где 1 балл присваивается за низкие показатели по каждой из подшкал), средняя (5—6 баллов), высокая (7—9 баллов) и крайне высокая (10 баллов и выше).

Таблица 1

Соответствие интегральных показателей и значений подшкал [2]

Подшкала	Группы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Очень высокий
<b>Интегральные показатели оценки</b>		<b>3—4</b>	<b>5—6</b>	<b>7—9</b>	<b>10 и более</b>
Эмоциональное истощение	Мужчины	5—15	16—24	25—34	34 и более
	Женщины	6—16	17—25	26—34	34 и более
Деперсонализация/Цинизм	Мужчины	2—4	5—12	13—15	15 и более
	Женщины	1—4	5—10	11—13	14 и более
Профессиональная успешность	Мужчины	37—48	36—28	27—23	22 и менее
	Женщины	36—48	35—28	27—22	21 и менее

**Приложение 1.2**

**Описание методов исследования**  
**Анкета опыта перехода на дистанционное образование**

Категория	Пример вопроса	Варианты ответа
<b>1. Подготовка материалов к занятиям</b>	Какой вид работ стал занимать больше времени?	<i>Участники могли выбрать несколько вариантов из предложенных</i> Подготовка материала Методическая работа Объяснение нового материала Адаптация материалов и др. (подробнее см. рис. 3)
<b>2. Техническое оснащение</b>	Мне нужны дополнительные технические средства для того, чтобы полноценно заниматься онлайн-обучением?	Да Нет Другое (вписать свой вариант)
<b>3. Краткая характеристика дистанционного формата</b>	От дистанционного образования	1. Есть польза 2. Есть вред 3. Нет никакой пользы (подробнее см. рис. 5)
<b>4. Поддержка со стороны образовательного учреждения</b>	Что должна регулировать школа?	<i>Участники могли выбрать несколько вариантов из предложенных</i> Расписание уроков Выбор платформы Посещаемость (подробнее см. рис. 6)
<b>5. Положительные и отрицательные аспекты онлайн образования</b>	Назовите три преимущества онлайн-образования/Назовите три основные проблемы онлайн-образования	Открытая форма, участники могли перечислить свои варианты или воздержаться от ответа (ответы представлены на рис. 7—8)
<b>6. Отношение к переменам</b>	1. С тех пор как мы перешли на онлайн-обучение, у меня наблюдается недомогание (болит спина, голова, глаза и т.д.) из-за того, что я долго работаю за компьютером	1. Полностью не согласен (не согласна) 2. Не согласен (не согласна) 3. Затрудняюсь ответить 4. Согласен (согласна) 5. Полностью согласен (согласна)
	2. Я всерьез рассматриваю возможность смены профессии, если онлайн-обучение продолжится в следующем учебном году	
	3. После нескольких недель онлайн-обучения мне стало проще работать в таком формате	

**Приложение 2**

**Кластерный анализ**

Распределение данных в группах: тревожность<sub>группа 1/группа 2/группа 3</sub>: эксцесс = -0,81/-0,38/0,70; асимметрия = 0,43/0,53/1,16; выгорание<sub>группа 1/группа 2/группа 3</sub>: эксцесс = -0,40/1,93/-0,52; асимметрия = 0,52/0,90/0,62.

Данные в каждой из групп были распределены нормально и гомогенно (тест Левина  $p < 0,05$ ).

Тревожность:

Однофакторный дисперсионный анализ показал значимые различия между выделенными группами в уровне тревожности ( $F(2,155)=48,88$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2=0,39$ ).

Также результаты пост-хок анализа (критерий Тьюки) продемонстрировали значимые различия между группой 1 и группой 2,  $t(155) = -7,07$ ,  $p < 0,001$ , а также группой 1 и группой 3,  $t(155) = -5,52$ ,  $p < 0,001$ . Группы 2 и 3 не различались ( $p = 0,07$ ).

Выгорание:

Дисперсионный анализ продемонстрировал значимые различия в уровне профессионального выгорания между группами ( $F(2,155) = 142,7$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,65$ ). Результаты пост-хок анализа (критерий Тьюки) продемонстрировали значимые различия между всеми группами: группы 1 и 2 —  $t(155) = 2,30$ ,  $p < 0,001$ ; группы 1 и 3 —  $t(155) = -3,94$ ,  $p < 0,001$ ; группы 2 и 3 —  $t(155) = -0,92$ ,  $p < 0,001$ ).

Однако в отличие от предыдущего исследования, где только группа 2 «Сопrotивляющиеся переменам» продемонстрировала низкий уровень адаптации к дистанционному формату, в нашем исследовании и Группа 2 ( $F(2,155) = 20,55$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,21$ ; между группами 1 и 2 ( $t(155) = -0,78$ ,  $p < 0,001$ , 2 и 3 ( $t(155) = -0,62$ ,  $p < 0,001$ ), 1 и 3 ( $t(155) = -1,41$ ,  $p < 0,001$ )), и группа 3 показали близкие к нему результаты ( $F(2,155) = 3,73$ ,  $p < 0,05$ ,  $\eta^2 = 0,04$ ), значимыми оказались различия только между группами 1 и 2 ( $t(155) = 0,49$ ,  $p < 0,05$ ). Кроме того, группа 1 «Испытывающие трудности» продемонстрировала самое высокое желание сменить профессию ( $F(2,155) = 13,71$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,15$ ), между группами 1 и 2 ( $t(155) = -0,59$ ,  $p < 0,001$ ), группами 1 и 3 ( $t(155) = -0,81$ ,  $p < 0,001$ ), при этом различия между группами 2 и 3 не значимы ( $t(155) = -0,21$ ,  $p = 0,33$ ).

## Приложение 3

### Сравнение методов

Сравнение средних значений тревожности:

Например, в двух исследованиях 2008 и 2021 года, использующих такой же метод измерения тревожности — GAD7, были показаны следующие результаты: среднее значение = 2,95 (стандартное отклонение = 3,41)[13]; и среднее значение = 8,0 (стандартное отклонение = 5,5)[25]. В настоящем исследовании среднее значение тревожности было 5,34 (стандартное отклонение = 4,52) — в рамках диапазона значений прошлых исследований. Эти результаты также согласуются с исследованием 2020 года, которое показало, что показатели тревожности и депрессии у педагогов во время пандемии не были завышены[14].

Сравнение средних значений профессионального выгорания:

В нашей работе интегральный показатель выгорания был равен 5,74, что почти совпадает с результатами мета-анализа Ротштейна и коллег (2019), где интегральный показатель выгорания был равен 5 (деперсонализация = 2, эмоциональное истощение = 2, персональные достижения = 1) [26]. Данный уровень выгорания находится в рамках нормы и свидетельствует о том, что у большинства педагогов пандемия не вызвала повышенного выгорания. Возможно, степень выгорания зависит от ступени образования. Например, в одном исследовании российской выборки педагогов было показано, что уровень профессионального выгорания педагогов начальной школы был ниже, чем у педагогов средней школы ( $U = 429,5$ ;  $p < 0,05$ ), возможно, из-за более сложного организационного процесса перехода в дистанционный формат [8]. В настоящем исследовании принимали участие педагоги, преподающие как в начальной, так и в средней школе. Однако размер выборки не позволяет определить наличие эффекта ступени образования на уровень выгорания.

В настоящем исследовании коэффициент корреляции Пирсона между уровнем тревожности и выгорания педагогов был равен 0,45, что согласуется с предыдущими исследованиями. Например, в двух работах на выборках российских педагогов корреляции между уровнем тревожности и разными аспектами выгорания варьировались от 0,30 до 0,72 [3; 7]. Согласно



мета-анализу и обзору, обобщившему результаты 34 работ с более чем 40 тыс. участниками, наблюдается устойчивая связь выгорания и тревожности ( $r=0,46$ ) [21]. По мнению авторов мета-анализа, выгорание и тревога — это разные конструкты, имеющие некоторые общие характеристики. Вполне вероятно, что они развиваются параллельно и взаимно связаны друг с другом. Для установления механизмов, лежащих в основе этих ассоциаций, необходимы лонгитюдные исследования. В исследованиях предлагается целый ряд причин распространённости профессионального выгорания педагогов, включая негативную рабочую обстановку, перегруженность и отсутствие поддержки.

#### Приложение 4

#### Частотный анализ ответов

На рисунках 3—8 проанализирован опыт педагогов в связи с переходом на дистанционное преподавание. Число участников, ответивших на вопросы, составило 282 человека.

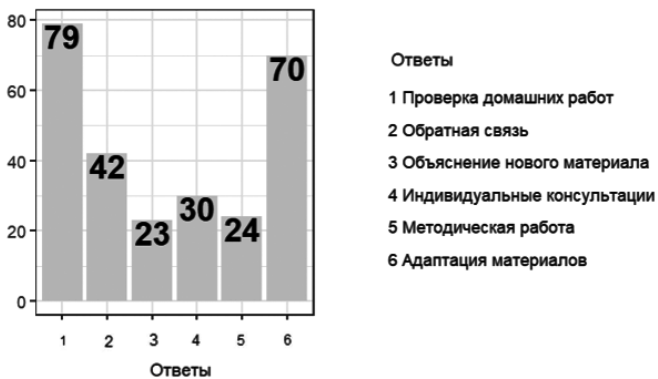


Рис. 3. Какой вид работ стал занимать больше времени?

Педагоги могли отмечать несколько вариантов ответов. Все виды деятельности, представленные на графике, стали занимать больше времени у минимум 20% педагогов. Два вида деятельности «адаптация материалов для уроков» и «проверка домашнего задания» отмечены 70 и 79 процентами педагогов.

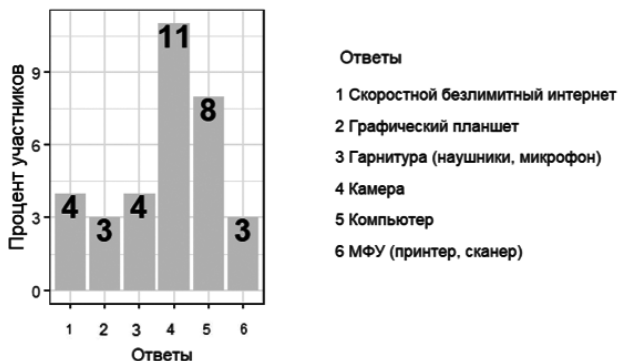


Рис. 4. Какого оборудования не хватало?

Участники указывали, нужны ли им дополнительные технические средства для дистанционных занятий, выбирая один вариант ответа: «Нужны» или «Не нужны». Более 50% участников указали, что им не нужны дополнительные средства. Чуть более 30% педагогов указали, что им не хватало какого-либо оборудования и дополнительно указали, какого оборудования не хватало. Количество предметов, которое участники могли вписать, было не ограничено. На рисунке 4 представлены результаты анализа ответов педагогов на данный дополнительный вопрос.

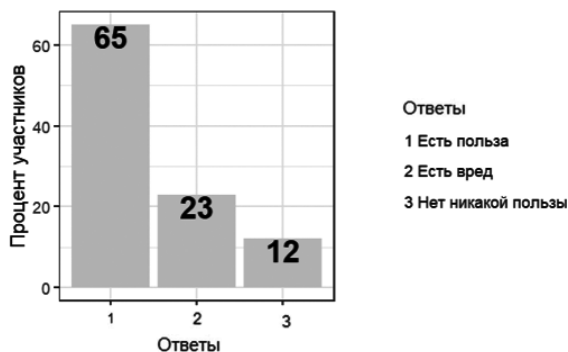


Рис. 5. От дистанционного образования...

Продолжая фразу «От дистанционного образования...» большинство педагогов (65%) выбрали вариант «есть польза». Вдвое меньше (23%) педагогов отметили, что «есть вред» и еще меньше (12%) — «нет никакой пользы».

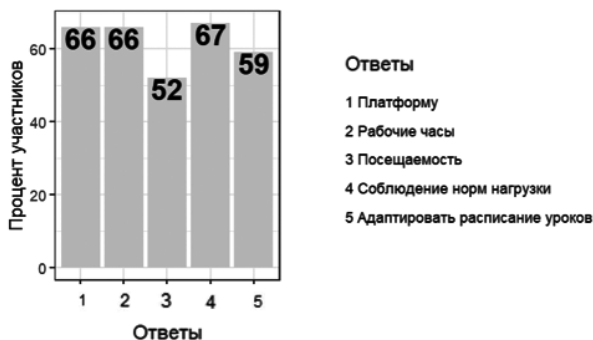


Рис. 6. Школа должна регулировать...

В вопросе «Что должна регулировать школа?» педагоги выбирали несколько вариантов ответов. По мнению большинства педагогов, школа должна регулировать все указанные аспекты онлайн-обучения.

На графике изображено частотное распределение ответов, посвященное вопросу о недостатках дистанционного формата. Наиболее часто встречались следующие ответы: «технические проблемы» (51%) — здесь педагоги указывали проблемы с техническим оснащением учащихся и низкое качество интернет-соединения; и «отсутствие живого общения» (39%).

На графике представлены наиболее часто встречающиеся ответы участников на вопрос о преимуществах дистанционного формата. Наиболее популярными ответами были: «само-



Рис. 7. Недостатки дистанционного обучения, названные педагогами



Рис. 8. Преимущества дистанционного формата образования, названные педагогами

стоятельность учащихся» (22%), «более гибкий график» (19%) и «комфорт» (17%). 21% педагогов не выбрали ни одного варианта.

Например, несколько исследований выделили ряд важных условий дистанционного обучения: готовность студентов учиться дистанционно, экспертиза педагога, поддержка со стороны образовательной организации [12]; и доступность технических средств для проведения занятий в дистанционном формате и других ресурсов [11]. В исследованиях также показано, что более высокий навык владения технологиями был связан с низким уровнем стресса и готовностью использовать технологии в работе [24]. Исследования продемонстрировали значительное улучшение цифровой компетентности у педагогов со стажем 5—10 лет, связанное с мотивацией к профессиональному развитию в новых условиях [8].

### Литература

1. Арндачук И.В., Кленова М.А., Усова Н.В. Характеристики образовательно-развивающей активности студентов в условиях вынужденной самоизоляции // Психологическая Наука и Образование. 2022. Том 27, № 2. С. 82—95.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., Наследов А.Д. Стандартизированный опросник «Профессиональное выгорание» для специалистов социномических профессий //

- Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 4. С. 17—27.
3. Верченко И.А. Влияние тревожности на профессиональное выгорание педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 3 (9). С. 21.
4. Петракова А. [и др.]. Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии

- COVID-19 // Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19. 2021. № 1. С. 93—114.
5. Сорокова М.Г. Электронный курс как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения в условиях высшего образования // Психологическая Наука и Образование. 2020. Том 25, № 1. С. 36—50.
6. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // Психологическая Наука и Образование. 2020. Том 25, № 2. С. 44—58.
7. Степанова А.Э., Потеряева Е.Л., Семенова В.Н. Оценка состояния психического здоровья учителей // Медицина труда и экология человека. 2021. № 4 (28). С. 106—128.
8. Чердынцева Е.В., Якубенко О.В. Исследование динамики развития когнитивного компонента цифровой компетентности педагогов в условиях дистанционного образования (на материале Омска и Омской области) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2021. № 31 (2). С. 200—204.
9. Bers M., Strawhacker A., Sullivan A. The state of the field of computational thinking in early childhood education. OECD Education Working Papers, No. 274, OECD Publishing, Paris, DOI:10.1787/3354387a-en.
10. Boyraz G., Legros D.N. Coronavirus Disease (COVID-19) and Traumatic Stress: Probable Risk Factors and Correlates of Posttraumatic Stress Disorder // Journal of Loss and Trauma. 2020. No. 6—7 (25). P. 503—522. DOI:10.1080/15325024.2020.1763556
11. Carrillo C., Flores M.A. COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices // European Journal of Teacher Education. 2020. No. 4 (43). P. 466—487.
12. Chang C.-L., Fang M. E-Learning and Online Instructions of Higher Education during the 2019 Novel Coronavirus Diseases (COVID-19) Epidemic // Journal of Physics: Conference Series. 2020. No. 1 (1574). P. 012166.
13. Donker T. [и др.] Quick and easy self-rating of Generalized Anxiety Disorder: Validity of the Dutch web-based GAD-7, GAD-2 and GAD-SI // Psychiatry Research. 2011. No. 1 (188). P. 58—64.
14. Duffy B., Allington D. The accepting, the suffering and the resisting: the different reactions to life under lockdown 2020. URL: <https://www.kcl.ac.uk/policy-institute/assets/Coronavirus-in-the-UK-cluster-analysis.pdf> (дата обращения: 02.08.2022)
15. Ferri F. [и др.] Distant Learning: Open Challenges and Evolution // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 2018. No. 8 (17). P. 78—88. DOI:10.26803/ijlter.17.8.5
16. Garcia-Carmona M., Marino M.D., Aguayo R. Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis // Social Psychology of Education. 2019. No. 1 (22). P. 189—208. DOI:10.1007/s11218-018-9471-9
17. Gegenfurtner A., Ebner C. Webinars in higher education and professional training: A meta-analysis and systematic review of randomized controlled trials // Educational Research Review. 2019. No. 28. P. 100293. DOI:10.1016/j.edurev.2019.100293
18. Herrador-Alcaide T.C., Hernández-Solis M., Hontoria J.F. Online Learning Tools in the Era of m-Learning: Utility and Attitudes in Accounting College Students // Sustainability. 2020. No. 12. P. 5171. DOI:10.3390/su12125171
19. Kim H.-Y. Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis // Restorative Dentistry & Endodontics. 2013. No. 1 (38). P. 52.
20. Kim J., Jo I.-H., Park Y. Effects of learning analytics dashboard: analyzing the relations among dashboard utilization, satisfaction, and learning achievement // Asia Pacific Education Review. 2016. No. 17(1). P. 13—24.
21. Koutsimani P., Montgomery A., Georganta K. The Relationship Between Burnout, Depression, and Anxiety: A Systematic Review and Meta-Analysis // Frontiers in Psychology. 2019. (10). P. 284. DOI:10.3389/fpsyg.2019.00284
22. Löwe B. [и др.] Validation and Standardization of the Generalized Anxiety Disorder Screener (GAD-7) in the General Population // Medical Care. 2008. No. 3 (46). P. 266—274.
23. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R.J. Wood (Eds.). 1997. P. 191—218.
24. Quezada R.L., Talbot C., Quezada-Parker K.B. From Bricks and Mortar to Remote Teaching: A Teacher Education Program's Response to COVID-19 // Journal of Education for Teaching. 2020. No. 4 (46). P. 472—483.
25. Rehman U. [и др.] Depression, Anxiety and Stress Among Indians in Times of Covid-19 Lockdown // Community Mental Health Journal. 2021. No. 1 (57). P. 42—48.
26. Rotstein S. [и др.] Psychiatrist burnout: a meta-analysis of Maslach Burnout Inventory means // Australasian Psychiatry. 2019. No. 3 (27). P. 249—254. DOI: 10.1177/1039856219833800
27. Sangeeta, Tandon U. Factors influencing adoption of online teaching by school teachers: A study during COVID-19 pandemic // Journal of Public Affairs. 2021. No. 4 (21). DOI:10.1002/pa.2503
28. Sokal L., Trudel L. E., Babb J. Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic // International Journal of Educational Research Open. 2020. No. (1). DOI:10.1016/j.ijedro.2020.10001629.

29. Spielberger C.D. State-trait anxiety inventory for adults // APA PsycTests. 1983. doi:10.1037/t06496-0001983.
30. Spitzer R.L. [и др.] A Brief Measure for Assessing Generalized Anxiety Disorder: The GAD-7// Archives of Internal Medicine. 2006. No. 10 (166). P. 1092.
31. Talidong K.J. B., Toquero C.M. D. Philippine Teachers' Practices to Deal with Anxiety amid COVID-19 // Journal of Loss and Trauma. 2020. No. 6—7 (25). P. 573—579. DOI:10.1080/15325024.2020.1759225
32. Ward J.J. H. Hierarchical grouping to optimize an objective function // Journal of the American Statistical Association. 1963. No. 58 (301). P. 236-244.
33. Zhang J., Zhao N., Kong Q. P. The Relationship Between Math Anxiety and Math Performance: A Meta-Analytic Investigation // Frontiers in Psychology. 2019. No. 10. P. 1613. DOI:10.3389/fpsyg.2019.01613
- References**
1. Arendachuk I.V., Klenova M.A., Usova N.V. Kharakteristiki obrazovatel'no-razvivayushchei aktivnosti studentov v usloviyakh vynuzhdennoi samoizolyatsii [Features of Educational and Developmental Activity of Students Under Forced Self-Isolation] *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2022. no. 2 (27). pp. 82—95. (In Russ).
2. Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S., Nasledov A.D. Standartizirovannyi oprosnik «Professional'noe vygoranie» dlya spetsialistov sotsionomicheskikh professii [Standardised questionnaire "Professional burnout" for professionals in the socio-nomic professions]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta [Bulletin of St. Petersburg University, Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika]*. 2013. no. 4. pp. 17—27. (In Russ).
3. Verchenko I.A. Vliyaniye trevozhnosti na professional'noe vygoranie pedagogov [The impact of anxiety on teacher burnout] *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya [World of Science. Pedagogogy and Psychology]*. 2021. no. 3 (9). p. 21. (In Russ).
4. Petrakova A.F., et al. Osobennosti psikhologicheskogo stressa u uchitelei v usloviyakh distantsionnogo prepodavaniya vo vremya pandemii COVID-19 [Peculiarities of psychological stress among teachers in distance learning settings during the covid-19 pandemic]. *Voprosy Obrazovaniya*. 2021. no. 1. pp. 93—114. (In Russ.).
5. Sorokova M.G. Elektronnyi kurs kak tsifrovoi obrazovatel'nyi resurs smeshannogo obucheniya v usloviyakh vysshego obrazovaniya [E-Course as Blended Learning Digital Educational Resource in University] *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2020. no. 1 (25). pp. 36—50. (In Russ).
6. Sorokova M.G. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda universiteta: komu bolee komfortno v nei uchit'sya? [Digital Educational Environment in University: Who is More Comfortable Studying in It?] *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2020. no. 2 (25). pp. 44—58. (In Russ).
7. Stepanova A.E., Poteryaeva E.L., Semenova V.N. Otsenka sostoyaniya psikhicheskogo zdorov'ya uchitelei [Mental health assessment of teachers]. *Meditsina truda i ekologiya cheloveka [Occupational health and human ecology]*. 2021. no. 4 (28). pp. 106—128. (In Russ).
8. Cherdyn'tseva E.V., Yakubenko O.V. Issledovanie dinamiki razvitiya kognitivnogo komponenta tsifrovoi kompetentnosti pedagogov v usloviyakh distantsionnogo obrazovaniya (na materiale Omska i Omskoi oblasti) [Research into the dynamics of development of the cognitive component of teachers' digital competence in distance education (based on Omsk and Omsk Oblast)]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnyye issledovaniya. [Omsk State University Bulletin. Social Science]*. 2021. no. 31 (2). pp. 200—204. (In Russ).
9. Bers M., Strawhacker A., Sullivan A. The state of the field of computational thinking in early childhood education. *OECD Education Working Papers*. no. 274, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/3354387a-en.
10. Boyraz G., Legros D.N. Coronavirus Disease (COVID-19) and Traumatic Stress: Probable Risk Factors and Correlates of Posttraumatic Stress Disorder. *Journal of Loss and Trauma*. 2020. no. 6—7 (25). pp. 503—522. DOI:10.1080/15325024.2020.1763556
11. Carrillo C., Flores M.A. COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*. 2020. no. 4 (43). pp. 466—487.
12. Chang C.-L., Fang M. E-Learning and Online Instructions of Higher Education during the 2019 Novel Coronavirus Diseases (COVID-19) Epidemic // Journal of Physics: Conference Series. 2020. No. 1 (1574). P. 012166.
13. Donker T. et al. Quick and easy self-rating of Generalized Anxiety Disorder: Validity of the Dutch web-based GAD-7, GAD-2 and GAD-SI. *Psychiatry Research*. 2011. no. 1 (188). pp. 58—64.
14. Duffy B., Allington D. The accepting, the suffering and the resisting: the different reactions to life under lockdown 2020. URL: <https://www.kcl.ac.uk/policy-institute/assets/Coronavirus-in-the-UK-cluster-analysis.pdf> (Accessed 02.08.2022)
15. Ferri F. et al. Distant Learning: Open Challenges and Evolution. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2018. no. 8 (17). pp. 78—88. DOI:10.26803/ijlter.17.8.5
16. García-Carmona M., Marino M.D., Aguayo R. Burnout syndrome in secondary school teachers:

- a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*. 2019. no. 1 (22). pp. 189—208. DOI:10.1007/s11218-018-9471-9
17. Gegenfurtner A., Ebner C. Webinars in higher education and professional training: A meta-analysis and systematic review of randomized controlled trials. *Educational Research Review*. 2019. no. (28). pp. 100293. DOI:10.1016/j.edurev.2019.100293
18. Herrador-Alcaide T.C., Hernández-Solis M., Hontoria J.F. Online Learning Tools in the Era of m-Learning: Utility and Attitudes in Accounting College Students. *Sustainability*. 2020. no. 12. p.5171. DOI:10.3390/su12125171
19. Kim H.-Y. Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry and Endodontics*. 2013. no. 1 (38). p. 52.
20. Kim J., Jo I.-H., Park Y. Effects of learning analytics dashboard: analyzing the relations among dashboard utilization, satisfaction, and learning achievement. *Asia Pacific Education Review*. 2016. no. 17(1). pp. 13—24.
21. Koutsimani P., Montgomery A., Georganta K. The Relationship Between Burnout, Depression, and Anxiety: A Systematic Review and Meta-Analysis // *Frontiers in Psychology*. 2019. (10). p. 284. DOI:10.3389/fpsyg.2019.00284
22. Löwe B. et al. Validation and Standardization of the Generalized Anxiety Disorder Screener (GAD-7) in the General Population. *Medical Care*. 2008. no. 3 (46). pp. 266—274.
23. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C.P. Zalaquett & R.J. Wood (Eds.). 1997. P. 191—218.
24. Quezada R.L., Talbot C., Quezada-Parker K.B. From Bricks and Mortar to Remote Teaching: A Teacher Education Program's Response to COVID-19. *Journal of Education for Teaching*. 2020. no. 4 (46). pp. 472—483.
25. Rehman U. et al. Depression, Anxiety and Stress Among Indians in Times of Covid-19 Lockdown. *Community Mental Health Journal*. 2021. no. 1 (57). pp. 42—48.
26. Rotstein S. et al. Psychiatrist burnout: a meta-analysis of Maslach Burnout Inventory means. *Australasian Psychiatry*. 2019. no. 3 (27). pp. 249—254. DOI: 10.1177/1039856219833800
27. Sangeeta, Tandon U. Factors influencing adoption of online teaching by school teachers: A study during COVID-19 pandemic // *Journal of Public Affairs*. 2021. No. 4 (21). DOI:10.1002/jpa.2503
28. Sokal L., Trudel L.E., Babb J. Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic // *International Journal of Educational Research Open*. 2020. No. (1). DOI:10.1016/j.ijedro.2020.100016
29. Spielberger C.D. State-trait anxiety inventory for adults. APA PsycTests. 1983. DOI:10.1037/t06496-0001983
30. Spitzer R. L. [и др.] A Brief Measure for Assessing Generalized Anxiety Disorder: The GAD-7 // *Archives of Internal Medicine*. 2006. No. 10 (166). P. 1092.
31. Talidong K.J.B., Toquero C.M. D. Philippine Teachers' Practices to Deal with Anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*. 2020. no. 6—7 (25). pp. 573—579. DOI:10.1080/15325024.2020.1759225
32. Ward J.J.H. Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of the American Statistical Association*. 1963. no. 58 (301). pp. 236-244.
33. Zhang J., Zhao N., Kong Q.P. The Relationship Between Math Anxiety and Math Performance: A Meta-Analytic Investigation. *Frontiers in Psychology*. 2019. no. 10. p. 1613. DOI:10.3389/fpsyg.2019.01613

### Информация об авторах

Аленина Евгения Алексеевна, аспирант, младший научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований и психогенетики, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (ФГАОУ ВО НИ ТГУ), г. Томск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4328-5934>, e-mail: [aleniina.evgeniia@gmail.com](mailto:aleniina.evgeniia@gmail.com)

Барцева Ксения Викторовна, аспирант, ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4854-726X>, e-mail: [bartseva.ksenia@gmail.com](mailto:bartseva.ksenia@gmail.com)

Ли Олег Владимирович, младший научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований и психогенетики, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (ФГАОУ ВО НИ ТГУ), г. Томск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6946-7360>, e-mail: [leeov100@gmail.com](mailto:leeov100@gmail.com)

Залешин Михаил Сергеевич, младший научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований и психогенетики, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (ФГАОУ ВО НИ ТГУ), г. Томск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8201-9332>, e-mail: [zaleshinTSU@gmail.com](mailto:zaleshinTSU@gmail.com)

*Лиханов Максим Владимирович*, кандидат филологических наук, ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6003-741X>, e-mail: [mvlikhanov@itmo.ru](mailto:mvlikhanov@itmo.ru)

*Ковас Юлия Владимировна*, PhD по генетике и психологии, профессор, Голдсмитс, Университет Лондона, г. Лондон, Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9633-6374>, e-mail: [y.kovas@gold.ac.uk](mailto:y.kovas@gold.ac.uk)

### **Information about the authors**

*Evgeniia A. Alenina*, PhD student, junior researcher of Laboratory for Cognitive Investigations and Behavioural Genetics, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4328-5934>, e-mail: [alenina.evgeniia@gmail.com](mailto:alenina.evgeniia@gmail.com)

*Ksenia V. Bartseva*, PhD student, Assistant National Research University Higher School of Economics, St. Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4854-726X>, e-mail: [bartseva.ksenia@gmail.com](mailto:bartseva.ksenia@gmail.com)

*Oleg V. Lee*, junior researcher of Laboratory for Cognitive Investigations and Behavioural Genetics, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6946-7360>, e-mail: [leeov100@gmail.com](mailto:leeov100@gmail.com)

*Mikhail S. Zaleshin*, junior researcher of Laboratory for Cognitive Investigations and Behavioural Genetics, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8201-9332>, e-mail: [zaleshinTSU@gmail.com](mailto:zaleshinTSU@gmail.com)

*Maxim V. Likhanov*, PhD in Philology, National Research University Higher School of Economics, St. Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6003-741X>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6003-741X>, e-mail: [mvlikhanov@itmo.ru](mailto:mvlikhanov@itmo.ru)

*Yulia V. Kovas*, PhD in Genetics and Psychology, Professor, Goldsmiths, University of London, London, United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9633-6374>, e-mail: [y.kovas@gold.ac.uk](mailto:y.kovas@gold.ac.uk)

Получена 09.08.2022

Received 09.08.2022

Принята в печать 26.10.2022

Accepted 26.10.2022

## Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования

**Быстрова Ю.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: [BystrovaYuA@mgppu.ru](mailto:BystrovaYuA@mgppu.ru)

Работа направлена на определение уровня сформированности социальной компетентности у подростков с ОВЗ и оценку состояния обеспечения ее развития средствами урока и внеклассной работы. Представлены материалы эмпирического исследования, в котором приняли участие подростки от 12 до 16 лет (N=123 с ограниченными возможностями здоровья и N=123 с нормотипичным развитием). Для исследования авторами выделены операционно-содержательный, личностно-регуляторный, мотивационно-эмоциональный и поведенческий компоненты социальной компетентности. Применялись: методика исследования понимания социальных ситуаций Н. Москоленко; адаптированная методика М. Рокича; шкала эмоциональных эмпатийных тенденций А. Меграбяна, Н. Эпштейна; методика копинг-стратегий N. Ryan-Wegner; тест С. Розенцвейга и др.; методы наблюдения, беседы и анализа документации. Данные, полученные по каждому критерию, указывают, что социальная компетентность подростков с ОВЗ сформирована на низком уровне, у подростков в норме — на достаточном. Анализ адаптированных учебных программ и опрос педагогов показали, что те методы и ресурсы, которые используют учителя и тьюторы для работы с подростками на уроках и во внеурочное время, недостаточны для формирования представленных компетенций у подростков с ОВЗ.

**Ключевые слова:** подростки, инклюзия, социальная компетентность, компоненты, уровни, социальная рефлексия, социальные ситуации, поведение.

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 08.04.2022 № 073-00110-22-02 «Научно-методическое обеспечение механизмов развития инклюзивной образовательной среды в дошкольных и общеобразовательных организациях на современном этапе».

**Для цитаты:** Быстрова Ю.А. Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 102—114. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608>



# The Development of Social Competence in Adolescents in the Conditions of Inclusive Education

**Yuliya A. Bystrova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: [BystrovaYuA@mgppu.ru](mailto:BystrovaYuA@mgppu.ru)

The work is aimed at determining the level of formation of social competence in adolescents with disabilities and assessing the state of ensuring its development in adolescents by means of a lesson and extracurricular activities. The materials of an empirical study are presented, in which adolescents from 12 to 16 years old took part (N=123 with disabilities and N=123 with normotypical development). The study examined the operational-content, personal-regulatory, motivational-emotional and behavioral components of social competence. We used the methodology for studying the understanding of social situations and ideas about growing up N. Moskolenko; adapted method of M. Rokeach; scale of emotional empathic tendencies by A. Megrabyan, N. Epstein; method of coping strategies N. Ryan-Wegner; test by S. Rosenzweig and others; methods of observation, conversation and analysis of documentation. The data obtained for each criterion indicate that the social competence of adolescents with disabilities is formed at a low level, in adolescents in the norm — at a sufficient level. An analysis of the adapted curricula and a survey of teachers showed that the methods and resources that teachers and tutors use to work with adolescents in the classroom and outside of school hours are insufficient for the formation of the presented competencies in adolescents with disabilities.

**Keywords:** adolescents, inclusion, social competence, components, levels, social reflection, social situations, behavior.

---

**Funding.** This research was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation no 073-00110-22-02 dated 04.08.2022 “Scientific and methodological support of mechanisms for the development of an inclusive educational environment in preschool and general educational organizations at the present stage”.

**For citation:** Bystrova Yu.A. The Development of Social Competence in Adolescents in the Conditions of Inclusive Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 102—114. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270608> (In Russ.).

## Введение

Стремительные изменения в экономическом развитии общества требуют от выпускников школ новых социальных компетенций для успешной интеграции в профессиональную среду и реализации в профессии. На современном этапе это не просто знания, которые помогут освоить выбранную профессию, но и коммуникативно-организа-

ционные основы межличностного и группового взаимодействия, те интегративные качества, которые позволят работать в команде, брать на себя ответственность, принимать решение, руководить и работать под руководством, разрешать конфликтные и сложные производственные ситуации, целенаправленно обращаться за помощью и оказывать ее команде, видеть целостный

подход к организации профессиональной деятельности в коллективе и осознавать свою роль и значимость в нем (С. Джей, С. Джойс, Д. Тиге, М. Фуллер-Тушкевич, Ф. Шанд и др.) [21; 23; 24]. Данные умения и навыки нами рассматриваются как компонент социальной компетентности ученика, интегративное качество личности, которое формируется и закладывается еще в дошкольном возрасте в сюжетно-ролевой игре и продолжает свое развитие во время обучения в школе [13; 14]. Особенно важно уделять внимание развитию данного качества в подростковом возрасте, когда ведущей деятельностью наряду с учебной становится межличностное общение. Особенно сложно этот процесс протекает у подростков с особыми образовательными потребностями в силу их ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ). Нормативные документы реализации инклюзивной образовательной среды предусматривают освоение учащимися социальных компетенций на основе принятия и поддержки каждого члена коллектива [1]. Многолетние исследования показывают, что больше половины обучающихся старших классов с ОВЗ инклюзивных классов (56,4%) имеют проблемы с коммуникацией — проявляют неуверенность в общении, обращаются за помощью исключительно к тьютору с целью получить готовое решение проблемы, не умеют самостоятельно оценивать новую ситуацию и определять степень сложности ее решения, при групповом взаимодействии перекалывают ответственность за выполнение задачи на сверстников или взрослых, не умеют знакомиться и продолжать общаться, проявляют отгороженность и замкнутость [3; 4]. Стоит отметить, что такие же проблемы свойственны 25% обучающихся с нормотипичным развитием [14]. Исследование конфликтного поведения подростков показало, что около 40% обучающихся с ОВЗ и 17% с нормотипичным развитием не умеют самостоятельно разрешать конфликтные ситуации [21]. 45,7% подростков с ОВЗ слабо контролируют собственное поведение в групповом взаимодействии, склонны к импульсивным дей-

ствиям, не умеют налаживать социальные связи [4; 22]. Поэтому развитие социальной компетентности подростков в условиях инклюзии является первоочередной задачей современной системы образования.

Социальная компетентность в работе рассматривается в психолого-педагогическом аспекте как индивидуальное качество личности, позволяющее ей интегрироваться в социум, формировать ценностные и нравственные нормы личности, ее отношение к себе и другим [2]. Это свойство позволяет личности быть успешной на бытовом, профессиональном, социально-экономическом, семейном и других уровнях жизни в социуме (Н.А. Колодная, В.В. Рубцов, Н.Н. Толстых, И.М. Улановская, О.А. Ульянина) [8; 13; 15; 16; 23].

В парадигме инклюзивного образования компетентность освещается как компонент успешной социализации лиц с ОВЗ — приобретенные в процессе коррекционно-развивающих и воспитательных мероприятий личностные качества (Т.А. Болдырева, Ю.А. Быстрова, В.Е. Коваленко) [1; 2; 17; 18; 21; 24].

Цель работы — определить уровень сформированности социальной компетентности у подростков с ОВЗ и дать оценку состояния обеспечения ее развития у подростков средствами урока и внеклассной работы. Взаимосвязь урока и внеклассной работы в исследовании мы рассматриваем как основную сферу взаимодействия в системе «учитель—ученик», основанную на потребностях и интересах подростков, их собственном выборе различных направлений деятельности, кроме учебной, в разных сферах возможной интеграции подростков в общество (спортивная, творческая, оздоровительная, развлекательная и социально полезная), что может быть реализовано в развивающих программах, конкурсах, экскурсиях, творческих кружках, спортивных секциях и патриотических мероприятиях, создает комфортную среду для ученика и обеспечивает ему ситуацию успеха в важных для подросткового возраста видах деятельности. Успех в ведущей деятельности обеспечивает, в свою очередь, развитие личности (А.Н. Леонтьев) [6].

## Методы исследования

Методологическая основа исследования представлена концептуальными положениями теории социально-психологических особенностей социализации как процесса активного усвоения индивидом социальных норм, образцов поведения (О.К. Агавелян, Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский, В.В. Рубцов, Н.Н. Толстых, В.Н. Синева), положениями о развитии высших психических функций в коллективной деятельности [2; 7; 12; 15], концептуальными идеями компетентностного подхода (И.А. Зимняя, О.А. Ульянина, А.В. Хуторской) [16].

Исследование проводилось в течение 2018—2022 гг. по двум направлениям: 1) изучение состояния сформированности социальной компетентности у подростков с НР и ОВЗ; 2) прослеживание взаимосвязи урока и внеклассной работы как фактора формирования социальной компетентности у подростков.

В рамках первого направления основными компонентами изучения состояния сформированности социальной компетентности у подростков определены: операционно-содержательный, личностно-регуляторный, мотивационно-эмоциональный, поведенческий.

### Методы исследования:

I этап. Исследование операционно-содержательного компонента: адаптированная методика исследования понимания социальных ситуаций Н. Москоленко [10] (по показателю «Способность к анализу социальных ситуаций»); методика представлений о взрослении Н. Москоленко (по показателю «Прогнозирование, планирование и достижение результата»); шкала социальной компетентности Э. Долла в проработке А. Прихожан [11] (по показателю «Социальная осведомленность»).

Критерии оценки способности к анализу социальных ситуаций:

- умение структурировать коммуникативные ситуации в соответствии с их модальностью и направленностью;
- способность определять мотивы взаимных отношений;

— понимание места объекта в социальном пространстве;

— осознание содержательных и процессуальных характеристик социального поведения.

Критерии оценки прогнозирования, планирования и достижения результата:

- сформированность прогностических способностей и социальных ожиданий;
- планирование и реализация задач межличностного характера;
- способность предвидеть социальные явления в их развитии;
- умение оценивать информацию о качественных и количественных характеристиках социальных явлений в перспективе и в процессе достижения результата.

Критерии оценки социальной осведомленности:

- понимание необходимости приобретения новых социальных знаний;
- осознание общественных норм;
- осмысление характера и способов межличностных отношений в процессе разных видов деятельности.

II этап. Исследование личностно-регуляторного компонента: методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича в обработке О. Примака, Н. Колодной [8] (по показателям «Сформированность социальной рефлексии», «Умение оценивать и регулировать собственное поведение»); наблюдение за поведением детей в коллективе сверстников.

Критерии оценки сформированности социальной рефлексии:

- склонность к самоанализу;
- способность анализировать себя объективно;
- умение видеть собственные ошибки, анализировать и исправлять их;
- умение строить межличностные отношения, учитывая отношение к ним сверстников и взрослых.

Критерии оценки умения оценивать и регулировать собственное поведение:

- способность к оценке и регулированию собственного поведения во время социального взаимодействия;

— умение выражать собственное мнение и изменять его, прислушиваясь к другим;

— способность оценить ситуацию, выбрать пути ее разрешения;

— способность видеть собственные ошибки, умение исправлять их самостоятельно;

— способность регулировать свое поведение в напряженных ситуациях.

III этап. Исследование мотивационно-эмоционального компонента: опросник МАС М. Кубышкиной [9] (по показателю «Сформированность социально направленной мотивации»); шкала эмоциональных эмпатийных тенденций А. Меграбяна, Н. Эпштейна [19] (по показателю «Сформированность эмпатийных тенденций в поведении»).

Критерии оценки сформированности социально направленной мотивации:

— положительное отношение к ситуациям межличностного взаимодействия;

— социальная активность в ведущей деятельности;

— наличие побуждений к разным видам деятельности;

— осознанность своего поведения в общественно направленных ситуациях.

Критерии оценки сформированности эмпатийных тенденций в поведении:

— способность к сопереживанию;

— понимание взаимных чувств и психических состояний других лиц;

— способность воспринимать эмоции окружающих;

— склонность оказывать помощь в ситуациях межличностного взаимодействия.

IV этап. Исследование поведенческого компонента: методика определения копинг-стратегий N. Ryan-Wegner, адаптированная Н. Сиротой, В. Ялтонским [3]; тест С. Розенцвейга [5] (по показателю «Применение приобретенных компетенций в поведении»); игра «Островок» и обучающий эксперимент (по показателю «Обладание способностью работать в команде») [4].

Критерии оценки применения приобретенных компетенций в поведении:

— положительное отношение к другим;

— желание общаться со сверстниками;

— способность к совместной деятельности;

— активное включение в межличностные отношения;

— соблюдение общих норм и правил социального поведения.

Критерии оценки владения способностью работать в команде:

— способность работать в команде;

— активное включение в межличностные отношения;

— соблюдение общих норм и правил социального поведения.

Баллы методик приводились к общему знаменателю, равному 10, и ранжировались на уровни: 1—3 — низкий, 4—6 — средний, 7—8 — достаточный, 9—10 — высокий. Общий уровень социальной компетентности оценивался по наименьшему уровню, полученному по отдельным критериям.

Из-за ментальных особенностей респондентов в выборке подростков с ОВЗ все методики проводились индивидуально, сопровождалась пояснением непонятных высказываний, выяснением с помощью обратных вопросов смысла прочитанного и понимания инструкции. Ответы сопоставлялись с ответами учителей и тьюторов при наблюдении за подростками в свободном общении и при выполнении заданий обучающего эксперимента. Диагностика проводилась 1 раз в неделю в течение 6 месяцев, продолжительность одного занятия с подростком с ОВЗ не превышала 30 минут, групповых занятий — не более 45 минут.

Для оценки сформированности социальной компетентности у подростков с НР и ОВЗ нами были определены обобщенные уровни — высокий, достаточный, средний и низкий [3].

Высокий уровень сформированности социальной компетентности: подросток четко выявляет свободное владение всеми социально нормативными аспектами общественного поведения; способен к анализу социальных ситуаций; владеет навыками прогнозирования, планирования и достижения результата; всегда демонстрирует социальную осведомленность; проявляет сформиро-

рованность социальной рефлексии; владеет умением оценивать и регулировать собственное поведение; проявляет социально направленную мотивацию; способен к эмпатийным тенденциям в поведении; применяет приобретенные компетенции в поведении; владеет способностью работать в команде.

Достаточный уровень сформированности социальной компетентности: подросток понимает сущность и содержание социально-нормативного поведения; выявляет способность к анализу социальных ситуаций; демонстрирует навыки прогнозирования, планирования и достижения результата, но не во всех коммуникативных ситуациях; проявляет социальную осведомленность; имеет сложившуюся социальную рефлексию; обладает умением оценивать собственное поведение, однако не всегда способен его регулировать; проявляет социально направленную мотивацию; выявляет эмпатийные тенденции в поведении; применяет приобретенные компетенции в поведении преимущественно в типичных и знакомых ему ситуациях; владеет способностью работать в команде.

Средний уровень сформированности социальной компетентности: подросток частично выявляет понимание сущности социально-нормативного поведения; проявляет ситуативную способность к анализу социальных ситуаций; частично раскрывает навыки прогнозирования, планирования и достижения результата; не всегда полно демонстрирует социальную осведомленность; нечетко выявляет сформированность социальной рефлексии; неполно владеет умением оценивать и регулировать собственное поведение; способен к проявлению социально направленной мотивации в знакомых ситуациях; не способен к эмпатийным тенденциям в поведении; выявляет трудности переноса приобретенных компетенций в поведении; обладает недостаточной способностью работать в команде.

Низкий уровень сформированности социальной компетентности: подросток имеет единичные представления о социальном поведении; не владеет социально нормативными аспектами общественного поведения;

не способен к самостоятельному анализу социальных ситуаций; не демонстрирует навыки прогнозирования, планирования и достижения результата; не проявляет социальной осведомленности; не проявляет сформированности социальной рефлексии, не владеет умением оценивать и регулировать собственное поведение; не проявляет социально направленную мотивацию; не способен к эмпатийным тенденциям в поведении; не применяет приобретенные компетенции в межличностном взаимодействии; не стремится работать в команде.

Усвоение социальных навыков у лиц с ОВЗ лучше происходит в практической деятельности [4; 7; 17]. Поэтому вторым направлением исследования стал анализ взаимосвязи урока и внеклассной работы в образовательном учреждении как фактора формирования социальной компетентности у подростков на практике.

С этой целью были применены:

— метод беседы с педагогическими работниками по изучению их мнения о возможностях и условиях формирования социальной компетентности у подростков с ОВЗ с использованием взаимосвязи урока и внеклассной работы;

— анализ содержания адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП) и индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) обучающихся с ОВЗ на предмет наличия в них соответствующих форм и методов работы.

Для исследования обоих направлений мы использовали статистические методы количественной и качественной обработки результатов.

## Организация исследования

**Выборка.** Исследование проводилось на базе образовательных организаций в инклюзивных классах. В нем участвовали подростки 12—16 лет (средний возраст — 14,9 года) с ОВЗ (n=123), проживающие на территории Московской (n=35), Ленинградской (n=32), Луганской (n=29), Донецкой (n=27) областей; контрольную группу составили подростки с нормотипичным развитием (n=123) из тех

же областей. Выборка подростков с ОВЗ, участвующих в процедуре тестирования на разных этапах по каждому показателю социальной компетентности с учетом нозологий (задержка психического развития (ЗПР), умственная отсталость (УО), общее недоразвитие речи (ОНР)), представлена в табл. 1.

Вторую группу респондентов составили учителя-предметники (n=29) и тьюторы (n=23) общеобразовательных организаций, работающие с подростками с ОВЗ. Средний возраст педагогов — 38,3 года.

### Результаты

Уровни сформированности у подростков социальной компетентности по компонентам представлены в табл. 2.

Средний балл в группе, полученный по каждому критерию, показывает, что в среднем социальная компетентность подростков с ОВЗ сформирована на низком уровне, тогда как у подростков в норме — на достаточном по всем критериям, кроме личностно-регуляторного, этот показатель в среднем чуть ниже достаточного уровня (6,8). Результаты, представленные в табл. 1, наглядно демонстрируют, что подростки с ОВЗ значительно отстают в социальном развитии от нормы. Самые низкие показатели в обеих группах зафиксированы на уровне сформированности личностно-регуляторного компонента:

высокий и достаточный показатель по этому критерию выявлен только у 2,4% подростков с ОВЗ и 40,6% у НР. Больше половины подростков с ОВЗ продемонстрировали низкий уровень социальной компетентности по всем критериям, у подростков с НР низкий уровень не выявлен.

Отметим, что у подростков, в том числе и с ОВЗ, Луганской и Донецкой областей выше уровень способности к анализу социальных ситуаций, прогнозированию, планированию и достижению результатов. Так, достаточный уровень по данным показателям выявлен у 16,3% подростков с ОВЗ и 54% у НР из Луганской и Донецкой областей и только у 6,9% и 32,6% соответственно из Ленинградской и Московской областей, что, возможно, связано с их пережитым опытом и отсутствием постоянной зоны комфорта. Других достоверных различий по остальным показателям в уровне социальной компетентности подростков из разных областей Российской Федерации не выявлено.

Для проведения беседы с педагогическими работниками по изучению взаимосвязи урока и внеклассной работы как условия формирования социальной компетентности было привлечено 52 педагогических работника. Анализ беседы позволил получить следующие результаты.

Таблица 1

### Выборка подростков с ОВЗ

Показатели по критериям	ЗПР	УО	ОНР	N валидных	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение
Способность к анализу социальных ситуаций	56	30	37	123	30	56	41	1,7225
Прогнозирование, планирование и достижение результата	56	30	37	123	30	56	41	1,7225
Социальная осведомленность	56	30	37	123	30	56	41	1,7225
Сформированность социальной рефлексии	54	16	37	107	16	54	35,7	2,6153
Умение оценивать и регулировать собственное поведение	56	30	37	123	30	56	41	1,7225
Сформированность социально направленной мотивации	54	16	37	107	16	54	35,7	2,6153
Сформированность эмпатийных тенденций в поведении	56	30	37	123	30	56	41	1,7225
Применение приобретенных компетенций в поведении	56	30	37	123	30	56	41	1,7225

Таблица 2

**Сформированность социальной компетентности у подростков  
с ОВЗ и НР по компонентам**

Компоненты	Группа	Уровни (количество человек в группе)				Средний балл в группе	P <sub>≤</sub>
		высокий	достаточный	средний	низкий		
Операционно-содержательный	ОВЗ	0	14	44	65	3,1	0,05
	НР	22	53	48	0	7,11	
Личностно-регуляторный	ОВЗ	0	3	39	81	2,25	0,01
	НР	13	50	60	0	6,8	
Мотивационно-эмоциональный	ОВЗ	0	14	46	63	2,52	0,01
	НР	21	54	48	0	7,05	
Поведенческий	ОВЗ	0	10	48	65	2,37	0,01
	НР	20	57	46	0	7,15	
Общий показатель	ОВЗ	0	3	39	81	2,25	0,01
	НР	13	50	60	0	6,8	

В ответах по анализу проявления социальной компетентности у подростков с ОВЗ педагогами отмечено, что подавляющее большинство подростков с ОВЗ, понимая и декларируя социально одобряемое поведение, на практике проявляют равнодушное или отрицательное отношение к ситуациям межличностного взаимодействия (65,4%), не способны к сопереживанию (48,1%), не понимают взаимные чувства и психические состояния других лиц (69,2%); не способны воспринимать эмоции окружающих (51,9%); не склонны оказывать помощь в ситуациях межличностного взаимодействия (46,2%), не способны работать в команде (32,7%); безразлично относятся к другим (36,5%), что указывает на низкий уровень развития эмоционального и поведенческого компонентов социальной компетентности.

Также педагоги указывают, что подростки с ОВЗ не могут определить мотивы взаимных отношений (51,9%); не имеют жизненных планов (61,5%); не имеют побуждений к разным видам социального взаимодействия (84,6%), не мотивированы на общение со сверстниками, а при необходимости общения не учитывают отношение к ним сверстников и взрослых (46,2%), что подтверждает низкий уровень развития социальной мотивации.

Самой большой проблемой, по мнению педагогов, является тот факт, что подростки с

ОВЗ не способны к регулированию собственного поведения во время социального взаимодействия (51,9%); не имеют собственного мнения и не всегда прислушиваются к другому (46,2%); не способны видеть и признавать собственные ошибки, не умеют их исправлять самостоятельно (46,2%), что подтверждает низкий уровень развития социальной мотивации.

Большинство педагогов (92,3%) указывают на взаимосвязь урока и внеклассной работы по формированию социальной компетентности у подростков. Кроме того, они акцентируют внимание на необходимости согласования компонентов урока и внеклассной работы по следующим направлениям:

— взаимозависимость содержания материала по тематике, касающейся формирования социальной компетентности на уроках и во внеклассной работе (69,2%);

— взаимосвязь при определении учебно-развивающей, воспитательной и коррекционной целей уроков и внеклассных мероприятий (40,4%);

— системный и взаимосвязанный подбор задач по формированию социальной компетентности у школьников с ОВЗ на уроках и во внеклассной работе (48,1%);

— психолого-педагогическое обеспечение процесса формирования социальной компетентности на уроках и во внеклассной работе (65,4%);

— преимущество уроков, коррекционно-развивающих и воспитательных занятий по формированию социальной компетентности у подростков с ОВЗ (36,5%).

При ответе на вопрос «Какие социальные компетенции целесообразно формировать на уроке, а какие — во время внеклассной работы?» учителя (63,46%) отметили, что на уроке целесообразнее формировать операционно-содержательный компонент. Остальные компоненты (лично-регуляторный, мотивационно-эмоциональный, поведенческий) целесообразно формировать во время внеклассной работы. Отметим, что значительная часть педагогов (36,5%) указала на необходимость их сочетания при формировании.

Педагоги акцентировали внимание на том, что все учебные дисциплины и направления внеклассной работы нацелены на развитие социально одобряемого поведения (86,5%). Отмечалось, что из-за особенностей развития представлений и понимания у детей с ОВЗ нормы общественного поведения у них формируются медленно и с трудом (92,3%). Учителя отмечают, что подростки с ОВЗ способны переносить эти знания в повседневное поведение только при условии соответствующей системы психолого-педагогического сопровождения, предусматривающей выработку знаний, умений и навыков в условиях взаимосвязи урока и внеклассной работы (73,1%). Анализ АООП и ИОМ для обучающихся с ОВЗ позволил сделать выводы, что методы и формы работы, направленные на формирование у подростков группового взаимодействия, эмпатии, эмоционального реагирования, развития регуляторных навыков, а также социальной мотивации как показателей социальной компетентности, отдельно в учебных программах практически не представлены ни в одном регионе.

### **Обсуждение результатов**

В рамках анализа результатов нами было установлено, что наиболее низкие показатели отмечаются у подростков с ОВЗ по следующим навыкам:

— лично-регуляторным: сформированность социальной рефлексии, умения

оценивать и регулировать собственное поведение, навыков самостоятельной работы и самоконтроля, способности планировать собственные действия и обращаться за помощью или самостоятельно искать информацию для решения любой задачи, способности переносить полученные теоретические навыки в новые условия выполнения задач;

— поведенческим: социально одобряемого поведения, способности самостоятельно выбирать различные виды действий при разрешении социальных ситуаций, способности разрешения конфликтных ситуаций, установления социальных связей, налаживания дружеских межличностных отношений, навыков работы и в команде, и под руководством взрослого.

Известно, что обучающиеся с ОВЗ лучше всего усваивают материал в практической деятельности, ориентированной на их жизненный опыт, поэтому работу с ними по развитию данных навыков нужно организовывать с помощью моделирования кейсов реальных ситуаций, интегрированного тематического обучения, при котором одна и та же социальная тема будет рассматриваться и развиваться одновременно на разных уроках и во внеурочной деятельности, а закрепляться в кейсах [3; 4; 7; 17]. Проблематичным оказалось исследование мотивационной составляющей социальной компетентности у подростков с УО и ЗПР, некоторые из них отказались проходить тест (табл. 1), ссылаясь на сложности в понимании.

Качественный анализ результатов по отдельным методикам и наблюдение за подростками, в том числе с ОВЗ, показали, что у них прослеживается высокая связь между пониманием ситуаций и мотивацией к социальному взаимодействию, а также между регуляторными навыками и эмоциональным реагированием на ситуацию, — на этих взаимосвязях необходимо развивать их компетентность.

Анализ ответов подростков с ОВЗ,казавших низкий и средний уровни развития социальной компетентности, указывает на то, что у них не сформирована взаимосвязь между пониманием, осознанием деятельно-



сти и непосредственно деятельностью в новых условиях. Сложность в переносе навыка в новые условия требует компенсации этого нарушения в учебной деятельности опытом ученика — накоплением большего количества признаков изученных и освоенных существенных признаков каких-либо условий и ситуаций, с тем чтобы подросток научился их распознавать самостоятельно и применять сформированный социальный навык.

Низкий уровень социальной компетентности подростков с ОВЗ, а также анализ АООП, ИОМ, адаптированных учебных программ и опрос педагогов привели к выводу, что те методы и ресурсы, которые используют учителя и тьюторы для работы с подростками на уроках и во внеурочное время, недостаточны для формирования представленных компетенций у подростков с ОВЗ.

#### **Основные итоги исследования и возможные перспективы**

Таким образом, нам удалось определить уровни сформированности социальной компетентности у подростков с ОВЗ по четырем компонентам и их показателям: *операционно-содержательному* (способность к анализу социальных ситуаций, прогнозированию, планированию и достижению результата; социальная осведомленность), *личностно-регуляторному* (сформированность социальной рефлексии, умений оценивать и регулировать собственное поведение), *мотивационно-эмоциональному* (сформированность социально направленной мотивации и эмпатийных тенденций в поведении) и *поведенческому* (применение приобретенных компетенций в поведении; способность работать в команде).

Удалось сравнить показатели социальной компетентности у подростков с ОВЗ и в норме, определить качественную взаимосвязь формирования отдельных компонентов социальной компетентности у подростков с ОВЗ. Анализ результатов показал, что

больше половины подростков с ОВЗ (56,5%) имеют низкую социальную компетентность и гетерохронность в развитии ее компонентов, особенно слабо развиты у них социальная рефлексия, саморегуляция и социально направленная мотивация.

Второе направление исследования позволило сделать оценку состояния обеспечения развития социальной компетентности у подростков средствами урока и внеклассной работы. Анализ бесед с педагогами позволил выделить различные аспекты проблемы АООП и ИОМ подростков с ОВЗ, взаимосвязи урока и внеклассной работы как фактора формирования социальной компетентности в условиях инклюзии, выделены основные компоненты социальной компетентности (личностно-регуляторные, мотивационно-эмоциональные), формирование которых слабо отражено в индивидуальных образовательных маршрутах подростков с ОВЗ, методах и формах работы педагогов.

Результаты, полученные в исследовании, говорят о недостаточном уровне развития социальной компетентности у подростков с ОВЗ по сравнению с нормой, а также свидетельствуют, что без реализации специально организованной подструктурной работы по ее формированию к подростковому возрасту она развивается слабо.

Перспективы дальнейшего исследования мы связываем с разработкой системы мероприятий, направленных на формирование социальной компетентности у подростков с ОВЗ на основе использования специальных технологий тьюторского сопровождения в урочной и внеурочной деятельности, моделированием реальных ситуаций социального взаимодействия с целью возможности переноса сформированных навыков в новые условия. Отдельными задачами станут разработка процедуры исследования социальной мотивации у обучающихся с ОВЗ, в частности с интеллектуальными нарушениями, и изучение гендерного аспекта проблемы.

#### **Литература**

1. *Алехина С.В., Самсонова Е.В., Юдина Т.А.* Основы инклюзивной парадигмы современного

образования // Специальное образование. 2018. № 1(38). С. 47—60. DOI:10.21277/se.v1i38.366

2. Болдырева Т.А. Стиль межличностных отношений как детерминирующий фактор социально-психологической адаптации подростков с легкой степенью умственной отсталости и с нормативным развитием в условиях совместного обучения в общеобразовательной школе // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 33—57. DOI:10.17759/crse.2019080103
3. Быстрова Ю.О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 332 с.
4. Быстрова Ю.А. Подготовка к профессионально-трудова̄ деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 54—61. DOI:10.17759/chp.2022180206
5. Великанов Л.В., Толстых Н.Н. Модификация теста С. Розенцвейга для изучения фрустрационных реакций водителей // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 4. С. 134—152. DOI:10.17759/sps.2018090412
6. Иванников В.А. Идеи А.Н. Леонтьева и их значение для современной психологии // Культурно-историческая психология. 2013. Том 9. № 4. С. 29—35.
7. Камнев А.Н., Михайлова Т.А. Особенности развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского образовательно-оздоровительного лагеря // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 57—71. DOI:10.17759/psyedu.2021130104
8. Колодна Н.А., Петруня А.М., Быстрова Ю.А. Комплексний супровід дітей з порушеннями зору в умовах навчального закладу Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 288 с.
9. Кубышкина М.Н. Опросник «MAC» [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.wikireading.ru/65048?ysclid=lastzlrj17769319128> (дата обращения: 05.11.2022).
10. Москоленко Н.В. Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни в условиях интернатного учреждения VIII вида: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 2001. 167 с.
11. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007. 56 с.
12. Рубцов В.В. Два подхода к проблеме развития в контексте социальных взаимодействий: Л.С. Выготский vs Ж. Пиаже // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 5—14. DOI:10.17759/chp.2020160302
13. Рубцов В.В., Семья Г.В., Шведовская А.А. Вызовы современного детства: ключевые результаты реализации Национальной стратегии действий в интересах детей // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 6. С. 5—24. DOI:10.17759/pse.2017220601
14. Рубцов В.В., Улановская И.М. Учебная деятельность как эффективный способ развития метапредметных и личностных компетенций у младших школьников // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 51—60. DOI:10.17759/chp.2020160207
15. Толстых Н.Н. Социальная психология развития: интеграция идей Л.С. Выготского и А.В. Петровского // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 25—34. DOI:10.17759/chp.2020160103
16. Ульянина О.А. Компетентностный подход в научной парадигме российского образования // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 135—147. DOI:10.17759/psyedu.2018100212
17. Юдина Т.А., Алехина С.В. Возрастная динамика социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 3. С. 135—142. DOI:10.17759/chp.2021170317
18. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2021. Vol. 12(3). P. 101—114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010
19. Epstein N., Mehrabian A. Emotional Empathic Tendency Scale, EETS, 1972 [Электронный ресурс]. URL: <https://psytests.org/emotional/eets.html?ysclid=lasuneyiws871067020> (дата обращения: 12.11.2022).
20. Daniels E.A., Zurbriggen L., Ward L.M. Becoming an object: A review of self-objectification in girls // Body Image. 2020. Vol. 33. P. 278—299. DOI:10.1016/j.bodyim.2020.02.016
21. Drozd L.V., Bystrova Yu.A. Features of communication of adolescents with intellectual disabilities in the interpersonal relations // Insight: the psychological dimensions of society: scientific journal. 2020. No. 3. P. 123—133. DOI:10.32999/2663-970X/2020-3-9
22. Joyce S., Shand F., Tighe J. Road to resilience: A systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions // BMJ Open. 2018. Vol. 61. Iss. 8. No. e017858. DOI:10.1136/bmjopen-2017-017858
23. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities // Educational

Psychology. 2002. Vol. 22. No. 4. P. 391—411. DOI:10.1080/0144341022000003097

24. Kovalenko V., Bystrova Y., Sinopalnikova N. Características de compreensão e atitude emocional

em relação às normas morais e sociais de alunos com deficiência intelectual // Laplage em Revista. 2021. No. 7(3A). P. 575—580. DOI:10.24115/S2446-6220202173A1460p.575-588

## References

1. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A. Osnovy inkluzivnoi paradigmy sovremennogo obrazovaniya [The foundations of an inclusive paradigm for contemporary education]. *Spetsial'noe obrazovanie = Special Education*, 2018, no. 1(38), pp. 47—60. DOI:10.21277/se.v1i38.366 (In Russ.).
2. Boldyreva T.A. Stil' mezlichnostnykh otnoshenii kak determiniruyushchii faktor sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii podrostkov s legkoi stepen'yu umstvennoi otstalosti i s normativnym razvitiem v usloviyakh sovместnogo obucheniya v obshcheobrazovatel'noi shkole [The Style of Interpersonal Relationships as a Determining Factor in the Social-Psychological Adaptation of Adolescents with a Slight Degree of Mental Retardation and with Normotypical Development in the Context of Co-Education in Secondary School]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 33—57. DOI:10.17759/cpse.2019080103 (In Russ.).
3. Bystrova Yu.A. Zabezpechennia nastupnosti v protsesi profesii-no-trudovoi sotsializatsii osib z vadamy intelektual'nogo rozvytku. Monografiya [Ensuring Continuity in the Process of Professional and Employment Socialisation of Persons with Intellectual Disabilities. Monograph]. Luhansk: Taras Shevchenko National University of Luhansk, 2012. 332 p. (In Ukr.).
4. Bystrova Yu.A. Podgotovka k professional'no-trudovoi deyatelnosti uchashchikhsya s intelektual'nymi narusheniyami [Development of Social and Psychological Readiness for Professional and Working Life in Students with Intellectual Disabilities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 54—61. DOI:10.17759/chp.2022180206 (In Russ.).
5. Velikanov L.V., Tolstykh N.N. Modifikatsiya testa S. Rozentsveiga dlya izucheniya frustratsionnykh reaktsii voditelei [Modification of S. Rosenzweig test to study driver's frustration reactions]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2018. Vol. 9, no. 4, pp. 134—152. DOI:10.17759/sps.2018090412 (In Russ.).
6. Ivannikov V.A. Idei A.N. Leont'eva i ikh znachenie dlya sovremennoi psikhologii [A.N. Leontiev's Ideas and their Significance for Modern Psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2013. Vol. 9, no. 4, pp. 29—36. (In Russ.).
7. Kamnev A.N., Mikhailova T.A. Osobennosti razvitiya sub"ektnosti podrostka vo vzaimodeistvii

- s prirodnoi sredoi v usloviyakh detskogo obrazovatel'no-ozdorovitel'nogo lagerya [Features of the Development of a Teenager's Subjectivity in Interaction with the Natural Environment in a Children's Educational and Health Camp]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 57—71. DOI:10.17759/psyedu.2021130104 (In Russ.).
8. Kolodna N.A., Petrunya A.M., Bystrova Yu.A. Kompleksnyy suprovod ditey z porushennyamy zoru v umovakh navchal'nogo zakladu [Comprehensive support of children with visual impairments in the conditions of an educational institution]. Luhansk: Taras Shevchenko National University of Luhansk, 2012. 288 p. (In Ukr.).
9. Kubyshkina M.N. Oprosnik "MAS" [Questionnaire "MAS"] [Electronic resource]. Available at: <https://psy.wikireading.ru/65048?ysclid=lastzlrj17769319128> (Accessed 05.11.2022).
10. Moskolenko N.V. Podgotovka umstvenno otstalykh vospitannikov-sirot k samostoyatel'noy zhizni v usloviyakh internatnogo uchrezhdeniya VIII vida [Preparation of mentally retarded orphans for independent life in a boarding school of the VIII type]: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.03. M., 2001. 167 p. (In Russ.).
11. Prikhozhan A.M. Diagnostika lichnostnogo razvitiya detey podrostkovogo vozrasta [Diagnostics of personal development of adolescent children]. M.: ANO "PEB", 2007. 56 p. (In Russ.).
12. Rubtsov V.V. Dva podkhoda k probleme razvitiia v kontekste sotsialnykh vzaimodeistvii L.S. Vygotskii vs Zh. Piazhe [Two Approaches to the Problem of Development in the Context of Social Interactions: Lev Vygotsky vs. Jean Piaget]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 5—14. DOI:10.17759/chp.2020160302 (In Russ.).
13. Rubtsov V.V., Semya G.V., Shvedovskaya A.A. Vyzovy sovremennoogo detstva: klyucheveye rezul'taty realizatsii Natsional'noi strategii deistvii v interesakh detei [Challenges of Modern Childhood: Key Outcomes of the National Strategy on Action for Children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 5—24. DOI:10.17759/pse.2017220601 (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Rubtsov V.V., Ulanovskaia I.M. Uchebnaia deiatelnost kak effektivnyi sposob razvitiia metapredmetnykh i lichnostnykh kompetentsii u

- mladshikh shkolnikov [Education as an Effective Way to Develop Meta-Subject and Personal Competencies in Elementary Schoolchildren]. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 51—60. DOI:10.17759/chp.2020160207 (In Russ.).
15. Tolstykh N.N. Sotsial'naya psikhologiya razvitiya: integratsiya idei L.S. Vygotskogo i A.V. Petrovskogo [Social Psychology of Development: Integrating the Ideas of L.S. Vygotsky and A.V. Petrovsky]. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 25—34. DOI:10.17759/chp.2020160103 (In Russ.).
16. Ulyanina O.A. Kompetentnostnyi podkhod v nauchnoi paradigme rossiiskogo obrazovaniya [Competence approach in the scientific paradigm of Russian education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 135—147. DOI:10.17759/psyedu.2018100212 (In Russ.).
17. Yudina T.A., Alekhina S.V. Vozrastnaya dinamika sotsial'noi situatsii razvitiya mladshikh shkol'nikov v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Age Dynamics of Social Situation of Development in Elementary School Students in Inclusive Education]. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 135—142. DOI:10.17759/chp.2021170317 (In Russ.).
18. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and Pedagogical Support of Children with Disabilities in Conditions of General Secondary Educational Establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2021. Vol. 12(3), pp. 101—114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010
19. Epstein N., Mehrabian A. Emotional Empathic Tendency Scale, EETS, 1972 [Electronic resource]. Available at: <https://psytests.org/emotional/eets.html?ysclid=lasuneyiws871067020> (Accessed 12.11.2022).
20. Daniels E.A., Zurbriggen L., Ward L.M. Becoming an object: A review of self-objectification in girls. *Body Image*, 2020. Vol. 33, pp. 278—299. DOI:10.1016/j.bodyim.2020.02.016
21. Drozd L.V., Bystrova Yu.A. Features of communication of adolescents with intellectual disabilities in the interpersonal relations. *Insight: the psychological dimensions of society: scientific journal*, 2020, no. 3, pp. 123—133. DOI:10.32999/2663-970X/2020-3-9
22. Joyce S., Shand F., Tighe J. Road to resilience: A systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions. *BMJ Open*, 2018. Vol. 61, iss. 8, no. e017858. DOI:10.1136/bmjopen-2017-017858
23. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology*, 2002. Vol. 22, no. 4, pp. 391—411. DOI:10.1080/0144341022000003097
24. Kovalenko V., Bystrova Y., Sinopalnikova N. Características de compreensão e atitude emocional em relação às normas morais e sociais de alunos com deficiência intelectual. *Laplace em Revista*, 2021, no. 7(3A), pp. 575—580. DOI:10.24115/S2446-6220202173A1460p.575-588

### Информация об авторах

Быстрова Юлия Александровна, доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

### Information about the authors

Yuliya A. Bystrova, Doctor of Psychological Sciences, Assistant professor, Senior Research Fellow, Institute of Inclusive Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Получена 26.08.2022

Принята в печать 26.10.2022

Received 26.08.2022

Accepted 26.10.2022

---

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ  
«БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТСТВА» |  
CHILDHOOD WELL-BEING.  
THEMATIC ATTACHMENT

---

**Уважаемые читатели!**

Перед Вами специальный выпуск журнала, выход которого связан с презентацией научных исследований, выполненных в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации в 2022 году специалистами Московского государственного психолого-педагогического университета.

Тематика работ определяется содержанием мероприятий, реализуемых в рамках Десятилетия детства и утверждаемых Правительством Российской Федерации. Поэтому актуальность полученных результатов не вызывает сомнения, а главное — они сразу пойдут в практику.

Основой тиражирования практик является применение доказательного подхода, который активно развивается в нашей стране, поэтому принципиально важно отслеживать его принятие специалистами разных сфер, включая некоммерческую.

Целевыми группами исследований стали: дети (выборку составили почти 15 тысяч подростков); специалисты органов опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних; специалисты учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; семьи «группы риска» по употреблению алкоголя и наркотических веществ.

Объединяющими все категории детей и специалистов стали исследования субъективного благополучия детей и подростков и формирование Индекса детского благополучия, выступающие «мерилом» эффективности всего того, что делается в стране в области детства.

*Семья Галина Владимировна, доктор психологических наук,  
профессор Московского государственного психолого-педагогического университета,  
член Координационного совета при Правительстве Российской Федерации  
по проведению в Российской Федерации Десятилетия детства,  
член Экспертного совета Комитета Госдумы по вопросам семьи, женщин и детей;  
член Правительственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав;  
член Экспертного совета Министерства просвещения Российской Федерации  
по вопросам опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних;  
международный эксперт*

# Активность образа жизни, субъективное здоровье и субъективное благополучие детей старшего подросткового и юношеского возраста в Российской Федерации

**Ослон В.Н.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: [oslonvn@mgppu.ru](mailto:oslonvn@mgppu.ru)

**Прокопьева Л.М.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4404-9159>, e-mail: [prokopevalm@mgppu.ru](mailto:prokopevalm@mgppu.ru)

**Колесникова У.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5328-8621>, e-mail: [kolesnikovauv@mgppu.ru](mailto:kolesnikovauv@mgppu.ru)

В статье представлены результаты исследования «Активность образа жизни, субъективное здоровье и субъективное благополучие детей старшего подросткового и юношеского возраста», выполненного в рамках более широкого всероссийского исследования субъективного благополучия детей в Российской Федерации в первой половине 2022 г. В исследовании участвовали 10626 информантов (13—17 лет) из 22 регионов. Актуальность выбора узкой темы обусловлена особым состоянием российского общества, переживающего «постковидный синдром», следствием которого стало общее снижение социальной и физической активности. Наиболее уязвимой категорией являются дети, чье взросление проходит в условиях пандемии и ее последствий. В связи с этим основной акцент в статье делается на самооценках информантов своей активности в социальной и физической сферах, а также субъективного здоровья. В качестве основного социального контекста информантов рассматривались образовательная среда и их удовлетворенность ее комфортностью. Установлено наличие положительной тесной связи между данными показателями и субъективным благополучием (СБ). Прослежены особенности данных оценок у девушек и юношей в зависимости от возраста, наличия ОВЗ, территории проживания. Показано, что наиболее высокие и низкие самооценки связаны с началом и (или) завершением пубертатного и юношеского кризисов. Установлено, что девушки ниже оценивают себя по всем показателям, чем юноши. При этом они менее уязвимы в отношении экзаменационного стресса. Если у юношей СБ снижается в ситуации сдачи ОГЭ и ЕГЭ, то у девушек оно повышается. У информантов с ОВЗ оценки удовлетворенности своей активностью и субъективным здоровьем снижаются с возрастом. Установлено, что респонденты, проживающие на затрудненных для жизни территориях (экологически загрязненных, труднодоступных территориях, Арктической зоне), в значительно

меньшей степени по сравнению с «нормотипичными» территориями удовлетворены своей активностью и субъективным здоровьем. В целом информанты выше оценивают удовлетворенность комфортностью образовательной среды, чем активностью и субъективным здоровьем.

**Ключевые слова:** субъективное благополучие, активность, субъективное здоровье, комфортность, образовательная среда, девушки, юноши, ОВЗ, территории.

---

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 21.01.2022 № 073-00110-22-01 «Научно-методическое обеспечение проведения и анализа оценки благополучия ребенка в Российской Федерации». Научный руководитель — Семья Г.В., доктор психологических наук.

**Для цитаты:** *Ослон В.Н., Прокопьева Л.М., Колесникова У.В.* Активность образа жизни, субъективное здоровье и субъективное благополучие детей старшего подросткового и юношеского возраста в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 116—129. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270609>

## Relationship of Lifestyle Activity, Subjective Health and Subjective Well-Being of Adolescent Children in the Russia

**Veronika N. Oslon**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: [oslonvn@mgppu.ru](mailto:oslonvn@mgppu.ru)

**Luybov M. Prokopenva**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4404-9159>, e-mail: [prokopenvalm@mgppu.ru](mailto:prokopenvalm@mgppu.ru)

**Uliana V. Kolesnikova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5328-8621>, e-mail: [kolesnikovauv@mgppu.ru](mailto:kolesnikovauv@mgppu.ru)

The article presents the results obtained within the framework of the All-Russian empirical study “Subjective well-being of older adolescent and adolescent children in the Russian Federation” (2021), in which 10626 respondents (13—17 years old) from 22 regions of the Russian Federation participated. Interest in the topic is due to anxiety for the physical and psychological health of the younger generation entering adulthood. The obtained results made it possible to prove the existence of a positive close relationship between satisfaction with one’s own activity in the social and physical spheres, subjective health, comfort of the educational environment and the summary score of subjective well-being (hereinafter SB) among the study participants. The identified age and gender patterns of changes in the level of closeness of the scales with the SB, a comparative analysis of satisfaction ratings with them in dynamics indicated their dependence on puberty and adolescent crises. It is shown that girls rate their “activity” and “comfort of the educational envi-

ronment" lower than boys and are less vulnerable to stress associated with leaving school. It was revealed that in informants with disabilities, the assessments of their activity and subjective health have a negative age dynamic, in contrast to conditionally healthy ones. Living in ecologically unfavorable (polluted) and hard-to-reach territories has a negative impact on respondents' assessments of activity and subjective health.

**Keywords:** subjective well-being, health, activity, age and gender dynamics, conditionally healthy and respondents with disabilities, difficult-to-live territories.

---

**Funding.** The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00110-22-01 dated 21.01.2022 "Scientific and methodological support for experimental testing of psychodiagnostic procedures for examining candidates for substitute parents, pupils and employees of organizations for orphans and children left without parental care".

**For citation:** Oslon V.N., Prokopyeva L.M., Kolesnikova U.V. Relationship of Lifestyle Activity, Subjective Health and Subjective Well-Being of Adolescent Children in the Russia. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 116—129. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270609> (In Russ.).

## Введение

Качество жизни общества во многом определяется уровнем психологического и физического здоровья молодого поколения [1; 4; 5; 6]. По данным Минздрава России, от 35 до 40% выпускников средней школы имеют хронические заболевания и функциональные отклонения [7; 12], только 7,5% детей соблюдают рекомендации ВОЗ по физической активности; по данным Минспорта России (2022 г.), каждый 3-й учащийся в различных классах не в состоянии выполнить нормативы ГТО для своей возрастной группы. Все это в определенной мере снижает жизненный потенциал как самих детей, так и общества в целом.

Здоровье во многом определяется активностью образа жизни и его субъективными оценками. Исследователи подчеркивают связь между активностью образа жизни (физической активностью) и такими позитивными конструктами, связанными со здоровьем, как СБ [15]. Это нашло отражение в определении ВОЗ, в рамках которого «здоровье» рассматривается как «состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не отсутствие болезней или физических дефектов». На уровне эмпирических исследований было доказано, что более высокий общий уровень субъективного благополучия

приводит к улучшению здоровья [18], снижает риск ожирения и инсульта, нагрузок на психическое здоровье, уменьшает симптомы депрессии и тревоги [16; 19; 22; 23; 24; 26].

Общемировым трендом являются недостаточно здоровое поведение подростков и молодых людей, а также снижение оценки своей физической активности и субъективного здоровья. По данным ВОЗ, у детей 11—15 лет самооценка здоровья снижается во всех странах и регионах [22]. Распространенным явлением стали более низкие показатели физической активности и субъективного здоровья у девушек по сравнению с юношами [13; 14; 16; 22; 25; 27].

Под «активностью образа жизни» традиционно понимается физическая активность, которая «является важным фактором в обеспечении благополучия». В международном докладе НБСС отмечается, что «физическая активность — важный фактор в обеспечении благополучия», «включает физическое и психическое здоровье и может улучшить школьную успеваемость, когнитивную функцию», соматическое и психическое состояние, «способствует повышению социального взаимодействия и вовлеченности в жизнь сообщества» [13; 20].

Под «субъективным здоровьем» понимается «восприятие симптомов и степень



нахождения в здоровом или больном состоянии»; субъективное здоровье «позволяет человеку функционировать, чувствовать себя хорошо, быть продуктивным и вести активный образ жизни. Оно является фактором, определяющим будущие результаты в отношении здоровья» [14], которые в свою очередь находятся в тесной связи с самооценкой здоровья, удовлетворенностью им, а также удовлетворенностью жизнью [9].

СБ рассматривается как: «зонтичный термин для различных оценок относительно своей жизни, событий», «обобщающее понятие, включающее соответствующие аспекты глобального благополучия» [17; 21].

Авторское определение субъективного благополучия основывается на теории В.Н. Мясищев, в рамках которой личность характеризуется как система отношений [10; 11]. Конструкт субъективного благополучия позволяет оценить удовлетворенность информантов системой своих отношений: к себе, другим, со средой, своему хронотопу [11].

Период от 13 до 17 лет неоднороден и обременен довольно болезненным социобиологическим кризисом [2; 3]. В российской традиции он включает подростковый и юношеский возраст, в рамках которых сменяется актуальная ситуация развития, ведущая

деятельность, имеют место кризисы подросткового и юношеского возрастов, появляются новообразования, «начинают проявляться гендерные различия в социальных отношениях и ряде аспектов психического и физического здоровья» [20].

Цель исследования — выявить наличие и характер взаимосвязи между субъективным благополучием, активностью образа жизни и субъективным здоровьем, а также особенности оценок удовлетворенности ими у детей подросткового и юношеского возраста в зависимости от возраста, гендера, наличия ОВЗ и территории проживания.

Полученные результаты необходимы для разработки программ психологической помощи подросткам и молодым людям различных возрастных периодов, направленных на преодоление последствий пандемии и мобилизацию социальной и физической активности.

### **Организация, методы и процедура исследования**

В выборку вошли 10626 подростков и молодых людей из 22 регионов Российской Федерации в возрасте от 13 до 17 лет. Из них 5515 девушек, 1081 имеют ОВЗ, 6354 детей проживают на затрудненных для жизни территориях (табл. 1).

Таблица 1

#### **Описание выборки**

Возраст	Пол	Количество (N)	Наличие ОВЗ (N)	Затрудненные для жизни территории		
				Арктическая зона (N)	Труднодоступные территории (N)	Экологически загрязненные территории (N)
13 лет	юноша	1070	109	156	86	154
	девушка	1167	125	172	96	168
14 лет	юноша	1335	136	186	85	203
	девушка	1453	126	210	101	249
15 лет	юноша	1347	150	246	134	232
	девушка	1384	111	212	92	277
16 лет	юноша	835	103	167	55	167
	девушка	897	88	168	65	175
17 лет	юноша	522	77	95	31	131
	девушка	616	56	165	51	158

Все информанты обучались в организациях общего среднего образования.

Исследование проводилось в соответствии с этическими стандартами декларации Хельсинки 1964 года. Респонденты и их родители (опекуны) были ознакомлены с целями и задачами опроса, а также дали информированное согласие на участие. Опросник заполнялся информантами в электронном виде анонимно при сопровождении процесса независимыми экспертами. В инструкции информантов просили отметить степень своего согласия с утверждениями опросника по 5-балльной системе: от «абсолютно не согласен» до «абсолютно согласен». Результаты опроса обсуждались с информантами.

Для нужд исследования был модифицирован авторский опросник [10], который включил в себя 78 вопросов. При оценке показателей СБ использовалась пятибалльная шкала Лайкерта (от совершенно не согласен до совершенно согласен). Проверка внутренней валидности опросника показала высокий уровень внутренней согласованности ( $\alpha=0,937$  по критерию альфа-Кронбаха). Распределение СБ, шкал опросника «Активность и субъективное здоровье», «Комфортность образовательной среды» не от-

личалось от нормального (одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова  $p>0,05$ ).

Обработка результатов исследования проводилась с помощью программных продуктов SPSS Statistics 17.0 и Jamovi 2.3.21.0.

### Результаты

Проведенный корреляционный анализ с помощью коэффициента Пирсона обнаружил значимую взаимосвязь между суммарным баллом СБ и шкалами опросника «Активность и субъективное здоровье» ( $r=0,382^{**}$ ), «Комфортность образовательной среды» ( $r=0,422^{**}$ ) на уровне значимости  $p<0,01$ .

Различия групповых средних показателей по возрасту подтверждены результатами однофакторного дисперсионного анализа. Значение статистики критерия Фишера по шкале «Комфортность образовательной среды» ( $F_{4, 4470}=3,94, p=0,003, \eta^2=0,06$ ), по шкале «Активность и субъективное здоровье» ( $F_{4, 4448}=2,60, p=0,034, \eta^2=0,02$ ).

По шкале «Комфортность образовательной среды» оценки удовлетворенности носят волнообразный характер: снижаются в начале пубертатного кризиса в 13 лет и в конце юношеского — в 17 лет.

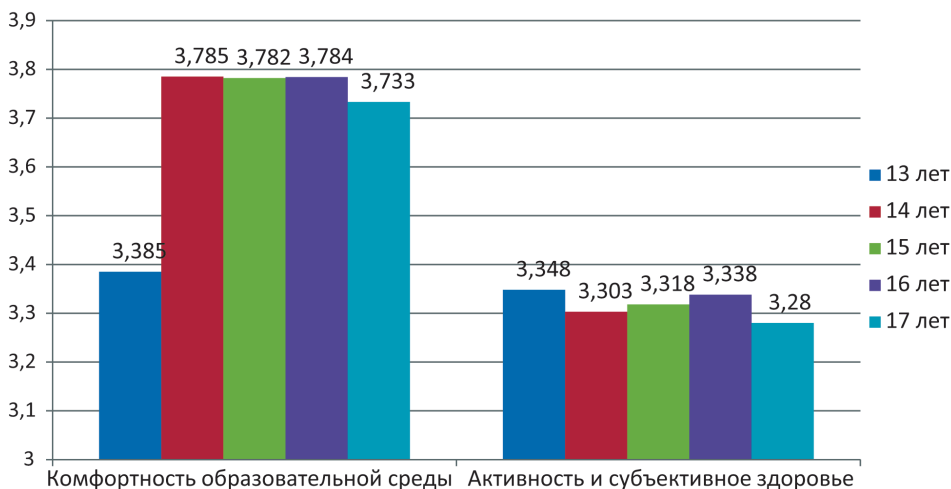


Рис. 1. Соотношение средних значений оценок шкал «Комфортность образовательной среды» и «Активность и субъективное здоровье» у информантов в возрастной динамике

Результаты попарных сравнений средних значений по шкале «Комфортность образовательной среды» (по критерию Тьюки) показали, что средняя разность в подвыборке 13 лет значительно различается со всеми остальными подвыборками ( $p < 0,05$ ).

По шкале «Активность и субъективное здоровье» обнаруживается другая тенденция: максимальное значение в 13 лет и минимальное в 17 лет. Между 13 и 17 годами кривая носит волнообразный характер. Результаты попарных сравнений средних значений по шкале «Активность и субъективное здоровье» показали, что средняя разность в подгруппах значимо не различается.

Сравнение показателей шкал «Активность и субъективное здоровье», «Комфортность образовательной среды» по полу показало, что у юношей в отличие от девушек оценки выше по обоим шкалам.

Отметим, что у юношей более высокий средний балл удовлетворенности комфортностью образовательной среды наблюдается в 16 лет, а более низкий — в 17 лет (перед выпуском из средней школы). Подобное наблюдается в 14 и 15 лет — за год и перед окончанием 9 класса. У девушек пик удовлетворенности комфортностью образовательной среды имеет место в 13 лет, а пик неудовлетворенности — в 17 лет (табл. 2).

Различия показателей по шкале «Комфортность образовательной среды» у юношей и девушек значимы во всех возрастных группах. Однако в подгруппе 13-летних наблюдается наименьший эффект различия, а в подгруппе 16-летних — наибольший.

По шкале «Активность и субъективное здоровье» тенденции повторяются. То есть экзаменационный стресс снижает удовлетворенность комфортностью образовательной среды, а также активностью и субъективным здоровьем. По фактору возрастные тенденции не различаются. Подъем значения фактора имеет место в 16 лет. То есть у девушек в отличие от юношей активность возрастает в ситуации экзаменационного стресса (табл. 3).

По шкале «Активность и субъективное здоровье» наблюдаются значимые различия по гендерному признаку в подгруппах 14, 15, 16-летних.

Оценки информантов с ОВЗ разных возрастов по шкале «Комфортность образовательной среды» не получили значимых различий с аналогичным показателем у условно здоровых (табл. 5).

Значимые различия достигнуты по шкале «Активность и субъективное здоровье» во всех возрастных группах условно здоровых и информантов с ОВЗ, при этом размер эффекта низкий (табл. 6).

Таблица 2

**Сравнение средних значений по шкале «Комфортность образовательной среды» по гендерному признаку**

Возраст	Пол	Среднее	t-Стьюдента	df	p	Размер эффекта Коэн d
13 лет	юноша	3,886 (0,69)	3,20 <sup>a</sup>	2235	0,001	0,1356
	девушка	3,789 (0,74)				
14 лет	юноша	3,905 (0,66)	8,33 <sup>a</sup>	2786	<0,001	0,316
	девушка	3,675 (0,78)				
15 лет	юноша	3,882 (0,68)	7,08 <sup>a</sup>	2729	<0,001	0,271
	девушка	2,686 (0,75)				
16 лет	юноша	3,923 (0,72)	7,47 <sup>a</sup>	1730	<0,001	0,359
	девушка	3,655 (0,76)				
17 лет	юноша	3,856 (0,71)	5,10 <sup>a</sup>	1136	<0,001	0,3036
	девушка	0,369 (0,77)				

*Примечание:* <sup>a</sup> Критерий Левена значим ( $p < 0,05$ ), что свидетельствует о нарушении предположения о равных дисперсиях.

Таблица 3

**Сравнение средних значений по шкале «Активность и субъективное здоровье» по гендерному признаку**

Возраст	Пол	Среднее	t-Стьюдента	df	p	Размер эффекта Коэн d
13 лет	юноша	3,367 (0,66)	1,36	2235	0,174	0,0575
	девушка	3,328 (0,68)				
14 лет	юноша	3,357 (0,67)	4,17	2786	<0,001	0,158
	девушка	3,248 (0,69)				
15 лет	юноша	3,363 (0,67)	3,50	2729	<0,001	0,134
	девушка	3,273 (0,68)				
16 лет	юноша	3,405 (0,68)	3,95	1730	<0,001	0,190
	девушка	3,271 (0,72)				
17 лет	юноша	3,367 (0,75)	1,57	1136	0,117	0,0934
	девушка	3,328 (0,72)				

Таблица 4

**Сравнение средних значений по факторам «Комфортность образовательной среды», «Активность и субъективное здоровье»**

Возраст	Пол	Комфортность образовательной среды		Активность и субъективное здоровье	
		Средний балл	Ст. отклонение	Средний балл	Ст. отклонение
13 лет	юноша	3,886	0,69	3,367	0,66
	девушка	3,789	0,74	3,328	0,68
14 лет	юноша	3,905	0,66	3,357	0,67
	девушка	3,675	0,78	3,248	0,69
15 лет	юноша	3,882	0,68	3,363	0,67
	девушка	3,686	0,75	3,273	0,68
16 лет	юноша	3,923	0,72	3,405	0,68
	девушка	3,655	0,76	3,271	0,72
17 лет	юноша	3,856	0,71	3,367	0,75
	девушка	3,629	0,77	3,328	0,72

Если в группе условно здоровых подростков разного возраста прослеживается нестабильность в оценках своей активности и субъективного здоровья, то у подростков с ОВЗ эти оценки снижаются с каждым годом (табл. 6). В группе условно здоровых максимальные оценки по шкале отмечаются в 13 лет, а минимальные — в 17. Подростки с ОВЗ значительно ниже оценивают свою активность независимо от возраста.

Сравнительный анализ (однофакторный дисперсионный анализ) в группах, проживающих на «нормотипичных» и затрудненных для жизни территориях, выявил значимые различия между возрастными группами по шкале «Ком-

фортность образовательной среды» ( $F_{3, 1322}=77,2$ ,  $p<0,001$ ). По шкале «Активность и субъективное здоровье» значимые различия достигнуты по отдельным возрастным группам ( $F_{3, 1322}=21,8$ ,  $p<0,001$ ). Результаты попарных сравнений средних значений как по шкале «Комфортность образовательной среды» (по критерию Тьюки), так и по шкале «Активность и субъективное здоровье» показали, что разность в группах значимо различается ( $p<0,001$ ).

По шкале «Комфортность образовательной среды» (рис. 2) оценки выше у информантов, проживающих в «нормотипичных» зонах независимо от возраста. Наименее удовлетворенными оказались информанты,

Таблица 5

**Сравнение средних значений по шкале «Комфортность образовательной среды» по наличию ОВЗ**

Возраст	Наличие ОВЗ	Среднее	t-Стьюдента	df	p	Размер эффекта Коэн d
13 лет	да	3,768 (0,79)	1,60	21,63	0,109	0,111
	нет	3,849 (0,71)				
14 лет	да	3,758 (0,77)	0,614	2673	0,539	0,0400
	нет	3,788 (0,73)				
15 лет	да	3,752 (0,83)	0,752 <sup>a</sup>	26,12	0,452	0,0491
	нет	3,787 (0,71)				
16 лет	да	3,705 (0,79)	1,52	1650	0,128	0,117
	нет	3,794 (0,75)				
17 лет	да	3,620 (0,86)	1,77 <sup>a</sup>	1077	0,076	0,164
	нет	3,746 (0,74)				

*Примечание:* <sup>a</sup> Критерий Левена значим ( $p < 0,05$ ), что свидетельствует о нарушении предположения о равных дисперсиях.

Таблица 6

**Сравнение средних значений по шкале «Активность и субъективное здоровье» по наличию ОВЗ**

Возраст	Наличие ОВЗ	Среднее	t-Стьюдента	df	p	Размер эффекта Коэн d
13 лет	да	3,243 (0,61)	2,58 <sup>a</sup>	2163	0,010	0,179
	нет	3,363 (0,68)				
14 лет	да	3,206 (0,66)	2,371	2673	0,018	0,1542
	нет	3,312 (0,69)				
15 лет	да	3,198 (0,68)	3,069	2612	0,002	0,2002
	нет	3,333 (0,67)				
16 лет	да	3,189 (0,70)	3,13	1650	0,002	0,241
	нет	3,359 (0,71)				
17 лет	да	3,135 (0,75)	2,37	1077	0,018	0,219
	нет	3,296 (0,69)				

*Примечание:* <sup>a</sup> Критерий Левена значим ( $p < 0,05$ ), что свидетельствует о нарушении предположения о равных дисперсиях.

проживающие на труднодоступных территориях ( $F_{3, 114} = 2,92$ ,  $p = 0,024$ ,  $\eta^2 = 0,034$ ). Пик удовлетворенности комфортностью образовательной среды (исключая труднодоступные территории) приходится на 13 лет, а максимально низкие оценки — на 17 лет. Оценки 13-летних, проживающих на труднодоступных территориях, имеют разнонаправленные тенденции по сравнению с нормотипичными. На «труднодоступных» — они самые низкие, на остальных — самые высокие. В целом информанты, проживающие

на «затрудненных» для жизни территориях, независимо от возраста ниже оценивают свою активность и субъективное здоровье (рис. 2). Самые низкие оценки на экологически загрязненных территориях, самые высокие — на «труднодоступных».

Оценки по шкале «Активность и субъективное здоровье» внутри самой Арктической зоны у респондентов разного возраста значимо не различаются.

На экологически загрязненных территориях различия в оценках также значимы

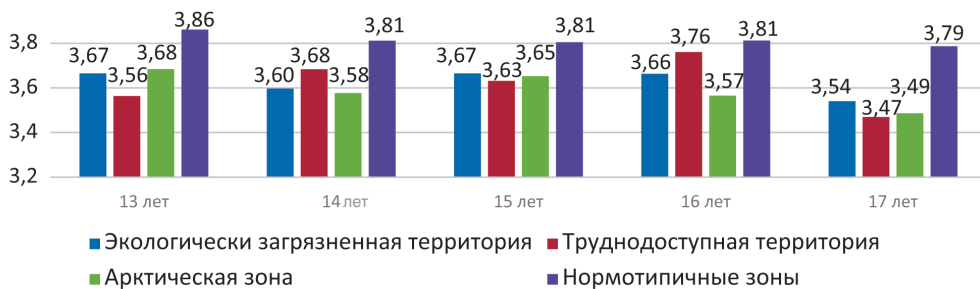


Рис. 2. Соотношение средних значений оценок шкалы «Комфортность образовательной среды» у информантов разного возраста, проживающих в различных территориях

( $F_{3,114}=2,72$ ,  $p=0,033$ ,  $\eta^2=0,03$ ). Самые низкие оценки у 14-ти и 17-летних информантов из Арктической зоны и загрязненных территорий. Оценки информантов разного возраста из труднодоступных территорий также значимо различаются ( $F_{3,766}=4,78$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,06$ ) (рис. 3).

Девушки, проживающие в Арктической зоне, ниже оценивают свою удовлетворен-

ность комфортностью образовательной среды (рис. 4) по сравнению с юношами. Оценки девушек значительно ниже, а оценки юношей выше, чем на других территориях ( $t_{1104}=4,39$ ,  $p<0,001$ ,  $d=0,264$ ). Также значимо различаются оценки удовлетворенности комфортностью образовательной среды у юношей и девушек, проживающих на экологически неблагоприятных территориях ( $t_{1692}=4,39$ ,  $p<0,001$ ,  $d=0,289$ ).

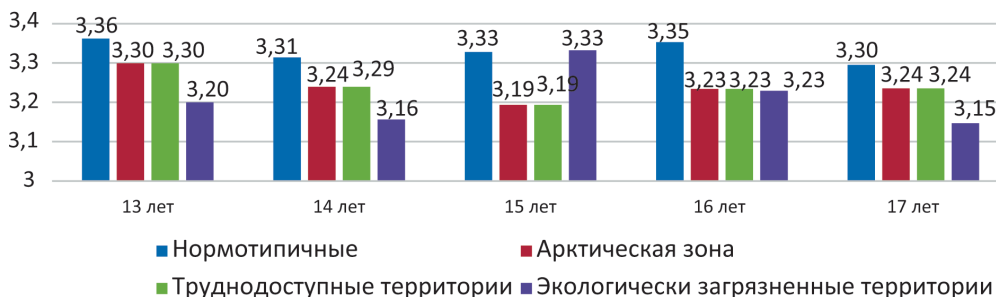


Рис. 3. Оценки информантов разных возрастных групп по шкале «Активность и субъективное здоровье» в зависимости от территории проживания

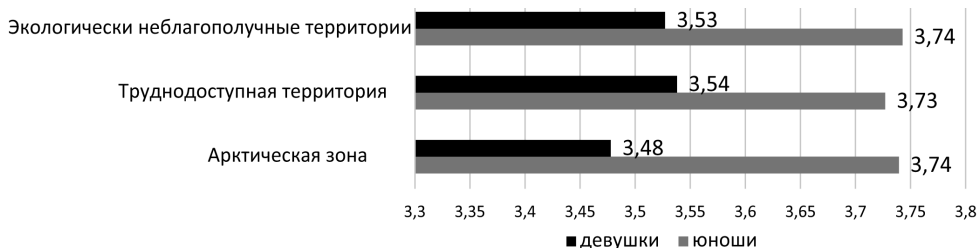


Рис. 4. Оценки удовлетворенности комфортностью образовательной среды юношей и девушек в зависимости от территории

Сравнительный анализ оценок юношей и девушек по шкале «Активность и субъективное здоровье» подтвердил общую тенденцию более низких средних значений у девушек. Особенно выделяются экологически неблагоприятные территории ( $t_{1692}=3,82$ ,  $p<0,001$ ,  $d=0,187$ ). На труднодоступных территориях как юноши, так и девушки считают себя более активными и здоровыми (рис. 5).

В целом оценки девушек, проживающих на затрудненных для жизни территориях, по шкалам «Активность и субъективное здоровье» и «Комфортность образовательной среды» ниже, чем оценки юношей. Выделяются Арктическая зона и экологически неблагоприятные территории, где значения по шкалам самые низкие у девушек.

### Обсуждение результатов

В исследовании представлены новые эмпирические данные об активности образа жизни, субъективном здоровье и субъективном благополучии детей старшего подросткового и юношеского возраста в Российской Федерации в зависимости от возраста, пола, наличия ОВЗ и территории проживания.

Показано, что информанты в большей степени удовлетворены комфортностью образовательной среды, чем собственной активностью и субъективным здоровьем. Выявленные оценки активности и субъективного здоровья, комфортности образователь-

ной среды соотносятся с возрастом, полом, наличием ОВЗ или инвалидности и типом территории проживания.

Оценки удовлетворенности данными показателями соотносятся с началом и/или завершением подросткового и юношеского кризисов. При завершении кризисных периодов для достижения СБ возрастает потребность в общей активации, а при завершении подросткового и начале юношеского кризиса — в урегулировании взаимоотношений в образовательной среде.

В конце пубертата юноши еще чувствуют себя активными и здоровыми, а к концу юношеского кризиса истощены. У юношей спад соотносится с экзаменационным стрессом в периоды ОГЭ и ЕГЭ. Девушки менее уязвимы в отношении данного стресса (самооценки активности, субъективного здоровья у них возрастают). При этом независимо от возраста, территории проживания они значительно ниже оценивают свою активность и комфортность.

У информантов с ОВЗ с возрастом снижаются оценки своей активности и субъективного здоровья: с возрастом осознание своих ограничений повышается.

На территориях, затрудненных для жизни, оценки активности и здоровья, комфортности образовательной среды значительно ниже. Наиболее проблемными являются Арктическая зона и экологически загрязненные территории.

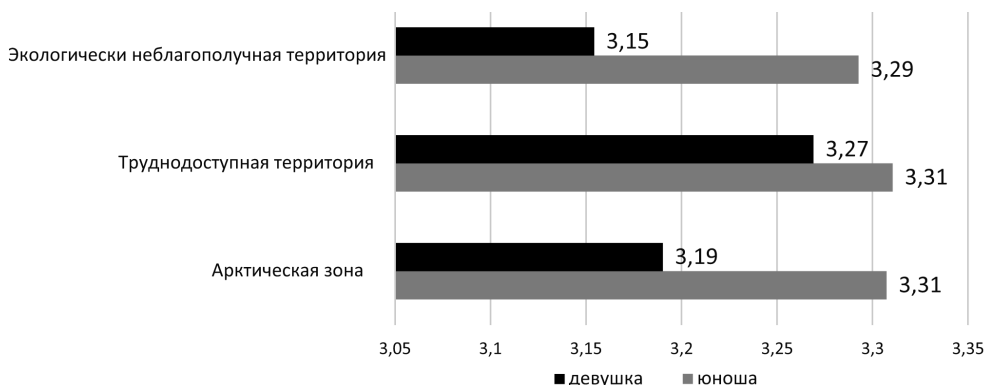


Рис. 5. Оценки информантов разного пола по шкале удовлетворенности активностью и субъективным здоровьем в зависимости от территории

## Заключение

В исследовании описаны новые эмпирические данные о субъективном благополучии подростков и молодых людей в возрасте 13-17 лет (выборка более 10 тыс. респондентов из 22 регионов Российской Федерации). Особый акцент сделан на компонентах СБ: активность образа жизни и субъективное здоровье, комфортность образовательной среды. По статистическим данным Минздрава России и Минспорта России, активность детей различного возраста подверглась негативному влиянию пандемии и в настоящее время не восстановилась. Активность оказалась тесно связана с удовлетворенностью комфортностью образовательной среды.

Анализ субъективных оценок выделенных компонентов СБ позволил сделать следующие выводы:

1. У информантов значительно снижена удовлетворенность активностью образа жизни и субъективного здоровья.

2. Основные колебания оценок удовлетворенности своей активностью, субъективным здоровьем и комфортностью соотносятся с начальными и/или завершающими этапами возрастных кризисов.

3. Девушки по сравнению с юношами независимо от возраста, территории проживания, наличия ОВЗ ниже оценивают свою удовлетворенность по всем показателям. При этом они проявляют большую психологическую устойчивость в отношении экзаменационного стресса и окончания школы.

4. Информанты с ОВЗ чувствуют себя так же комфортно в образовательной организации, как и условно здоровые дети. При этом с каждым годом они все больше осознают свои ограничения.

5. На территориях, затрудненных для жизни, все оценки удовлетворенности по анализируемым компонентам снижены по сравнению с нормотипичными.

## Литература

1. Арчакова Т.О., Гарифулина Э.Ш. Измерение субъективного благополучия детей в России: от локальных социальных практик до федеральной стратегии // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1(155). С. 276—295. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.11
2. Базарный В.Ф. Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса. М.: изд. Совета Федерации и Парламентской Ассамблеи Совета Европы, 2009. 328 с.
3. Базарный В.Ф. Здоровье и развитие ребенка: экспресс-контроль в школе и дома: Практическое пособие. М.: АРКТИ, 2005. 176 с.
4. Брук Ж.Ю., Игнатжева С.В. Субъективное благополучие детей 10-и и 12-и лет в пространстве удовлетворенности семьей, школой и друзьями // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 164—175. DOI:10.17759/pse.2021260613
5. Быстрова Н.В., Уракова Е.А., Коротеева О.Д. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63—1. С. 47—50.
6. Головей Л.А., Данилова М.В. Структура субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью в подростковом возрасте // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Том 8. № 1. С. 38—45. DOI:10.18500/2304-9790-2019-8-1-38-45
7. Государственный доклад «О состоянии и об охране окружающей среды Российской Федерации в 2019 году» [Электронный ресурс] // Министерство природных ресурсов и экологии Российской Федерации. 2019. URL: <https://2019.ecology-gosdoklad.ru/report/> (дата обращения: 7.09.2022).
8. Гринина Е.С. Субъективное благополучие старших подростков с интеллектуальной недостаточностью // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2022. Том 7. № 2(26). С. 56—82. DOI:10.38098/ipran.sep\_2022\_26\_2\_03
9. Кудашов В.И. Когнитивное управление формированием здорового образа жизни [Электронный ресурс] // Сибирское медицинское обозрение. 2011. № 1. С. 1—6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnoe-upravlenie-formirovaniem-zdorovogo-obrazza-zhizni> (дата обращения: 02.08.2022).
10. Мясичев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды: 4-е издание / Под ред. Бодалева А.А. Воронеж: Модэк МПСИ, 2011. 398 с.
11. Ослон В.Н., Семья Г.В., Прокопьева Л.М., Колесникова У.В. Операциональная модель и инструментарий для изучения субъективного благополучия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психологическая наука



- и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 41—50. DOI:10.17759/pse.2020250604
12. Сухинин А.А., Горбов Л.В., Богрова М.И., Фомина Я.В. Субъективная оценка состояния здоровья студентами [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 9. С. 79—82. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11830> (дата обращения: 12.09.2022).
13. Физическая активность подростков: информационный бюллетень, 15 марта 2016 г. [Электронный ресурс] / Всемирная организация здравоохранения. Европейское региональное бюро. Копенгаген: Европейское региональное бюро ВОЗ. 2016. 4 с. URL: [https://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0019/303481/HBSC-No.7\\_factsheet\\_Physical\\_RU.pdf](https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0019/303481/HBSC-No.7_factsheet_Physical_RU.pdf) (дата обращения: 12.09.2022).
14. Almgren G., Magarati M., Mogford L. Examining the influences of gender, race, ethnicity, and social capital on the subjective health of adolescents // *Journal of Adolescence*. 2009. Vol. 32. № 1. P. 109—133. DOI:10.1016/j.adolescence.2007.11.003
15. Buecker S., Simacek T., Ingwersen B., Terwiel S., Simonsmeier B.A. Physical activity and subjective well-being in healthy individuals: a meta-analytic review // *Health Psychology Review*. 2021. Vol. 15. № 4. P. 574—592. DOI:10.1080/17437199.2020.1760728
16. Chekroud A., Ward E., Rosenberg M., Holmes A. Patterns in the human brain mosaic discriminate males from females // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2016. Vol. 113. № 14. P. 1. DOI:10.1073/pnas.1523888113
17. Diener E. Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being // *Journal of Happiness Studies*. 2006. Vol. 7. P. 397—404. DOI:10.1007/s10902-006-9000-y
18. Diener E., Chan M.Y. Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity // *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 2011. No. 3(1). P. 1—43. DOI:10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x
19. Forlivesi S., Cappellari M., Bonetti B. Obesity paradox and stroke: a narrative review // *Eat Weight Disord*. 2021. Vol. 26. P. 417—423. DOI:10.1007/s40519-020-00876-w
20. Inchley J., Currie D., Budisavljevic S., Torsheim T., Jästad A., Cosma A., Kelly C., Mår Arnarsson A. Spotlight on adolescent health and well-being [Электронный ресурс] // 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Copenhagen: World Health Organization. 2020. Vol. 1. 72 p. URL: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332100/9789289055024-rus.pdf> (дата обращения: 15.09.2022).
21. Kashdan T.B., Biswas-Diener R., King L.A. Reconsidering happiness: the costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia // *Journal of Positive Psychology*. 2008. Vol. 3. No. 4. P. 219—233. DOI:10.1080/17439760802303044
22. Knoester C., Allison R. U.S. family cultures of sport and physical activity and 15 year olds' physical activity, sports participation, and subjective health // *Leisure Studies*. 2022. Vol. 41. No. 4. P. 517—530. DOI:10.1080/02614367.2021.2014940
23. Kvam S., Kleppe C.L., Nordhus I.H., Hovland A. Exercise as a treatment for depression: A meta-analysis // *Journal of Affective Disorders*. 2016. Vol. 202. P. 67—86. DOI:10.1016/j.jad.2016.03.063
24. Moshe I., Terhorst Y., Philippi P., Domhardt M., Cuijpers P., Cristea I., Pulkki-Råback L., Baumeister H., Sander L.B. Digital interventions for the treatment of depression: A meta-analytic review // *Psychological bulletin*. 2021. Vol. 147(8). P. 749—786. DOI:10.1037/bul0000334
25. Russell L.T., Coleman M., Ganong L. Conceptualizing Family Structure in a Social Determinants of Health Framework // *Journal of family theory and review*. 2018. Vol. 10. No. 4. P. 735—748. DOI:10.1111/jftr.12296
26. Schuch F., Vasconcelos-Moreno M., Borowsky C., Zimmermann A.B., Rocha N., Fleck M.P. Exercise and severe major depression: Effect on symptom severity and quality of life at discharge in an inpatient cohort // *Journal of Psychiatric Research*. 2014. Vol. 61. P. 25—32. DOI:10.1016/j.jpsychires.2014.11.005
27. The women's sports foundation report brief: her life depends on it iii & girls and women of color [Электронный ресурс] / Staurowsky E.J., DeSousa M.J., Miller K.E., Sabo D., Shakib S., Theberge N., Veliz P., Weaver A., Williams N. East Meadow, NY: Women's Sports Foundation, 2015. 4 p. URL: <https://www.womenssportsfoundation.org/wp-content/uploads/2016/08/her-life-depends-on-it-women-of-color-brief-full-citations-final.pdf> (дата обращения: 15.09.2022).

## References

1. Archakova T.O., Garifulina E.Sh. Izmerenie sub'ektivnogo blagopoluchiya detei v Rossii: ot lokal'nykh sotsial'nykh praktik do federal'noi strategii [Measuring Children's Subjective Well-Being in Russia: Local Practices and Federal Strategies]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal (Public Opinion Monitoring)], 2020, no. 1(155), pp. 276—295. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.11 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Bazarnyi V.F. Ditya chelovecheskoe. Psikhofiziologiya razvitiya i regressa [The human child. Psychophysiology of development and regression]. Moscow: publ. Soveta Federatsii i Parlament'skoi Assamblei Evropy [Federation Council and the Parliamentary Assembly of Europe], 2009. 328 p. (In Russ.).

3. Bazarnyi V.F. Zdorov'e i razvitie rebenka: ekspress-kontrol' v shkole i doma: Prakticheskoe posobie [Child health and development: express control at school and at home: A practical guide]. Moscow: AFKTI, 2005. 176 p. (In Russ.).
4. Bruk Zh.Yu., Ignatzeva S.V. Sub'ektivnoe blagopoluchie detei 10-i i 12-i let v prostranstve udovletvorennosti sem'ei, shkoloi i druž'yami [Subjective Well-Being of 10- and 12-year-old Children in the Space of Satisfaction with Family, School and Friends]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 164—175. DOI:10.17759/pse.2021260613 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Bystrova N.V., Urakova E.A., Koroteeva O.D. Psikhologicheskoe blagopoluchie shkol'nikov v sisteme sovremennoogo obrazovaniya [Psychological well-being of schoolchildren in the system of modern education]. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern pedagogical education]*, 2019, no. 63—1, pp. 47—50. (In Russ.).
6. Golovei L.A., Danilova M.V. Struktura sub'ektivnogo blagopoluchiya i udovletvorennosti zhizn'yu v podrostkovom vozraste [The structure of subjective well-being and life satisfaction in adolescence]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya [Izvestiya Saratov University. A new series. Series: Acmeology of Education. Psychology of development]*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 38—45. DOI:10.18500/2304-9790-2019-8-1-38-45 (In Russ.).
7. Gosudarstvennyi doklad "O sostoyanii i ob okhrane okruzhayushchei sredy Rossiiskoi Federatsii v 2019 godu" [State report "On the state and environmental protection of the Russian Federation in 2019"] [Electronic resource]. *Ministerstvo prirodnnykh resursov i ekologii Rossiiskoi Federatsii [Ministry of Natural Resources and Ecology of the Russian Federation]*, 2019. Available at: <https://2019.ecology-gosdoklad.ru/report/> (Accessed 7.09.2022). (In Russ.).
8. Grinina E.S. Sub'ektivnoe blagopoluchie starshikh podrostkov s intellektual'noi nedostatochnost'yu [Subjective well-being of older adolescents with intellectual disability]. *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology]*, 2022. Vol. 7, no. 2(26), pp. 56—82. DOI:10.38098/ipran.sep\_2022\_26\_2\_03 (In Russ.).
9. Kudashov V.I. Kognitivnoe upravlenie formirovaniem zdorovogo obraza zhizni [Cognitive management of healthy lifestyle formation] [Electronic resource]. *Sibirskoe meditsinskoe obozrenie [Siberian Medical Review]*, 2011, no. 1, pp. 1—6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnoe-upravlenie-formirovaniem-zdorovogo-obraza-zhizni> (Accessed 02.08.2022). (In Russ.).
10. Myasishchev V.N. Psikhologiya otnošenii: Izbrannye psikhologicheskie trudy [Psychology of relationships: Selected psychological works]. 4th edition by Bodaleva A.A. Voronezh. *Modek MPSI [Moscow University of psychology and social Sciences]*, 2011, pp. 398. (In Russ.).
11. Oslon V.N., Semya G.V., Prokopyeva L.M., Kolesnikova U.V. Operatsional'naya model' iinstrumentarii dlya izucheniya sub'ektivnogo blagopoluchiya detei-sirotidetei, ostavshikhhsya bez popecheniya roditel'ei [Operational Model and Tools for Studying Subjective Well-Being of Orphans and Children Without Parental Care]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25(6), pp. 41—50. DOI:10.17759/pse.2020250604 (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Sukhinin A.A., Gorbov L.V., Bogrova M.I., Fomina Ya.V. Sub'ektivnaya otsenka sostoyaniya zdorov'ya studentami [Subjective assessment of the state of health by students] [Electronic resource]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy [International Journal of Applied and Fundamental Research]*, 2017, no. 9, pp. 79—82. Available at: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11830> (Accessed 12.09.2022). (In Russ.).
13. Fizicheskaya aktivnost' podrostkov: informatsionnyi byulleten', 15 marta 2016 [Physical activity of adolescents: newsletter, March 15, 2016] [Electronic resource]. *Vsemirnaya organizatsiya zdravookhraneniya. Evropeiskoe regional'noe byuro. Kopengagen: Evropeiskoe regional'noe byuro VOZ [World Health Organization. Regional Office for Europe. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.]*, 2016. 4 p. Available at: [https://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0019/303481/HBSC-No.7\\_factsheet\\_Physical\\_RU.pdf](https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0019/303481/HBSC-No.7_factsheet_Physical_RU.pdf). (Accessed 12.09.2022). (In Russ.).
14. Almgren G., Magarati M., Mogford L. Examining the influences of gender, race, ethnicity, and social capital on the subjective health of adolescents. *Journal of Adolescence*, 2009. Vol. 32, no. 1, pp. 109—133. DOI:10.1016/j.adolescence.2007.11.003
15. Buecker S., Simacek T., Ingwersen B., Terwiel S., Simonsmeier B.A. Physical activity and subjective well-being in healthy individuals: a meta-analytic review. *Health Psychology Review*, 2021. Vol. 15, no. 4, pp. 574—592. DOI:10.1080/17437199.2020.1760728
16. Chekroud A., Ward E., Rosenberg M., Holmes A. Patterns in the human brain mosaic discriminate males from females. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2016. Vol. 113, no. 14, pp. 1. DOI:10.1073/pnas.1523888113
17. Diener E. Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 2006. Vol. 7, pp. 397—404. DOI:10.1007/s10902-006-9000-y
18. Diener E., Chan M.Y. Happy people live longer: Spbjective well-being contribptes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2011, no. 3(1), pp. 1—43. DOI:10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x

19. Forlivesi S., Cappellari M., Bonetti B. Obesity paradox and stroke: a narrative review. *Eat Weight Disord*, 2021. Vol. 26, pp. 417—423. DOI:10.1007/s40519-020-00876-w
20. Inchley J., Currie D., Budisavljevic S., Torsheim T., Jästad A., Cosma A., Kelly C., Mår Arnarsson A. Spotlight on adolescent health and well-being [Electronic resource]. *2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Copenhagen: World Health Organization*, 2020. Vol. 1, 72 p. Available at: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332100/9789289055024-rus.pdf>. (Accessed 15.09.2022).
21. Kashdan T.B., Biswas-Diener R., King L.A. Reconsidering happiness: the costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *Journal of Positive Psychology*, 2008. Vol. 3, no. 4, pp. 219—233. DOI:10.1080/17439760802303044
22. Knoester C., Allison R. U.S. family cultures of sport and physical activity and 15 year olds' physical activity, sports participation, and subjective health. *Leisure Studies*, 2022. Vol. 41, no. 4, pp. 517—530. DOI:10.1080/02614367.2021.2014940
23. Kvam S., Kleppe C.L., Nordhus I.H., Hovland A. Exercise as a treatment for depression: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 2016. Vol. 202, pp. 67—86. DOI:10.1016/j.jad.2016.03.063
24. Moshe I., Terhorst Y., Philippi P., Domhardt M., Cuijpers P., Cristea I., Pulkki-Räback L., Baumeister H., Sander L.B. Digital interventions for the treatment of depression: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 2021. Vol. 147(8), pp. 749—786. DOI:10.1037/bul0000334
25. Russell L.T., Coleman M., Ganong L. Conceptualizing Family Structure in a Social Determinants of Health Framework. *Journal of family theory and review*, 2018. Vol. 10, no. 4, pp. 735—748. DOI:10.1111/jftr.12296
26. Schuch F., Vasconcelos-Moreno M., Borowsky C., Zimmermann A.B., Rocha N., Fleck M.P. Exercise and severe major depression: Effect on symptom severity and quality of life at discharge in an inpatient cohort. *Journal of Psychiatric Research*. 2014. Vol. 61, pp. 25—32. DOI:10.1016/j.jpsychires.2014.11.005
27. The women's sports foundation report brief: her life depends on it iii & girls and women of color [Electronic resource]. In Staurovsky E.J., DeSousa M.J., Miller K.E., Sabo D., Shakib S., Theberge N., Veliz P., Weaver A., Williams N. (eds.). *East Meadow, NY: Women's Sports Foundation*, 2015, 4 p. Available at: <https://www.womenssportsfoundation.org/wp-content/uploads/2016/08/her-life-depends-on-it-women-of-color-brief-full-citations-final.pdf> (Accessed 15.09.2022).

### Информация об авторах

Ослон Вероника Нисоновна, кандидат психологических наук, профессор кафедры «Возрастная психология им. профессора Л.Ф. Обуковой», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: [oslonvn@mgppu.ru](mailto:oslonvn@mgppu.ru)

Прокопьева Любовь Михайловна, начальник отдела мониторинга качества профессионального образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4404-9159>, e-mail: [prokopevalm@mgppu.ru](mailto:prokopevalm@mgppu.ru)

Колесникова Ульяна Владимировна, научный сотрудник Центра прикладных психолого-педагогических исследований, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5328-8621>, e-mail: [kolesnikovauv@mgppu.ru](mailto:kolesnikovauv@mgppu.ru)

### Information about the authors

Veronika N. Oslon, PhD of Psychological Sciences, Professor, Department Psychology of Education, Chair of Age Psychology Named after L.F. Obukhovaya, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: [oslonvn@mgppu.ru](mailto:oslonvn@mgppu.ru)

Liubov M. Prokopeva, head of the professional education quality monitoring Department, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4404-9159>, e-mail: [prokopevalm@mgppu.ru](mailto:prokopevalm@mgppu.ru)

Uliana V. Kolesnikova, Research Associate, Center of Applied Psychological and Pedagogical Studies, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5328-8621>, e-mail: [kolesnikovauv@mgppu.ru](mailto:kolesnikovauv@mgppu.ru)

Получена 26.08.2022

Принята в печать 26.10.2022

Received 26.08.2022

Accepted 26.10.2022

## Связь уровня и структуры субъективного благополучия у старших школьников

**Брук Ж.Ю.**

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ),  
г. Тюмень, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>, e-mail: [z.y.bruk@utmn.ru](mailto:z.y.bruk@utmn.ru)

**Федина Л.В.**

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ),  
г. Тюмень, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692>, e-mail: [l.v.fedina@utmn.ru](mailto:l.v.fedina@utmn.ru)

**Волосникова Л.М.**

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ),  
г. Тюмень, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: [l.m.volosnikova@utmn.ru](mailto:l.m.volosnikova@utmn.ru)

**Патрушева И.В.**

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ),  
г. Тюмень, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7121-4223>, e-mail: [i.v.patrusheva@utmn.ru](mailto:i.v.patrusheva@utmn.ru)

**Кукуев Е.А.**

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ),  
г. Тюмень, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2226-8679>, e-mail: [e.a.kukuev@utmn.ru](mailto:e.a.kukuev@utmn.ru)

В статье представлено исследование структуры субъективного благополучия (далее — СБ) старших школьников с учетом актуального и реального уровня его индикаторов и факторов. Опрошено 3282 учащихся 7—11-ых классов Тюменской области. В качестве инструментария в исследовании использован авторский опросник, построенный на базе опросника международного исследовательского проекта по изучению СБ детей — Children's World. Старшеклассники оценивали, насколько для них важен конкретный индикатор СБ (актуальный уровень) и его выраженность (реальный уровень). Факторный анализ позволил определить следующую структуру СБ: семья, школа, агентность, статусность, социальная лояльность, защищенность и романтические отношения. Двухэтапный кластерный анализ в пространстве выделенных факторов дал возможность разделить школьников на 3 кластерные группы, однородные по отношению к рассматриваемому явлению: Романтики, Конформисты, Бунтари. Анализ весовых коэффициентов актуального и реального уровня СБ во всех трех группах показал, что более удовлетворенными и благополучными являются те, у кого структура всех факторов СБ гармонично соотнесена — Романтики, низкий уровень СБ отмечен у Бунтарей.

**Ключевые слова:** субъективное благополучие старших школьников, индикаторы благополучия, структура СБ, актуальный уровень СБ, реальный уровень СБ, баланс.

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 11.06.2021 № 073-00041-21-03 «Научно-методическая разработка системы оценки благополучия ребенка в Российской Федерации».

**Для цитаты:** Брук Ж.Ю., Федина Л.В., Волосникова Л.М., Патрушева И.В., Кукуев Е.А. Связь уровня и структуры субъективного благополучия у старших школьников // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 6. С. 130—143. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270610>

# The Relationship Between the Level and Structure of Subjective Well-Being in High School Students

**Zhanna Yu. Bruk**

Tyumen State University, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>, e-mail: [z.y.bruk@utmn.ru](mailto:z.y.bruk@utmn.ru)

**Ludmila V. Fedina**

Tyumen State University, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692>, e-mail: [l.v.fedina@utmn.ru](mailto:l.v.fedina@utmn.ru)

**Ludmila M. Volosnikova**

Tyumen State University, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: [l.m.volosnikova@utmn.ru](mailto:l.m.volosnikova@utmn.ru)

**Inga V. Patrusheva**

Tyumen State University, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7121-4223>, e-mail: [i.v.patrusheva@utmn.ru](mailto:i.v.patrusheva@utmn.ru)

**Evgenij A. Kukuev**

Tyumen State University, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2226-8679>, e-mail: [e.a.kukuev@utmn.ru](mailto:e.a.kukuev@utmn.ru)

The article presents the study of the structure of subjective well-being (SWB) of senior schoolchildren, taking into account the actual and real level of its indicators and factors. 3282 students of grades 7—11 of the Tyumen region were interviewed. The author's questionnaire was used as a tool in the study, built on the basis of the of The International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB) — Children's World is taken as a basis. High school students assessed how important a specific SWB indicator (actual level) and its severity (real level) are for them. Factor analysis allowed us to determine the following structure of the SWB: family, school, agency, status, social loyalty, security and romantic relationships. Two-stage cluster analysis in the space of selected factors allowed dividing schoolchildren into 3 cluster groups, homogeneous with respect to the phenomenon under consideration: Romantics, Conformists, Rebels. The analysis of the weighting coefficients of the actual and real level of SWB in all three groups showed that those who have the structure of all factors of SWB harmoniously correlated are more satisfied and prosperous — Romantics, a low level of SWB is noted in Rebels.

**Keywords:** subjective well-being of high school students, indicators of well-being, the structure of the SWB, the actual level of the SWB, the real level of the SWB, balance.

**Funding.** The article was written within the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation "Scientific and methodological development of a child well-being assessment system in the Russian Federation", no. 073-00041-21-03 dated 11.06.2021.

**For citation:** Bruk Zh.Yu., Fedina L.V., Volosnikova L.M., Patrusheva I.V., Kukuev E.A. The Relationship Between the Level and Structure of Subjective Well-Being in High School Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 130—143. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270610> (In Russ.).

## Введение

Исследования детского субъективного благополучия (далее — СБ) продвинулись в результате развития теории детства, принятия Декларации о правах ребенка и перехода к позитивной психологии. Она была инициирована движением «Детские индикаторы» [21] и крупномасштабными исследованиями СБ, такими как «Детские миры» [22; 36], Детский фонд ООН (UNICEF), PISA (<https://www.oecd.org/PISA/>, Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) и др. Вопросы СБ включены в такие глобальные исследования, как Всемирное исследование ценностей, Европейское исследование ценностей, Евробарометр, Всемирный опрос Института Гэллапа [19]. Эти исследования обеспечили эмпирическую основу до понимания детского СБ. Растущий объем научных изысканий свидетельствует о способности детей размышлять о своей жизни в целом, выделять и дифференцированно оценивать свое СБ. Интерес к исследованию СБ детей в современной науке очень велик. В международной базе данных Scopus поиск по ключевым словам «subjective well-being» и «children» выдает 4541 публикацию, из них 2391 опубликованы за последние 5 лет. Аналогичная тенденция отмечается и в российской научной электронной библиотеке eLibrary.

СБ школьников рассматривается как значимый фактор качества их жизни, здоровья, личностного развития, успеваемости и успешности, а значит, и качества будущего [20; 37]. Международные организации определяют СБ школьников основополагающим показателем качества образования. Однако исследователи с тревогой констатируют снижение уровня СБ школьников в последние

три года [7; 12]. В изучении СБ на протяжении более 30 лет господствовала модель СБ, различающая аффективный и когнитивный компоненты [5; 19; 24; 25]. Данный подход опирается на эвдемоническое понимание СБ, пирамиду потребностей А. Маслоу, в которой в первую очередь бытийные, а не дефицитарные (первичные) потребности человека определяют пути достижения счастья [1; 10; 11]. В начале XXI века с развитием позитивной психологии [16] исследователи предложили дополнить удовлетворенность жизнью таким параметром, как гармония в жизни [30]. Гармония отличается от удовлетворенности жизнью тем, что включает в себя поведение и представления человека, находящегося в согласии или стремлении к равновесию с окружающим миром [28; 30]. В рамках настоящего исследования под СБ авторы понимают не только удовлетворенность жизнью, но и гармонию, баланс составляющих его факторов.

Вопросы, связанные с инструментом измерения, являются одним из фокусов дискуссии. В англоязычной литературе наиболее популярны три инструмента измерения субъективного благополучия — PANAS, SWLS, Harmony in Life Scale [13; 15; 17; 24; 34; 38]. Теоретической основой шкалы PANAS является иерархическая модель эмоций [38], верхний уровень которой содержит два фактора, соответствующие двум знакам валентности эмоций (позитивному и негативному), а нижний уровень включает факторы, соответствующие различным по содержанию эмоциям (в России адаптирована и валидизирована Д.А. Леонтьевым и Е.Н. Осиним в 2003 г.). Шкала удовлетворенности жизнью (Satisfaction With Life Scale,

SWLS) Динера и Павота разработана как альтернатива PANAS и предназначена для массовых опросов респондентов о степени удовлетворенности жизнью в целом. Шкала гармонии в жизни (Harmony in Life Scale) оценивает субъективное восприятие человеком гармонии в жизни [30].

Исследователи Международного проекта Children's Worlds: The International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB) (<http://www.isciweb.org/>) из более 40 стран с 2009 года изучают СБ детей, призывая, прежде всего, услышать голоса детей по всему миру [22; 23; 36].

В ранних исследованиях СБ детей использовались шкалы, заимствованные из версий для взрослых. Однако в этой области наблюдается быстрый прогресс. Т.О. Арчаковой и др. описаны пять опросников, используемых для исследования СБ детей: Многофакторная шкала удовлетворенности жизнью у школьников (MSLSS); Краткая многофакторная шкала удовлетворенности жизнью у школьников (BMSLSS); Индекс личного благополучия (PWI); KINDL-R; TedQL, доступный детям 3—4 лет [2]. Т.О. Арчакова с соавторами, исследуя возрастную динамику СБ, также предлагают баланс между субъективными и объективными метриками благополучия [3]. Исследователями также описывается методология оценки СБ, которая заключается в изучении степени удовлетворенности ребенка системой своего отношения к себе, другим, среде и своему хронотопу [14].

В меньшей степени исследовано СБ старшекласников. Подростковый возраст является интенсивным периодом развития, и возникающие в это время трудности имеют важные последствия для взрослой жизни [9]. Важно исследовать структуру СБ, чтобы выделить и описать факторы и их соотношение, позволяющее создавать условия для адекватной поддержки подростков [8].

## Методы

Цель исследования: изучить структуру СБ через сопоставление актуального и реального уровня его оценки старшими школьниками.

Исследовательские вопросы: Какова структура СБ старших школьников с позиции двух измерений: насколько это важно для них и насколько это выражено в их жизни? Существует ли связь между уровнем и структурой субъективного благополучия у старших школьников?

**Дизайн.** Эмпирическое исследование было проведено в школах городов Тюмень, Ишим, Тобольск, Заводоуковск и Ялуторовск, а также Тюменского, Ишимского, Заводоуковского, Тобольского, Ялуторовского районов.

**Процедура.** Исследование проводилось в классе, с предварительного согласия родителей, опрос занимал 20-30 минут. На проведение исследования было получено разрешение Департамента образования и науки Тюменской области. Сбор данных проходил в апреле-мае 2022 года.

**Выборка.** Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные в результате опроса 3282 учащихся 7—11-ых классов. Распределение по классам (количество опрошенных/процент от общего числа): 7-ых — 895/27,3%; 8-ых — 973/29,6%; 9-ых — 372/11,3%; 10-ых — 710/21,6%; 11-ых — 332/10,1%. Распределение выборки по полу отражает типичное соотношение: 56,5% опрошенных составили девочки, 43,5% — мальчики.

Исследование СБ школьников проводилось при помощи авторского опросника, при разработке которого за основу взят опросник международного исследовательского проекта по изучению СБ детей — Детский мир — Children's World (<https://isciweb.org/the-questionnaire/>) [4].

Анализ данных, проведенный в работе, состоял из таких этапов, как адаптация составляющих частей опросника и разведывательного анализа, проведенного с целью выявления общих зависимостей и закономерностей рассматриваемого явления. Адаптация опросника включала в себя анализ его факторной структуры и анализ пригодности индикаторов СБ с точки зрения внутренней согласованности отдельных факторов.

Опросник включает в себя 47 индикаторов, отображающих актуальный (насколько

важен) и реальный (насколько выражен) уровень СБ, которые оценивались по пятибалльной шкале Лайкерта. Утверждения в двух частях опросника идентичны по смысловому содержанию, но различаются по формулировкам. Предложенная модель опроса позволяет определить актуальные и реальные оценки СБ старшеклассников и через сопоставление весовых коэффициентов оценок увидеть структуру СБ как целое.

С целью снижения размерности пространства индикаторов актуального уровня был выполнен эксплораторный факторный анализ, который позволил выявить 8-факторную структуру рассматриваемого явления. Мера адекватности выборки КМО=0,962. Результаты теста КМО позволяют сделать вывод относительно общей пригодности имеющихся данных для факторного анализа, то есть насколько хорошо построенная факторная модель описывает структуру ответов респондентов на анализируемые вопросы. В нашем случае этот показатель является очень хорошим результатом и указывает на целесообразность применения факторного анализа.

Суммарный процент дисперсии, объясняемый выделенными факторами, составляет 58%. Суммарная дисперсия всех переменных есть сумма единичных дисперсий всех признаков, что равно просто количеству признаков. Суммируя доли дисперсии всех переменных по одному фактору, мы получаем суммарную дисперсию всех переменных, обусловленную действием этого фактора. Разделив суммарную дисперсию, обусловленную действием данного фактора, на количество признаков, мы получим долю дисперсии, обусловленную данным фактором, или информативность (мощность) фактора.

Фактор № 1, *Семья*, характеризует удовлетворенность школьников семьей и отношениями с родными и близкими людьми, представлена индикаторами, получившими высокую факторную нагрузку: Уверенность в том, что родители тебя всегда поймут, поддержат и защитят (0,812); Иметь поддержку семьи в любых жизненных ситуациях (0,786); Вера родителей в твои способности и твой жизненный потенциал (0,778). Мощность фактора 11,71%.

Фактор № 2, *Школа*, отражает удовлетворенность респондентов школьной жизнью, прежде всего, получаемыми знаниями (Возможность получать хорошие знания по предметам в школе, 0,704) и уровнем компетентности педагогов (Иметь хороших учителей, которые дают реальные знания, 0,610). Мощность фактора 10,93%.

В фактор № 3, *Агентность*, вошли следующие индикаторы: Иметь возможность рисковать при необходимости (0,695); Иметь свободу в принятии решений, касающихся твоей жизни (0,607); Иметь возможность ошибаться, не боясь осуждения со стороны родителей (0,607); Обрести независимость от мнения о себе окружающих людей (0,424). Фактор объясняет 8% суммарной дисперсии.

Фактор № 4, *Статусность*, характеризует материальную удовлетворенность старших школьников (Иметь лучшие (по крайней мере, не хуже, чем у других) гаджеты и одежду, 0,766) и авторитет среди сверстников (Иметь авторитет у своих одноклассников, 0,519; Иметь много друзей и подписчиков в социальных сетях, 0,678). Фактор объясняет 6,98% суммарной дисперсии.

Фактор № 5, *Социальная лояльность*, отражает корректное отношение во взаимодействии с обществом и отдельными людьми и представлен индикаторами: Делать добрые дела, быть волонтером, заниматься благотворительностью, 0,676; Быть оптимистом в любых ситуациях, верить в будущее, 0,506; Соответствовать ожиданиям и пожеланиям родителей, 0,416. Фактор объясняет 6,64% суммарной дисперсии.

Фактор № 6, *Защищенность*, составили индикаторы, отвечающие за психологическую и физическую безопасность школьников: Быть защищенным от психологического и физического насилия в школе, 0,705; Иметь право на справедливое отношение к себе в школе, 0,675; Иметь возможность не бояться высказывать и отстаивать свое мнение, 0,644. Фактор объясняет 6,06% суммарной дисперсии.

Фактор № 7, *Здоровье*, объединил индикаторы, касающиеся здорового образа жизни: Вести здоровый образ жизни (не курить, не употреблять алкоголь, правильно питаться и т.п.),



0,514; Иметь хороший внешний вид (не иметь проблем с кожей, весом и т.п.), 0,603. Фактор объясняет 3,82% суммарной дисперсии.

Максимально высокую значимость для старших школьников, согласно их оценкам, получили индикаторы: Испытывать чувство влюбленности (0,844); Быть в романтических отношениях (0,840), определяющие фактор № 8, *Романтика*. Фактор объясняет 3,81% суммарной дисперсии.

Основным критерием хорошей факторной структуры является возможность содержательной интерпретации каждого фактора по двум и более исходным переменным. Если перед исследователем стоит дополнительно проблема обоснования устойчивости факторной структуры в генеральной совокупности, то добавляется требование однозначного соотношения каждой переменной с одним из факторов. Это требование означает, что каждая переменная имеет большую по абсолютной величине нагрузку (0,7 и выше) только по одному фактору и малые (0,2 и менее) — по всем остальным. В рассматриваемом случае это требование выполняется.

Проверка надежности шкал опросника по его внутренней согласованности проводилась с помощью расчета коэффициентов  $\alpha$ -Кронбаха. Все факторы (шкалы) показали

достаточную внутреннюю согласованность ( $\alpha > 0,75$ ). Кроме того, был проведен анализ коэффициентов Альфа Кронбаха при удалении каждого из индикаторов из соответствующей шкалы. Подавляющее большинство пунктов хорошо работают на итоговую шкалу, поскольку при удалении этих пунктов значение коэффициента Альфа Кронбаха не уменьшается, что говорит о высокой согласованности индикаторов опросника с соответствующими факторами.

### Результаты

Для описания структуры СБ анализировалась двухпозиционная оценка старшими школьниками выделенных факторов. Ученики имели возможность оценить по шкале Лайкерта каждый индикатор в двух формах, отвечая на вопросы: Насколько для тебя важно? Насколько ты согласен со следующими утверждениями? Таким образом, результаты позволяют оценить и сравнить между собой степень значимости для старших школьников конкретных факторов и оценку их выраженности в жизни (рис. 1).

**Актуальный уровень.** Самыми важными для старших школьников оказались защищенность (психологическая и физическая безопасность) и агентность. Для стар-

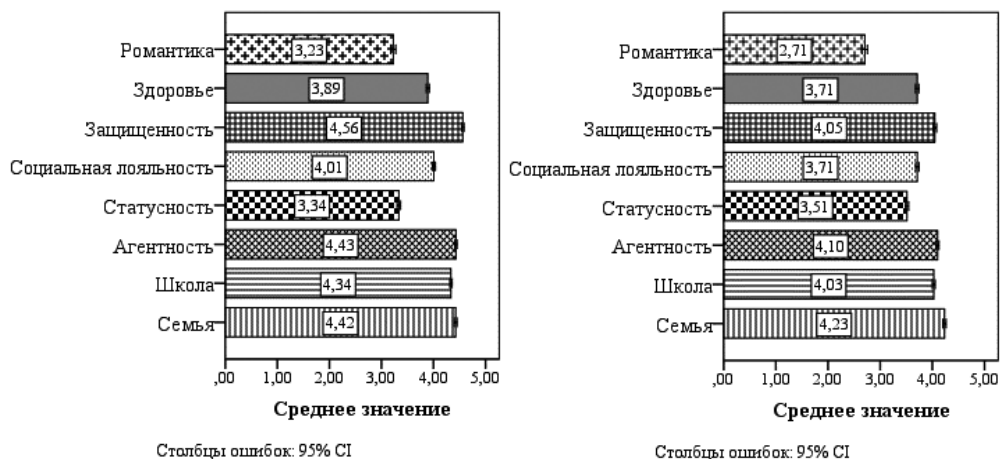


Рис. 1. Факторные профили старших школьников, выделенные в пространстве СБ: актуальный и реальный уровни (средние значения)

шекласников важно быть хозяином своей жизни, иметь право совершать ошибки, принимать решения, касающиеся жизни, не боясь осуждения со стороны родных. Получать удовольствие от жизни, верить в себя, быть автономным для СБ школьников также необходимо, как принятие, безусловная любовь и поддержка родных (фактор Семья — 4,42).

**Реальный уровень.** Оценка школьниками того, как факторы проявляются в их жизни, демонстрирует похожую картину: старшеклассники удовлетворены более всего семьей и отношениями с родными и близкими, считают себя достаточно самостоятельными, независимыми и защищенными. Полученные результаты соотносятся с другими исследованиями, доказавшими связь между ощущением безопасности дома, в районе проживания и СБ детей [4; 6; 31; 33; 35].

В системе оценок СБ старшими школьниками актуальный уровень факторов несколько выше, чем реальный.

Далее рассматривался актуальный уровень как весовой коэффициент при учете СБ старших школьников. Двухэтапный кластерный анализ в пространстве выделенных факторов СБ позволил распределить старших

школьников на 3 кластерные группы (рис. 2). Процедура двухэтапного кластерного анализа представляет собой средство разведочного анализа для выявления естественного разбиения набора данных на группы (или кластеры), которое без ее применения трудно обнаружить. Алгоритм, используемый этой процедурой, имеет несколько привлекательных особенностей, которые отличают его от традиционных методов кластерного анализа: работа с категориальными и непрерывными переменными, автоматический выбор числа кластеров и масштабируемость.

Старшеклассники распределились по трем кластерным группам практически равнозначно. Больше всего в каждой группе учащихся 8-х (28—30%) и 7-х классов (23—28%). В силу объективных причин ученики выпускных классов менее активно участвовали в исследовании: до 10% опрошено ребят из 11-х классов и 10—12% — из 9-х классов. Таким образом, в возрастном соотношении сформированные кластерные группы являются достаточно гомогенными.

Первую группу — Романтики — составила треть выборки, 1080 человек (33,8%). Наиболее важным в структуре СБ для этих

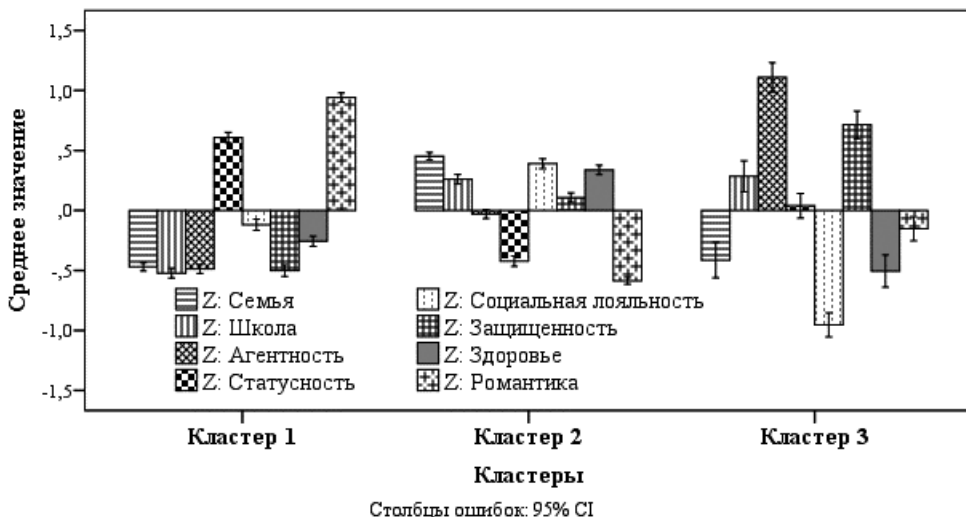


Рис. 2. Факторные профили кластерных групп, определяемых вкладом разных факторов в общий уровень субъективного благополучия

ребят являются Романтика (испытывать чувство влюбленности, находиться в романтических отношениях) и Статусность: уровень выраженности этих факторов гораздо выше, чем в среднем по генеральной совокупности. Для Романтиков важно удовлетворение потребностей, составляющих материальное благополучие: современные гаджеты и вещи, количество подписчиков в социальных сетях (статусность). Остальные факторы — семья, школа, агентность, защищенность, здоровье, социальная лояльность — менее значимо выражены в структуре их СБ. Вместе с тем они ориентированы на социальную лояльность: только 12,69% испытывают трудности в освоении предметов и имеют уровень успеваемости ниже среднего.

Учащиеся второй группы — Конформисты — кардинально отличаются от первой и являются самой массовой группой — 1598 человек (50,0%). Для них совсем не важна статусность и романтика, они оценили эти факторы ниже, чем в среднем по генеральной совокупности. На первом месте — благополучие в семье, поддержка и любовь близких, хорошие отношения с родными, возможность радовать семью, заботиться о родных. Удовлетворенность школьной жизнью, здоровье, социальную лояльность Конформисты оценили несколько выше, чем в среднем по генеральной совокупности. Очевидно, что они более ориентированы на стабильность, социальное одобрение, общепринятые нормы и ценности — Я такой, каким меня хотят видеть. Именно в этой группе максимальное количество отличников — 18,9% и минимальное количество детей с уровнем успеваемости ниже среднего — 7,63%.

Интересный профиль СБ у представителей третьей группы — Бунтари (519 человек — 16,2%): от максимально высоких оценок факторов Агентность и Защищенность до минимальных по фактору Социальная лояльность. Бунтари претендуют на постоянное и яркое проявление своей позиции, выражение своей личности и отстаивание своего мнения. Ради достижения своих целей, реализации своего потенциала, замыслов и планов они готовы вступать в конфликты с окружающими, не стремясь к конформности.

Бунтари верят в свой успех, мало ориентируются на мнение социума. Судя по тому, что школа также входит в перечень важных факторов, самореализацию эти школьники осуществляют, в том числе, в образовательном учреждении. Тем не менее в этой группе максимальное количество школьников с уровнем успеваемости ниже среднего — 17,73% и минимальное количество школьников со средней успеваемостью — 67,44. При этом для Бунтарей важно иметь ощущение психологической и физической безопасности, они надеются на справедливое к себе отношение, даже если они высказывают альтернативное мнение. Ниже, чем в среднем по генеральной совокупности, они оценивают удовлетворенность семьей, свое здоровье; даже наличие романтических отношений не существенно для их СБ.

#### **Вклад каждого фактора в СБ в %-ом содержании, актуальный уровень**

У представителей первой (13,23) и второй (16,16) кластерных групп максимальный вес в СБ имеет фактор Семья — «все мы родом из детства». Значение и вклад благополучия в семейной жизни подтверждается многочисленными как отечественными, так и зарубежными исследователями [4; 18; 26; 29; 32].

Наиболее сбалансированную структуру СБ демонстрируют Романтики. Вклад каждого фактора примерно одинаков: от 11,49 (Статусность) до 13,23 (Семья). Структура СБ Конформистов отличается смещением акцентов важности факторов: минимальный удельный вес имеют Романтика (4,40%) и Статусность (8,21%). Вместе с тем остальные факторы оценены достаточно высоко: от 12,97 (Социальная лояльность), 14,29 (Агентность) до 16,16 (Семья). В структуре СБ Бунтарей выделяются иные приоритеты: минимальный удельный вес имеют факторы Романтика (6,68), Социальная лояльность (9,52) и Статусность (9,68). Вклад остальных факторов оценен достаточно высоко, максимальный вес с рекордной для всех трех групп цифрой 17,47 имеет Агентность, далее следует Защищенность — 16,82.

### Средний уровень субъективного благополучия старших школьников трех кластерных групп

Сопоставление весовых коэффициентов оценок реального и актуального уровня компонентов СБ позволило определить уровень СБ в целом для каждой кластерной группы. Итоговое значение получено путем расчета среднего арифметического реального состояния индикаторов, умноженных на оценку их важности для респондента. Общий уровень СБ получился в результате суммирования уровней субъективного благополучия по всем факторам. Наибольший уровень СБ демонстрируют респонденты первого кластера, наименьший — третьего (рис. 3).

Самый высокий уровень СБ наблюдается у школьников первой кластерной группы — Романтиков. Гармоничная структура обеспечивает школьникам этой группы самый высокий уровень СБ, что соотносится с исследованиями позитивной психологии [16], утверждающей наиболее высокую значимость стремления к равновесию с окружающим миром как ключевого фактора СБ [28; 30]. Более высокий уровень СБ в этой группе может также объясняться естественными механизмами формирования эго-идентичности для данного возраста, которые вы-

бирают школьники этой группы. Романтические отношения, влюбленность для старших подростков — это определение собственной идентичности через другого, как взаимоотношения с собой через другого [27].

Смещение ориентиров в пользу внутренних или внешних факторов в процессе нахождения себя затрудняет процесс эго-идентичности, делает прохождение подросткового и раннего юношеского периода субъективно и эмоционально сложным.

Конформисты демонстрируют достаточно высокий уровень СБ, высоко оценены все факторы, кроме Романтики и Статусности. Тем не менее излишняя ориентация на социальное одобрение, мнение окружающих, возможно, иногда в ущерб себе, делает этих школьников чуть менее благополучными, чем Романтиков. Попытка понять себя, обрести свою идентичность через нормы и правила общества.

У Бунтарей удельный вес всех факторов и общий уровень СБ гораздо ниже, чем у Романтиков и Конформистов. Свою гипертрофированную агентскую позицию Бунтари готовы выражать в безопасном обществе. Чрезмерная ориентация на себя без попытки интеграции в общество, без оглядки на социальные нормы, излишняя самодемонстрация не делают этих школьников счастливыми.

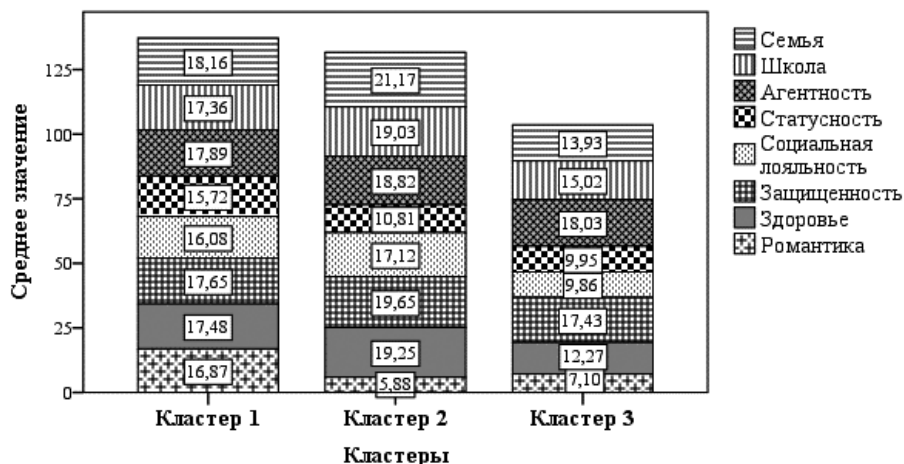


Рис. 3. Средний уровень субъективного благополучия респондентов разных кластерных групп

## Выводы

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что СБ находится в фокусе детской психологии во всем мире и рассматривается как важнейший показатель качества жизни детей. Анализ оценки актуального и реального уровня СБ старшеклассниками позволил выделить три кластера: Романтики, Конформисты, Бунтари и проанализировать структуру их СБ. Настоящее исследование в очередной раз доказывает, что универсальной формулы благополучия не существует. Так, одной группе школьников для счастья нужно только наличие романтических отношений и признание сверстников; для других важно социальное одобрение, семья, общественное признание; третьим принципиально максимально предъявить себя этому миру. Ученые исследуют структуру СБ детей в поисках факторов и предикторов, максимально значимых для счастья. Новаторским с точки зрения измерений в настоящем исследовании является выделение отдельного фокуса — актуального уровня наряду с реальным в оценках

СБ старшеклассниками. Анализ весовых коэффициентов актуального и реального уровня СБ во всех трех группах показал, что более удовлетворенными и благополучными являются те, у кого структура всех факторов СБ гармонично соотнесена. В этом смысле благополучен тот, кто умеет быть в балансе.

Ограничением исследования можно считать опору на количественную методологию, не позволяющую «услышать голоса детей» в полной мере. Дополнение исследования качественными методами (интервью, фокус-группы, контент-анализ) значительно расширит понимание СБ старших школьников.

Перспективами работы является уточнение инструментов исследования СБ, сокращение индикаторов, обладающих малой дискриминантной способностью; оптимизация опросника, прежде всего, для учащихся 7-х классов, которым исследование далось непросто. Проведение межрегиональных исследований позволит более точно понять и описать структуру СБ старших школьников.

Авторы благодарят всех детей за участие в исследовании.

## Литература

1. Аристотель. Никомахова этика. М.: Издательство «ЭКСМО-Пресс», 1997.
2. Арчакова Т.О., Веракса А.Н., Зотова О.Ю., Перельгина Е.Б. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 68—76. DOI:10.17759/pse.2017220606
3. Арчакова Т.О., Гарифуллина Э.Ш. Измерение субъективного благополучия детей в России: от локальных социальных практик до федеральной стратегии // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 276—295. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.11
4. Брук Ж.Ю., Игнатжева С.В., Фроленкова А.Л. Детский мир. Субъективное благополучие детей Тюменской области: Монография. М.: Знание-М, 2021. 194 с. eLIBRARY ID: 48123924.
5. Брук Ж.Ю., Игнатжева С.В., Волосникова Л.М., Семеновских Т.В. Когнитивный компонент в структуре субъективного благополучия детей // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 85—100. DOI:10.17759/pse.2021260507
6. Елисеева О.А. Субъективное благополучие подростков и психологическая безопасность образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 131—140.
7. Ермолова Т.В., Литвинов А.В., Савицкая Н.В., Круковская О.А. COVID-19 и психическое здоровье учащихся: зарубежные исследования // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 1. С. 79—91. DOI:10.17759/jmfp.2021100108
8. Кукуев Е.А. Субъективное благополучие обучающихся в школе в условиях инклюзивного образования // Вестник Югорского государственного университета. 2022. № 3(66). С. 189—200. DOI:10.18822/byusu202203189-200
9. Кухтерина Г.В., Соловьева Е.А., Федина Л.В., Муравьева М.В. Субъективное благополучие старшеклассников, принадлежащих к коренным малочисленным народам Севера, как основа готовности к выбору профессии // Образование и наука. 2020. Том 22. № 5.
10. Леонтьев Д.А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг. 2020. № 1(155). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/schastie-i-subektivnoe-blagopoluchie-k-konstruirovaniyu-ponyatiynogo-polya> (дата обращения: 18.10.2022).
11. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999.

12. MOT (2020). Глобальный отчет. Молодежь и COVID-19: влияние на работу, образование, права и психическое благополучие. URL: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/documents/publication/wcms\\_753026.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_753026.pdf) (дата обращения: 18.10.2022).
13. Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Том 9.4. URL: [https://psy-journal.hse.ru/data/2013/10/31/1283206420/Osin\\_9-04pp91-110.pdf](https://psy-journal.hse.ru/data/2013/10/31/1283206420/Osin_9-04pp91-110.pdf) (дата обращения: 20.10.2022).
14. Ослон В.Н., Семья Г.В., Прокопьева Л.М., Колесникова У.В. Операциональная модель и инструментарий для изучения субъективного благополучия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 41—50. DOI:10.17759/pse.2020250604
15. Рассказова Е.И., Лебедева А.А. Скрининговая шкала позитивных и негативных переживаний Э. Динера: апробация русскоязычной версии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Том 17. № 2. С. 250—263. DOI:10.17323/1813-8918-2020-2-250-263
16. Селигман М. Новая позитивная психология. М.: София, 2006.
17. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 5—15. DOI:10.17759/pse.2018230601
18. Телицына А.Ю. Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающих семьях [Электронный ресурс] // Социальные науки и детство. 2021. Том 2. № 2. С. 84—95. DOI:10.17759/ssc.2021020207
19. Яковлева Е.А. Эволюция предметного пространства исследований счастья и субъективного благополучия в мировой и российской науке // JER. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-predmetnogo-prostranstva-issledovaniy-schastya-i-subektivnogo-blagopoluchiya-v-mirovoy-i-rossiyskoj-nauke> (дата обращения: 18.10.2022).
20. Antaramian S. The importance of very high life satisfaction for students' academic success // Cogent Education. 2017. № 4:1. DOI:10.1080/2331186X.2017.1307622
21. Ben-Arieh A. The child indicators movement: Past, present, and future // Child Indicators Research. 2008. № 13—16.
22. Ben-Arieh A., Rees G., Dinisman T. Children's Well-being around the world: Findings from the Children's Worlds (ISCSWB) project [Электронный ресурс] // Children and Youth Services Review. 2017. Vol. 80. P. 1—180. URL: <https://www.sciencedirect.com/journal/children-and-youth-services-review/vol/80?scd=1> (дата обращения: 30.10.2021).
23. Children's Worlds National Report RUSSIAN FEDERATION // Children's Worlds — international research survey on children's subjective well-being. Country reports of the third wave 2016-2019. URL: <https://isciweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Russia-National-Report-Wave-3.pdf>
24. Diener E.D., Emmons R.A., Larsen R.J. and Griffin S. The satisfaction with life scale // Journal of Personality Assessment. 1985. № 49. P. 71—75.
25. Diener E. Subjective well-being // Psychological Bulletin. 1984. № 95. P. 542—575.
26. Dinisman T., Andresen S., Montserrat C., Strozik D. Family structure and family relationship from the child well-being perspective: Findings from comparative analysis // Children and Youth Services Review. 2017. № 80(9). P. 105—115. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.06.064
27. Erikson E.H. The Problem of Ego Identity // Journal of the American Psychoanalytic Association. 1956. № 4(1). P. 56—121. DOI:10.1177/000306515600400104
28. Garcia D., Al Nima A., Kjell O.N. The affective profiles, psychological well-being, and harmony: environmental mastery and self-acceptance predict the sense of a harmonious life // Peer Journal. 2014. Feb 13. № 2:e259. DOI:10.7717/peerj.259
29. Goswami H. Social relationships and children's subjective well-being // Social Indicators Research. 2012. № 107(3). P. 575—588. DOI:10.1007/s11205-011-9864-z URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11205-011-9864-z.pdf> (дата обращения: 20.10.2022).
30. Kjell O.N.E., Daukantaitė D., Hefferon K., Sikström S. The harmony in life scale complements the satisfaction with life scale: expanding the conceptualization of the cognitive component of subjective well-being // Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement, Springer. 2016. Vol. 126(2). P. 893—919.
31. Kutsar D., Kesearu K. Do children like school — Crowding in or out? International comparison of children's perspectives // Children and Youth Services Review. 2017. Vol. 80(9). P. 140—148. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.06.052
32. Lee B.J., Yoo M.S. Family, School and Community Correlates of Children's Subjective Well-being: An International Comparative Study // Child Indicators Research. 2015. № 8(1). P. 151—175.
33. McDonell J.R. Neighborhood characteristics, parenting, and children's safety // Social Indicators Research. 2007. № 83(1). P. 177—199.
34. Nima A.A., Cloninger K.M., Persson B.N., Sikström S., Garcia D. Validation of Subjective Well-Being Measures Using Item Response Theory // Frontiers in Psychology. 2020. № 10:3036. DOI:10.1037//0022-3514.54.6.1063

35. Rees G. Local area. In *Children's Views on Their Lives and Well-being*. Springer, Cham. 2017. P. 121—128.

36. Rees G., Savahl S., Lee B.J., Casas F. (eds.). *Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016-19* [Электронный ресурс]. Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB). 2020. URL: <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report2020.pdf> (дата обращения: 20.11.2022).

## References

1. Aristotle. *Nicomachean ethics*. Moscow: Publishing House "EKSMO-Press", 1997.

2. Archakova T.O., Veraksa A.N., Zotova O.Yu., PereLygina E.B. Sub"ektivnoe blagopoluchie u detei: instrumenty izmereniya i vozrastnaya dinamika [Subjective well-being of children: measurement tools and age dynamics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 6, pp. 68—76. DOI:10.17759/pse.2017220606 (In Russ.).

3. Archakova T.O., Garifulina E.SH. Izmerenie sub"ektivnogo blagopoluchiya detej v Rossii: ot lokal'nyh social'nyh praktik do federal'noj strategii [Measuring the subjective well-being of children in Russia: from local social practices to the federal strategy]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i social'nye peremeny = Monitoring public opinion: Economic and social changes*, 2020, no. 1, pp. 276—295. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.11 (In Russ., abstr. in Engl.).

4. Bruk Zh.Yu., Ignat'eva S.V., Frolenkova A.L. Detskij mir. Sub"ektivnoe blagopoluchie detej Tyumenskoj oblasti: Monografiya [Children's world. Subjective well-being of children in Tyumen region: Monograph]. Moscow: Znanie-M, 2021. 194 p. eLIBRARY ID: 48123924 (In Russ.).

5. Bruk Zh.Yu., Ignat'eva S.V., Volosnikova L.M., Semenovskikh T.V. Kognitivnyi komponent v strukture sub"ektivnogo blagopoluchiya detei [Cognitive Component in the Structure of Children's Subjective Well-Being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 85—100. DOI:10.17759/pse.2021260507 (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Eliseeva O.A. Sub"ektivnoe blagopoluchie podrostkov i psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy [Subjective well-being of adolescents and psychological safety of the educational environment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2011, no. 3, pp. 131—140. (In Russ., abstr. in Engl.).

7. Ermolova T.V., Litvinov A.V., Savickaya N.V., Krukovskaya O.A. COVID-19 i psihicheskoe zdorov'e uchashchih'sya: zarubezhnye issledovaniya [Covid-19 and mental health of students: foreign studies]. *Sovremennaya*

37. UNICEF Innocenti. *Worlds of influence: Understanding what shapes child well-being in rich countries*. Innocenti Report Card 16, UNICEF Office of Research — Innocenti, Florence. 2020.

38. Watson D., Clark L.A., Tellegen A. Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. № 54. P. 1063—1070. DOI:10.1037/0022-3514.54.6.1063

*zarubezhnaya psihologiya = Modern foreign psychology*, 2021. Vol. 10, no. 1, pp. 79—91. DOI:10.17759/jmp.2021100108 (In Russ., abstr. in Engl.).

8. Kukuev E.A. Sub"ektivnoe blagopoluchie obuchayushchih'sya v shkole v usloviyah inkluzivnogo obrazovaniya [Subjective well-being of students in school in an inclusive education]. *Vestnik YUgorskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Ugra State University*, 2022, no. 3(66), pp. 189—200. DOI:10.18822/byusu202203189-200 (In Russ., abstr. in Engl.).

9. Kuhterina G.V., Solov'eva E.A., Fedina L.V., Murav'eva M.V. Sub"ektivnoe blagopoluchie starsheklassnikov, prinalozhashchih k korennym malochislennym narodam Severa, kak osnova gotovnosti k vyboru professii [Subjective well-being of high school students belonging to the indigenous peoples of the North as the basis of readiness to choose a profession]. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*, 2020. Vol. 22, no. 5. (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Leont'ev D.A. Schast'e i sub"ektivnoe blagopoluchie: k konstruirovaniyu ponyatiynogo polya [Happiness and Subjective Well-being: towards the construction of a conceptual field]. *Monitoring*, 2020, no. 1(155). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/schastie-i-subektivnoe-blagopoluchie-k-konstruirovaniyu-ponyatiynogo-polya> (Accessed 18.10.2022).

11. Maslou A. Motivaciya i lichnost' [Motivation and personality]. Saint-Petersburg: Evraziya, 1999.

12. MOT (2020). *Global'nyj otchet. Molodezh' i COVID-19: vliyanie na rabotu, obrazovanie, prava i psihicheskoe blagopoluchie* [Global report. Youth and COVID-19: Impact on work, education, rights and mental well-being]. Available at: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_emp/documents/publication/wcms\\_753026.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_753026.pdf) (Accessed 18.10.2022).

13. Osin E.N. Izmerenie pozitivnykh i negativnykh emotsii: razrabotka russkoyazychnogo analoga metodiki PANAS. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2012. Vol. 9.4. Available at: [https://psy-journal.hse.ru/data/2013/10/31/1283206420/Osin\\_9-04pp91-110.pdf](https://psy-journal.hse.ru/data/2013/10/31/1283206420/Osin_9-04pp91-110.pdf) (Accessed 20.10.2022). (In Russ., abstr. in Engl.).

14. Oslon V.N., Semya G.V., Prokopeva L.M., Kolesnikova U.V. Operatsional'naya model' iinstrumentarii dlya izucheniya sub"ektivnogo

- blagopoluchiya detei-sirotidetei, ostavshikhhsya bez popecheniya roditel'ei [Operational Model and Tools for Studying Subjective Well-Being of Orphans and Children Without Parental Care]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25(6), pp. 41—50. DOI:10.17759/pse.2020250604 (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Rasskazova E.I., Lebedeva A.A. Skrinigovaya shkala pozitivnykh i negativnykh perezhivaniy E. Dinera: aprobatsiya russkoyazychnoi versii [Screening Scale of Positive and Negative Experiences by E. Diener: Testing the Russian-Language Version]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 250—263. DOI:10.17323/1813-8918-2020-2-250-263 (In Russ., abstr. in Engl.).
16. Seligman M. Novaya pozitivnaya psihologiya [New Positive Psychology]. Moscow: Sofiya, 2006.
17. Sychev O.A., Gordeeva T.O., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. Mnogomernaya shkala udovletvorennosti zhizn'yu shkol'nikov [Multidimensional scale of life satisfaction of schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 5—15. DOI:10.17759/pse.2018230601 (In Russ., abstr. in Engl.).
18. Telicyna A.YU. Social'naya adaptatsiya detej-sirot i detej, ostavshihhsya bez popecheniya roditel'ei, v zameshchayushchih sem'yah [Social adaptation of orphans and children left without parental care in substitute families] [Elektronnyy resurs]. *Social'nye nauki i detstvo = Social sciences and childhood*, 2021. Vol. 2, no. 2, pp. 84—95. DOI:10.17759/ssc.2021020207 (In Russ., abstr. in Engl.).
19. Yakovleva E.A. Evolyuciya predmetnogo prostranstva issledovaniy schast'ya i sub'ektivnogo blagopoluchiya v mirovoj i rossijskoj nauke [Evolution of the Subject space of Happiness and subjective well-being research in World and Russian science]. *JER*, 2020, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-predmetnogo-prostranstva-issledovaniy-schastya-i-subektivnogo-blagopoluchiya-v-mirovoy-i-rossijskoy-nauke> (Accessed 18.10.2022). (In Russ., abstr. in Engl.).
20. Antaramian S. The importance of very high life satisfaction for students' academic success. *Cogent Education*, 2017, no. 4:1. DOI:10.1080/2331186X.2017.1307622
21. Ben-Arieh A. The child indicators movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research*, 2008, no. 13—16.
22. Ben-Arieh A., Rees G., Dinisman T. Children's Well-being around the world: Findings from the Children's Worlds (IScWeB) project [Elektronnyy resurs]. *Children and Youth Services Review*, 2017. Vol. 80, pp. 1—180. Available at: <https://www.sciencedirect.com/journal/children-and-youth-services-review/vol/80?sdsc=1> (Accessed 20.10.2022).
23. Children's Worlds National Report RUSSIAN FEDERATION. Children's Worlds — international research survey on children's subjective well-being. Country reports of the third wave 2016-2019. Available at: <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Russia-National-Report-Wave-3.pdf>. (Accessed 20.10.2022).
24. Diener E.D., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 1985, no. 49, pp. 71—75.
25. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 1984, no. 95, pp. 542—575.
26. Dinisman T., Andresen S., Montserrat C., Strozik D. Family structure and family relationship from the child well-being perspective: Findings from comparative analysis. *Children and Youth Services Review*, 2017, no. 80(9), pp. 105—115. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.06.064
27. Erikson E.H. The Problem of Ego Identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1956, no. 4(1), pp. 56—121. DOI:10.1177/000306515600400104
28. Garcia D., Al Nima A., Kjell O.N. The affective profiles, psychological well-being, and harmony: environmental mastery and self-acceptance predict the sense of a harmonious life. *Peer Journal*, 2014, no. 2:e259. DOI:10.7717/peerj.259
29. Goswami H. Social relationships and children's subjective well-being. *Social Indicators Research*, 2012, no. 107(3), pp. 575—588. DOI:10.1007/s11205-011-9864-z Available at: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11205-011-9864-z.pdf> (Accessed 20.10.2021).
30. Kjell O.N.E., Daukantaitė D., Hefferon K., Sikström S. The harmony in life scale complements the satisfaction with life scale: expanding the conceptualization of the cognitive component of subjective well-being. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, Springer, 2016. Vol. 126(2), pp. 893—919.
31. Kutsar D., Kesearu K. Do children like school—Crowding in or out? International comparison of children's perspectives. *Children and Youth Services Review*, 2017. Vol. 80(9), pp. 140—148. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.06.052
32. Lee B.J., Yoo M.S. Family, School and Community Correlates of Children's Subjective Well-being: An International Comparative Study. *Child Indicators Research*, 2015, no. 8(1), pp. 151—175.
33. McDonell J.R. Neighborhood characteristics, parenting, and children's safety. *Social Indicators Research*, 2007, no. 83(1), pp. 177—199.
34. Nima A.A., Cloninger K.M., Persson B.N., Sikström S., Garcia D. Validation of Subjective Well-Being Measures Using Item Response Theory. *Frontiers in Psychology*, 2020, no. 10:3036. DOI:10.1037//0022-3514.54.6.1063
35. Rees G. Local area. In Children's Views on Their Lives and Well-being. Springer, Cham, 2017, pp. 121—128.
36. Rees G., Savahl S., Lee B.J., Casas F. (eds.). Children's views on their lives and well-being in 35



countries: A report on the Children's Worlds project, 2016-19. Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB). 2020. Available at: <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report2020.pdf> (Accessed 20.11.2022).  
37. UNICEF Innocenti. Worlds of influence: Understanding what shapes child well-being in rich

countries. Innocenti Report Card 16, UNICEF Office of Research — Innocenti, Florence. 2020.

38. Watson D., Clark L.A., Tellegen A. Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988, no. 54, pp. 1063—1070. DOI:10.1037/0022-3514.54.6.1063

### **Информация об авторах**

*Брук Жанна Юрьевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, Исследователь международно-го проекта по изучению субъективного благополучия детей — Детский Мир — Children's Worlds: The International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB), с 2016 г. (<http://www.iscweb.org/>), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>, e-mail: [z.y.bruk@utmn.ru](mailto:z.y.bruk@utmn.ru)

*Федина Людмила Викторовна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692>, e-mail: [l.v.fedina@utmn.ru](mailto:l.v.fedina@utmn.ru)

*Волосникова Людмила Михайловна*, кандидат исторических наук, доцент, директор Института психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: [l.m.volosnikova@utmn.ru](mailto:l.m.volosnikova@utmn.ru)

*Патрушева Инга Валерьевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7121-4223>, e-mail: [i.v.patrusheva@utmn.ru](mailto:i.v.patrusheva@utmn.ru)

*Кукуюев Евгений Анатольевич*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2226-8679>, e-mail: [e.a.kukuev@utmn.ru](mailto:e.a.kukuev@utmn.ru)

### **Information about the authors**

*Zhanna Yu. Bruk*, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of childhood's psychology and pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, Researcher of the Children's Worlds — The International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB), since 2016 (<http://www.iscweb.org/>), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>, e-mail: [z.y.bruk@utmn.ru](mailto:z.y.bruk@utmn.ru)

*Ludmila V. Fedina*, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of childhood's psychology and pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2822-0692>, e-mail: [l.v.fedina@utmn.ru](mailto:l.v.fedina@utmn.ru)

*Ludmila M. Volosnikova*, PhD in History, Associate Professor, Director of the Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: [l.m.volosnikova@utmn.ru](mailto:l.m.volosnikova@utmn.ru)

*Inga V. Patrusheva*, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of General and Social Pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7121-4223>, e-mail: [i.v.patrusheva@utmn.ru](mailto:i.v.patrusheva@utmn.ru)

*Evgenij A. Kukuev*, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of childhood's psychology and pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2226-8679>, e-mail: [e.a.kukuev@utmn.ru](mailto:e.a.kukuev@utmn.ru)

Получена 26.08.2022

Received 26.08.2022

Принята в печать 26.10.2022

Accepted 26.10.2022

# Реабилитационный потенциал социально-психологического сопровождения семей с проблемами алкогольной или наркотической зависимости

**Барцалкина В.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8752-8259>, e-mail: [bartsalkina@fdomgppu.ru](mailto:bartsalkina@fdomgppu.ru)

**Моисеев О.О.**

Московское городское отделение общероссийской общественной организации поддержки президентских инициатив в области здоровьесбережения нации «Общее дело» (МГО ООО «Общее дело»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8535-7057>, e-mail: [moiseev\\_od@mail.ru](mailto:moiseev_od@mail.ru)

**Третьяк Э.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8496-2578>, e-mail: [tretyakev@fdomgppu.ru](mailto:tretyakev@fdomgppu.ru)

**Хромышева Е.В.**

ООО Центр практической аддиктологии «Цель» (ООО ЦПА «Цель»),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6038-4032>, e-mail: [hromysheva@inbox.ru](mailto:hromysheva@inbox.ru)

Реабилитационный потенциал социально-психологического сопровождения семей с проблемами химической зависимости предлагается рассматривать как ресурс преодоления аддикций. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки базового подхода — научно-доказательно обоснования организации психологической помощи семье с проблемой алкогольной и/или наркотической зависимости. Показано одновременное существование проблемы аддиктивного поведения и деформации личности под влиянием употребления психоактивных веществ с феноменом созависимого поведения. В результате страдает вся семейная система, формируются паттерны негативного поведения у остальных членов семьи. Подтверждена необходимость комплексного рассмотрения указанной проблемы семьи. В качестве авторского опыта рассмотрена результативность работы с семьями с алкогольной зависимостью в АНО «Центр социально-психологического сопровождения людей, страдающих алкогольной, наркотической и другими видами зависимости «Цель» (г. Москва).

**Ключевые слова:** алкогольная зависимость, наркотическая зависимость, зависимость в семье, созависимость в семье, социально-психологическое сопровождение проблемной семьи.

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00110-22-02 от 08.04.2022 «Анализ социально-пси-  
СС BY-NC

хологических, психолого-педагогических технологий сопровождения семей, в которых родители имеют риски возникновения зависимостей употреблений ПАВ или страдают зависимостями, разработка и апробация комплексных методических материалов для специалистов органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».

**Для цитаты:** Барцалкина В.В., Моисеев О.О., Третьяк Э.В., Хромышева Е.В. Реабилитационный потенциал социально-психологического сопровождения семей с проблемами алкогольной или наркотической зависимости // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 144—154. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270611>

## Rehabilitation Potential of Socio-psychological Support for Families with Alcohol or Drug Addiction Problems

**Viktoria V. Bartsalkina**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8752-8259>, e-mail: [bartsalkina@fdomgppu.ru](mailto:bartsalkina@fdomgppu.ru)

**Oleg O. Moiseev**

Moscow city branch of the All-Russian public organization for the support of presidential initiatives in the field of health saving of the nation "Common Cause", Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8535-7057>, e-mail: [moiseev\\_od@mail.ru](mailto:moiseev_od@mail.ru)

**Elina V. Tretyak**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8496-2578>, e-mail: [tretyakev@fdomgppu.ru](mailto:tretyakev@fdomgppu.ru)

**Elena V. Hromysheva**

Limited Liability Company Center for Practical Addictology "Goal" (LLC CPA "Goal"), Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6038-4032>, e-mail: [hromysheva@inbox.ru](mailto:hromysheva@inbox.ru)

The rehabilitation potential of socio-psychological maintenance for families with problems of chemical addictions is proposed here to be considered as a resource for overcoming real addictions. The relevance of this study is due to actual need for developing a basic approach — the strong scientific evidence-based substantiation of the organization of psychological assistance to concrete family with problems of alcohol and/or drug addiction ones. The simultaneous existence of such problem of addictive behavior and personality deformation under global influence of psychoactive substances use, together with the phenomenon of co-dependent behavior, was shown here. As a result, the entire family system suffers, and patterns of negative behavior are formed among all other family members. The need for namely comprehensive consideration of this family problem is confirmed. As the author's experience, the effectiveness of maintenance-working with families with alcohol addiction in the ANO "Center for Social and Psychological Support of People with Alcohol, Drug and Other Types of Addiction "Goal" (Moscow) is considered here.

**Keywords:** alcohol addiction; drug addiction, addiction within family, codependence within family, socio-psychological maintenance of problem family.

---

**Funding.** The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00110-22-02 dated 08.04.2022 "Analysis of socio-psychological,

psychological and pedagogical technologies for supporting families in which parents have risks of addiction to surfactants or suffer from addictions, development and testing of comprehensive methodological materials for specialists of bodies and institutions of the system of prevention of neglect and juvenile delinquency”.

**For citation:** Bartsalkina V.V., Moiseev O.O., Tretyak E.V., Hromysheva E.V. Rehabilitation Potential of Socio-psychological Support for Families with Alcohol or Drug Addiction Problems. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = *Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 144—154. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270611> (In Russ.).

## Введение

Проблема социально-психологического сопровождения семей, для которых остро стоит вопрос преодоления наркотической или алкогольной зависимости, по-прежнему актуальна. Она вписывается в контекст изучения реабилитационного потенциала семьи как ресурса преодоления химических зависимостей и составляет его основу.

Актуальность данной проблемы обусловлена, во-первых, тем, что в последние годы в России снова отмечается рост численности зарегистрированных нарко- и алкозависимых лиц. По официальным данным организации «Здоровая Россия», МВД России и Минздрава России, на учете в 2021 г. состояли около 459 тыс. наркозависимых. Официальная статистика признана заниженной, поэтому оценить реальную вовлеченность в наркотизацию крайне трудно. Часть употребляющих обращается за помощью анонимно, а другие не обращаются совсем [7].

При этом организация «Трезвая Россия» озвучивает данные о численности 5 млн лиц, употребляющих наркотики.

Что касается алкогольной зависимости, то, по данным Всемирной организации здравоохранения на 2018 год, 27% россиян старше 15 лет никогда не употребляли алкоголь, а 15% отказались от его употребления. Остальные 58% (около 70 млн) хотя бы раз в год употребляют алкогольные напитки, при этом 60% пьющих, или 42,7 млн человек, подвержены «тяжелому эпизодическому пьянству». Всемирная организация здравоохранения пересмотрела значение термина «алкоголизм». На сегодняшний день он определяется в классификаторе как «синдром зависимости», сопровождающийся серьезными психически-

ми расстройствами личности и влекущий за собой поведенческие изменения. По данным ВОЗ, употребление градусосодержащих напитков растет в геометрической прогрессии. К 2050 году по всему миру будет около 0,5 млрд зависимых [12].

В совокупности это говорит о том, что существует значительное количество семей, где один или несколько членов страдают от алкогольной или наркотической зависимости, что определяет необходимость оказания таким семьям социально-психологической помощи в виде коучинга (сопровождения).

## Состояние проблемы и пути ее решения. Имеющийся опыт

В контексте проводимого нами исследования правомерно говорить именно о работе с семьей, так как в реабилитации нуждаются все члены дисфункциональной семьи.

Наиболее точно структура феномена реабилитационного потенциала описана отечественными специалистами Ж. Порохиной и О. Гудиловой в работе, посвященной изучению специфики личностного реабилитационного потенциала.

Большинство отечественных авторов рассматривают данный феномен как целостную систему личностных ресурсов, необходимых для преодоления критической ситуации.

Так, В. Барцалкиной и И. Кулагиной понятие реабилитационного потенциала было рассмотрено как способность человека адекватно переживать и преодолевать социальную ситуацию заболевания как критическую ситуацию, разрушающую жизненный замысел [1].

Различные отечественные технологии социально-психологического сопровожде-

ния семьи были предложены в разные годы И. Баевой, М. Битяновой, Г. Бардиером, А. Волосниковым, Е. Казаковой, Е. Козыревой, В. Мухиной, Ю. Слюсаревым и другими авторами; отечественной научной школой также были рассмотрены общие теоретические подходы и принципы организации психологического сопровождения.

Вместе с тем в современной психолого-педагогической науке по-прежнему отсутствует единый методологический подход к рассмотрению сущности и анализу социально-психологического сопровождения [17]. Также необходимо учитывать, что традиционно основное внимание в процессе реабилитации и ресоциализации уделяется лицам со сложившейся зависимостью, при этом мало внимания достается семейным факторам преодоления девиантного поведения, психологическому здоровью остальных членов семьи, здоровью семьи как социального института.

Поэтому сегодня сохраняется настоятельная потребность аналитического изучения и обобщения опыта социально-психологического сопровождения семей с проблемами аддикции, а также разработки прочной доказательной базы для его организации.

Реабилитационный потенциал работы с семьей с этой точки зрения заключается в том, что через влияние на всех членов семьи инициируется дополнительное взаимовлияние внутри семейной системы, а преодоление химической зависимости снижает риск развития диагностически неблагоприятного психического статуса и созависимости у остальных членов семьи, включая детей.

В целом же преодоление психологической созависимости снижает риск рецидива аддикций.

## **Аналитическая часть**

### **I. Ключевые элементы исследования.**

#### **Понятия и инструментарий**

##### **1.1. Реабилитационный потенциал как базовое понятие**

Потенциал — это определенные резервы и возможности субъекта или объекта социально-психологического воздействия, кото-

рые могут быть задействованы и раскрыты при определенных условиях [15]. Понятие «реабилитация» впервые появилось в медицине, оно описывает комплекс мероприятий, которые направлены на восстановление утраченных или ограниченных функций организма вследствие неблагоприятного воздействия или эндогенных факторов.

Следовательно, реабилитационный потенциал мы вправе содержательно определить как возможности восстановления ограниченных или утраченных социальных функций индивида вследствие влияния на него и его жизнь химических зависимостей.

Реабилитационный потенциал реализуется, прежде всего, через социально-психологическое сопровождение.

В современных трактовках социально-психологического сопровождения (далее — СПС) как профессиональной деятельности выделены его общие и специфические черты.

Во-первых, под социально-психологическим сопровождением сегодня рассматривают единую и целостную систему деятельности специалиста-психолога, которая направлена на создание и поддержание специальных условий для нормального и гармоничного развития личности в определенной среде. Также эта деятельность должна быть направлена на содействие самостоятельному выбору жизненного пути (А. Васюк [3], А. Урусова [15], Л. Чучадеева [17]).

Во-вторых, применение СПС акцентировано на такие специфические сферы, как психологическая помощь личности, удовлетворение эмоциональных запросов, содействие в выработке устойчивых ценностных и моральных норм, помощь в решении экзистенциальных проблем (Е. Зиминая, С. Махалаева [5], Р. Накохова, А. Макоева [11] и др.).

В-третьих, психологическое сопровождение можно представить как процесс совершенствования, оптимизации функционирования и жизнедеятельности личности и индивида (О. Забродина [4], Г. Уланова, Н. Клюева, И. Назарова [14] и др.).

В-четвертых, психологический аспект сопровождения заключается в помощи при

жизненном самоопределении, осуществлении жизненного выбора в кризисных ситуациях; самоактуализации и устранении личностных препятствий к развитию; укреплении и сохранении психологического здоровья, а также в оказании психологической помощи лицам, находящимся или уже пережившим психотравмирующую ситуацию (М. Мурашкин [10], М. Черехович [16] и др.).

К основным составляющим реабилитационного потенциала принято относить особенности психических процессов человека, таких как восприятие, память, внимание, мышление; специфику мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сфер; специфику внутренней картины болезни, другими словами, представлений человека о степени тяжести заболевания, возможностях реабилитации.

Т. Дудко выделял следующие диагностические критерии уровней реабилитационного потенциала для больных алкоголизмом и наркоманией: высокий уровень реабилитационного потенциала, средний уровень и низкий уровень. Соответственно, при высоком уровне реабилитационного потенциала личность имеет внутренний ресурс для изменения проблемного поведения, а низкий уровень реабилитационного потенциала характеризуется отсутствием побуждений, мотивов к изменению проблемного поведения [5].

Нам представляется, что с точки зрения реализации реабилитационного потенциала социально-психологического сопровождения семей необходимо принимать во внимание все перечисленные аспекты, так как проблема аддиктивного поведения отличается комплексностью и системностью.

## **1.2. Социально-психологическое сопровождение как таковое**

На основе анализа информационного массива постепенно составляется представление о структуре социально-психологического сопровождения семьи в ее единстве, взаимосвязи и взаимодополнении с тремя основными моделями психологической помощи, такими как диагностическая, педагогическая и психологическая.

Можно считать рабочей гипотезой, — и наш информационный поиск это подтверждает, — что в контексте системного подхода психологическая сопроводительная парадигма требует изучения и принятия во внимание таких параметров семьи, как *структура семейных ролей, структура семейных подсистем и границы между ними, особенности взаимодействия, семейные мифы, сценарии, семейные стабилизаторы и многое другое.*

По мере разработанности проблемы становится понятным, что психологическое сопровождение семей:

— как способ психологической помощи является недирижистивной комплексной технологией;

— это система взаимосвязанных длительных психодиагностических, психокоррекционных, психоконсультативных, психотерапевтических мероприятий, направленных на выполнение задач личностного развития и межличностного взаимодействия.

Социально-психологическое сопровождение предполагает поиск путей, которые позволяют в заданной ситуации:

— адекватно отвечать на запросы о предоставлении надлежащего уровня профессиональной помощи,

— делать возможным обеспечение соответствующих психологически обоснованных профессиональных услуг, в длительном процессе которых создаются условия для более глубокого познания собственной личности, повышения уровня психологических знаний и психологической культуры у субъектов сопровождения, восстановления потенциала успешного личностного и семейного функционирования, развития и саморазвития каждого члена семьи.

## **1.3. Созависимость. Понимание и трактовка термина в отечественной и зарубежной психологии**

Алкогольная и наркотическая зависимости являются формами аддиктивного, то есть зависимого, поведения, которое приводит к нарушению межличностных связей, в том числе в рамках семейной системы.

Сегодня активно исследуется феномен созависимости [10].

Впервые термин «созависимость» предложен Р. Сабби и Дж. Фрилов в работе «Созависимость, неотложная проблема» в 1970 г. для описания системы отношений между индивидуумом, имеющим какую-либо химическую зависимость, и значимыми людьми, причем для окружающих эти отношения негативны.

Как правило, значимый человек пытается спасти зависимого, разрушая тем самым собственную жизнь, отказываясь от самореализации, собственных целей [20]. В большинстве случаев созависимым не удается преодолеть аддикцию другого человека, и их жизнь становится подчиненной поведению зависимого, вырабатываются нездоровые шаблоны и паттерны поведения, сохраняемые даже на фоне разрыва или утраты зависимого члена семьи.

В. Москаленко рассматривает созависимость как деструктивное поведение, направленное на контроль поведения другого, при этом игнорируются собственные жизненно важные потребности [11]. Она отмечает: «Спасая больного, созависимые лишь способствуют тому, что он будет продолжать употреблять алкоголь или наркотики. Тогда созависимые злятся на больного. Попытка спасти почти никогда не удается. Это лишь форма поведения, деструктивная и для зависимого, и для созависимого» [11, с. 151].

Б. Уайнхолд и Дж. Уайнхолд рассматривают созависимость как «приобретенное дисфункциональное поведение, возникающее вследствие незавершенности выполнения задач развития личности в раннем детстве» [15].

М. Битти считает созависимостью дисфункциональное влияние значимого другого, при этом сам созависимый полностью поглощен тем, чтобы контролировать это поведение со своей стороны [2].

Как правило, созависимые испытывают постоянное чувство вины, страха, стыда за близкого человека, у них нередко проявляется депрессивная и невротическая симптоматика.

В социальной роли созависимых чаще всего выступают супруги, родители, дети,

реже — друзья. Например, в супружеской диаде супруг может злоупотреблять алкоголем, что негативно влияет на эмоциональный климат в семье, приносит материальные убытки и т.д., а супруга прилагает все усилия, чтобы контролировать мужа и не допустить употребление алкоголя, при этом страдает выполнение родителями остальных важных функций (хозяйственной, воспитательной и др.).

В основном исследователи сходятся во мнении, что корни поведения созависимых лежат в детстве: семья созависимых всегда дисфункциональна. А. Варга выделил следующие характеристики дисфункциональных семей:

- ролевые функции ригидны;
- отсутствие единой стратегии воспитания, жесткий контроль, наказания либо, наоборот, безразличие и попустительство;
- личные границы членов семьи систематически нарушаются или отсутствуют;
- манипулятивный характер общения;
- обесценивание чужих чувств;
- конфликтность, агрессия.

Воспитание в таких условиях формирует психологические особенности, которые составляют основу созависимости. Прежде всего, это низкая самооценка и длительные взаимоотношения с зависимым человеком [3].

М. Битти считает созависимость именно болезнью, так как созависимые всегда будут реагировать на наличие зависимостей у других, созависимость со временем все более прогрессирует; созависимый не ощущает разрушительного характера собственного поведения и не считает, что у него существуют проблемы. Созависимые считают себя ответственными за весь мир и отказываются взять на себя ответственность за собственную жизнь [2].

Лишь некоторыми исследователями созависимость рассматривается как болезнь, в основном же она трактуется как некое состояние; она представляет собой вариант патологического развития личности и распространяется на все ее жизненные сферы без исключения. В определенных условиях созависимость может корректироваться, но

пока этому феномену и его преодолению уделяется мало внимания [11].

### **Выводы подраздела I.**

*Негативное влияние аддиктивного поведения одного члена семьи так или иначе распространяется на остальных ее членов, особенно это касается детей. Поэтому существующие подходы к коррекции аддиктивного поведения личности вне контекста семейной системы в современных условиях мало себя оправдывают, в связи с этим необходим поиск путей коррекционной работы со всей семейной системой в целом.*

*Реабилитационный потенциал социально-психологического сопровождения по преодолению зависимого поведения не может быть реализован без комплексной работы с семьей как основной единицей психокоррекционного воздействия.*

## **II. Реализация авторского подхода к социально-психологическому сопровождению семей с химической зависимостью**

### **2.1. Состояние вопроса.**

#### **Актуальность**

В качестве примера подключения и активизации реабилитационного потенциала социально-психологического сопровождения семьи мы представляем свою систему работы на базе АНО «Центр социально-психологического сопровождения людей, страдающих алкогольной, наркотической и другими видами зависимости «Цель» (г. Москва), где реализован проект «Сопровождение семей с алкогольной зависимостью» [8].

Главное отличие данной практики от традиционной в работе с алкоголь-зависимыми семьями — это формирование у родителей устойчивой внутренней мотивации к изменениям.

В реализацию практики социально-психологического сопровождения семьи нами были вовлечены дисфункциональные семьи, в кейсах которых раскрыт случай пренебрежения нуждами детей (в рамках технологии раннего выявления семейного неблагополучия), где один или оба родителя

злоупотребляют алкоголем, со сформированной химической зависимостью или без зависимости.

Несмотря на декларируемое организованное сопровождение таких категорий семей и удовлетворение их социальных проблем, очевидна необходимость оказания им психологической поддержки.

Однако в ходе работы выяснилось, что в действительности психологическая помощь в формате семейных сессий, предложенная семьям, носила разовый характер и, как правило, не приводила к конструктивным изменениям в жизни детей, воспитывающихся в данных семьях.

В связи с этими фактами мы считаем необходимой более системную, длительную, тщательно спланированную работу ресурсной команды специалистов центра с семьями, имеющими обсуждаемые здесь проблемы.

### **2.2. Описание авторского подхода**

В целевую группу вошли 18 семей с детьми, где родители склонны к злоупотреблению алкоголем.

Исходя из того, что сформировавшаяся зависимость от алкоголя включает в себя как физическую зависимость, так и социальную, а также психологическую, требуется участие в сопровождении ресурсной команды.

Участниками ресурсной команды, оказывающей поддержку семьям целевой группы, в нашем случае стали психологи Центра «Цель», в том числе медицинские психологи, психотерапевты, специалист по применению технологий компьютерного биоуправления, специалисты по оказанию посредством дистанционных технологий психологической помощи людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

Специалисты Центра «Цель» оснащены необходимым диагностическим и инструментальным материалом. Для специалистов Центра проведены методические семинары-тренинги с целью формирования необходимых компетенций, отработаны техники визита в семью, установления контакта, проведения мотивационного интервью, анализа готов-



ности к применению методик. Для них также организованы очные и дистантные занятия в целях оказания методической поддержки и помощи в работе с трудными случаями [8].

Использование мотивационного интервью помогло родителям осознать проблемы, связанные с употреблением алкоголя, что побуждает к проведению самоанализа жизни, способствует пониманию того, как употребление алкоголя влияет на сложившуюся ситуацию.

Самым значимым результатом мотивационного интервью является мотивация клиента на реабилитационную работу. В процессе осознания проблемы важную роль играет реабилитационный потенциал личности, точнее, его уровень. Если рассматривать определение уровня реабилитационного потенциала как стандартизированную диагностику, появляется возможность оценить состояние каждого проблемного родителя в начале реабилитационной работы и на дальнейших ее этапах, вплоть до завершения.

Участие специалистов АНО ЦСПС «Цель» в сопровождении позволяет персонализированно определить способ реабилитации и/или лечения зависимости, таким образом организовать терапию мотивированного зависимого на отказ от алкоголя и дальнейшее поддержание трезвости.

Групповые мероприятия для детей и подростков составлены с целью проработки проблем детско-родительских отношений, однако в процессе реализации проекта затрагиваются и другие, не менее важные жизненные сферы, такие как: работа с чувствами, эмоциональный интеллект, сфера здоровья, влияние стресс-факторов, защита личностных границ, выбор профессии, избегание зон опасности и т.д.

Следовательно, психологами Центра «Цель» организована работа по повышению ресурсов семьи путем внедрения разнообразных форм работы, объединяющих и поддерживающих родителей и детей, и направленных на удовлетворение таких основных потребностей семей, как позитивные отношения в семье, возможность чувствовать себя хорошим родителем, возможность

поделиться своими проблемами и успехами, организация совместной деятельности с детьми.

Уделялось внимание также работе с созависимыми членами семьи. Участие ближайшего окружения в программе поддержки для родственников позволяло понять, что влияет на выздоровление, как помочь и поддержать стремление их выздоравливающих зависимых родственников к изменениям в жизни, как справляться со срывами.

На самом деле созависимые родственники испытывают эмоциональную боль не меньше, чем зависимые, а порой даже больше, соответственно, помощь в виде психологического сопровождения для них крайне актуальна.

По результатам реализации практики позитивные изменения наблюдались у 70% благополучателей (семей с детьми).

### **Заключение**

Нами рассмотрена система социально-психологического сопровождения дисфункциональных семей с аддиктивным поведением как недирективная комплексная технология, направленная на выполнение задач личностного развития и межличностного взаимодействия субъектов помощи.

Социально-психологическое сопровождение проблемной семьи является эффективным маршрутом раскрытия ее потенциала в реабилитации и психологическом взаимодействии.

В контексте коррекции аддиктивного поведения более продуктивной оказывается работа с созависимостью и семейной системой в целом, так как отношения с аддиктивной личностью являются дисгармоничными и приводят к размыванию психологических границ и ощущению у созависимого участника семейной системы собственного бессилия что-либо изменить в деструктивных отношениях.

Опыт работы авторов с семьями с алкогольной зависимостью, нарабатанный в Центре социально-психологического сопровождения людей, страдающих алкогольной,

наркотической и другими видами зависимости «Цель» (г. Москва), где реализована комплексная работа с родителями и детьми, показал, что реализованный проект доказанно эффективен, а его структура может служить моделью дальнейшей разработки подобных проектов по реабилитации нарко- и алкозависимых лиц и их семей.

Практический опыт центра «Цель» позволяет родителям понимать потребности своих

детей, увидеть взаимосвязь между злоупотреблением алкоголем и существующими проблемами семьи, формировать новый навык преодоления проблемных ситуаций, выявить новые поддерживающие ресурсы. Это свидетельство того, что социально-психологическое сопровождение семьи как целостная система обладает значимым реабилитационным потенциалом преодоления зависимого поведения.

## Литература

1. Барцалкина В.В., Кулагина И.Ю. Реабилитационный потенциал химически зависимой личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6. № 1А. С. 34—44.
2. Битти М. Спасать или спастись? Как избавиться от желания постоянно опекать других и начать думать о себе. М: Издательство «Э», 2017. 287 с.
3. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию. М: Когито-Центр, 2014. 398 с.
4. Васюк А.Г. Социально-психологическое сопровождение процесса адаптации военнослужащих // Самарский научный вестник. 2021. Том 10. № 2. С. 234—237.
5. Дудко Т.Н. Реабилитационный потенциал, уровни реабилитационного потенциала в наркологии. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2011 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rosmedlib.ru/book/970408872V0049.html> (дата обращения: 11.10.2022).
6. Забродина О.В. Психологическое сопровождение развития социальной зрелости студентов // Поволжский педагогический вестник. 2020. Том 8. № 3(28). С. 21—27.
7. Зимина Е.В., Малахаева С.К. Теоретико-методологические подходы к социально-психологическому сопровождению инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Baikal Research Journal. 2018. Том 9. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-sotsialno-psihologicheskomu-soprovozhdeniyu-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 27.10.2022). DOI:10.17150/2411-6262.2018.9(4).1
8. Третьяк Э.В., Васенькин И.В., Козлов А.Г. Программа социально-психологического сопровождения «Цель» (для лиц с аддиктивными расстройствами). Чебоксары: ИД «Среда», 2021. 92 с.
9. Информационный портал «Здоровая Россия» [Электронный ресурс]. URL: <https://narkonet.info/oficialnaja-statistika-za-2021-god-upotreblenie-narkotikov-v-rossii/> (дата обращения: 15.10.2022).
10. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психосоциальная аддиктология: монография. Новосибирск: Олсб, 2001. 263 с.
11. Москаленко В.Д. Зависимость: Семейная болезнь. М: Институт консультирования и системных решений, 2014. 352 с.
12. Мурашкин М.М. Психологическое сопровождение дезадаптированных иностранных студентов с проявлениями аддикции // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. Том 9. № 2—1. С. 84—93.
13. Накохова Р.Р., Макоева А.Ю. Социально-психологическое сопровождение профессиональной идентичности будущих специалистов // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Том 7. № 1. С. 1—12.
14. Трагическая статистика от «Трезвой России» [Электронный ресурс] // Учительская газета. 2021. URL: <https://ug.ru/tragichnaya-statistika-ot-trezvoj-rossii-alkogol-i-narkotiki-ubivayut-v-god-bolee-1-mln-chelovek/> (дата обращения: 14.10.2022).
15. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / Пер. с англ. А.Г. Чеславской. М.: Независимая фирма «Класс», 2002. 224 с.
16. Уланова Г.А., Клюева Н.В., Назарова И.Г. Социально-психологическое и организационно-управленческое сопровождение психологического благополучия обучающихся школ // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Том 25. № 3. С. 66—71.
17. Урусова А.М. Социально-психологическое сопровождение подростков с двойной исключительностью // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63—3. С. 328—330.
18. Черехович М.М. Роль психологической работы в системе средств исправления осужденных // Пенитенциарная наука. 2020. Том 14. № 3(51). С. 337—342.
19. Чучадаева Л.С. Социально-психологическое сопровождение детей-инвалидов в России // E-Scio. 2021. № 1(52). С. 651—655.
20. Fischer J.L., Spann L., Crawford D. Measuring Codependency // Alcoholism Treatment Quarterly. 1991. Vol. 8. P. 87—100. DOI:10.1300/J020V08N01\_06

## References

1. Bartsalkina V.V., Kulagina I.Yu. Reabilitatsionny potentsial khimicheski zavisimoi lichnosti [Rehabilitation potential of a chemically dependent personality]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya [Psychology. Historical and critical reviews and modern research]*, 2017. Vol. 6, no. 1A, pp. 34—44. (In Russ.).
2. Bitti M. Spasat' ili spasat'sya? Kak izbavit'sya ot zhelaniya postoyanno opekat' drugih i nachat' dumat' o sebe [To save or to be saved? How to get rid of the desire to constantly take care of others and start thinking about yourself]. Moscow: Izdatel'stvo «E», 2017. 287 p. (In Russ.).
3. Varga A.Ya. Vvedenie v sistemnyuyu semejnuyu psihoterapiyu [Introduction to systemic family psychotherapy]. Moscow: Kogito-Centr, 2014. 398 p. (In Russ.).
4. Vasyuk A.G. Social'no-psihologicheskoe soprovozhdenie processa adaptatsii voennosluzhashchih [Socio-psychological support of the adaptation process of military personnel]. *Samarskij nauchnyj vestnik [Samara Scientific Bulletin]*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 234—237. (In Russ.).
5. Dudko T.N. Reabilitatsionny potentsial, urovni reabilitatsionnogo potentsiala v narkologii [Rehabilitation potential, levels of rehabilitation potential in narcology]. Moscow: GEOTAR-Media, 2011. Available at: <https://www.rosmedlib.ru/book/970408872V0049.html> (Accessed 11.10.2022). (In Russ.).
6. Zabrodina O.V. Psihologicheskoe soprovozhdenie razvitiya social'noj zrelosti studentov [Psychological support of the development of social maturity of students]. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik [Volga Pedagogical Bulletin]*, 2020. Vol. 8, no. 3(28), pp. 21—27. (In Russ.).
7. Zimina E.V., Malahaeva S.K. Teoretiko-metodologicheskie podhody k social'no-psihologicheskomu soprovozhdeniyu inklyuzivnogo obrazovaniya [Theoretical and methodological approaches to the socio-psychological support of inclusive education]. *Baikal Research Journal*, 2018. Vol. 9, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-sotsialno-psihologicheskomu-soprovozhdeniyu-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (Accessed 27.10.2022). DOI:10.17150/2411-6262.2018.9(4).1 (In Russ.).
8. Tretyak E.V., Vasenkin I.V., Kozlov A.G. Programma sotsial'no-psikhologicheskogo soprovozhdeniya «Tsel» (dlya lits s addiktivnymi rasstroistvami) [The program of socio-psychological support “Goal” (for people with addictive disorders)]. Cheboksary: Publishing house “Wednesday”, 2021. 92 p. (In Russ.).
9. Informacionnyj portal «Zdorovaya Rossiya» [Information portal «Healthy Russia»]. Available at: <https://narkonet.info/oficialnaja-statistika-za-2021-god-upotreblenie-narkotikov-v-rossii/> (Accessed 15.10.2022). (In Russ.).
10. Korolenko C.P., Dmitrieva N.V. Psihosocial'naya addiktologiya: monografiya [Psychosocial addictology: monograph]. Novosibirsk: Olsib, 2001. 263 p. (In Russ.).
11. Moskalenko V.D. Zavisimost': Semejnaya bolezni' [Family illness]. Moscow: Institut konsul'tirovaniya i sistemnyh reshenij, 2014. 352 p. (In Russ.).
12. Murashkin M.M. Psihologicheskoe soprovozhdenie dezadaptirovannyh inostrannyh studentov s proyavleniyami addikcii [Psychological support of maladapted foreign students with manifestations of addiction]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2018. Vol. 9, no. 2—1, pp. 84—93. (In Russ.).
13. Nakhova R.R., Makoeva A.Yu. Social'no-psihologicheskoe soprovozhdenie professional'noj identichnosti budushchih specialistov [Socio-psychological support of the personal identity of future specialists]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya [The world of science. Pedagogy and psychology]*, 2019. Vol. 7, no. 1, pp. 1—12. (In Russ.).
14. Tragicheskaya statistika ot «Trezvoj Rossii» [Elektronnyj resurs] [Tragic statistics from «Sober Russia»]. *Uchitel'skaya gazeta [Teacher's Newspaper]*, 2021. Available at: <https://ug.ru/tragichnaya-statistika-ot-trezvoj-rossii-alkogol-i-narkotiki-ubivayut-v-god-bole-1-mln-chelovek/> (Accessed 14.10.2022). (In Russ.).
15. Weinhold B., Weinhold J. Osvobozhdenie ot sozavisimosti [Liberation from codependency]. Translated from English A.G. Cheslavskaya. Moscow: Nezavisimaya firma “Klass”, 2002. 224 p. (In Russ.).
16. Ulanova G.A., Klyueva N.V., Nazarova I.G. Social'no-psihologicheskoe i organizacionno-upravlencheskoe soprovozhdenie psihologicheskogo blagopoluchiya obuchayushchihsya shkol [Socio-psychological and organizational-managerial support of psychological well-being of school students]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]*, 2019. Vol. 25, no. 3, pp. 66—71. (In Russ.).
17. Urusova A.M. Social'no-psihologicheskoe soprovozhdenie podrostkov s dvojnnoj iskluyuchitel'nost'yu [Socio-psychological support of adolescents with double exclusivity]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern pedagogical education]*, 2019, no. 63—3, pp. 328—330. (In Russ.).
18. Cherekhovich M.M. Rol' psihologicheskoy raboty v sisteme sredstv ispravleniya osuzhdennyh [The role of psychological work in the system of means of correction of convicts]. *Penitenciarnaya nauka [Penitentiary science]*, 2020. Vol. 14, no. 3(51), pp. 337—342. (In Russ.).

19. Chuchadeeva L.S. Social'no-psihologicheskoe soprovozhdenie detej-invalidov v Rossii [Social and psychological support of disabled children in Russia]. *E-Scio*, 2021, no. 1(52), pp. 651—655. (In Russ.).
20. Fischer J.L., Spann L., Crawford D. Measuring Codependency. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 1991. Vol. 8, pp. 87—100. DOI:10.1300/J020V08N01\_06

### **Информация об авторах**

*Барцалкина Виктория Васильевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8752-8259>, e-mail: [bartsalkina@fdomgppu.ru](mailto:bartsalkina@fdomgppu.ru)

*Моисеев Олег Олегович*, магистр психологии, психолог, руководитель Московского городского отделения Общероссийской общественной организации поддержки президентских инициатив в области здоровьесбережения нации «Общее дело», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8535-7057>, e-mail: [moiseev\\_od@mail.ru](mailto:moiseev_od@mail.ru)

*Третьяк Элина Валериевна*, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8496-2578>, e-mail: [tretyakev@fdomgppu.ru](mailto:tretyakev@fdomgppu.ru)

*Хромышева Елена Викторовна*, ООО Центр практической аддиктологии «Цель» (ООО ЦПА «Цель»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6038-4032>, e-mail: [hromysheva@inbox.ru](mailto:hromysheva@inbox.ru)

### **Information about the authors**

*Viktoria V. Bartsalkina*, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8752-8259>, e-mail: [bartsalkina@fdomgppu.ru](mailto:bartsalkina@fdomgppu.ru)

*Oleg O. Moiseev*, Master of Psychology, psychologist, head of the Moscow City branch of the All-Russian Public Organization for the Support of Presidential Initiatives in the field of health saving of the nation "Common Cause", Moscow, Russia ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8535-7057>, e-mail: [moiseev\\_od@mail.ru](mailto:moiseev_od@mail.ru)

*Elina V. Tretyak*, PhD in Psychology, senior lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning of the Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8496-2578>, e-mail: [tretyakev@fdomgppu.ru](mailto:tretyakev@fdomgppu.ru)

*Elena V. Hromysheva*, Limited Liability Company Center for Practical Addictology "Goal" (LLC CPA "Goal"), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6038-4032>, e-mail: [hromysheva@inbox.ru](mailto:hromysheva@inbox.ru)

Получена 26.08.2022

Received 26.08.2022

Принята в печать 26.10.2022

Accepted 26.10.2022

# Психологические ресурсы работников организаций для детей-сирот с разным уровнем эмоционального интеллекта

## **Ослон В.Н.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: [oslonvn@mgppu.ru](mailto:oslonvn@mgppu.ru)

## **Одинцова М.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: [mari505@mail.ru](mailto:mari505@mail.ru)

## **Семья Г.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: [gvsemia@yandex.ru](mailto:gvsemia@yandex.ru)

## **Колесникова У.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5328-8621>, e-mail: [alli-tett@ya.ru](mailto:alli-tett@ya.ru)

## **Зайцев Г.О.**

Исследователь, г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0325-2938>, e-mail: [gozai@yandex.ru](mailto:gozai@yandex.ru)

Представлены результаты исследования психологических ресурсов воспитателей организаций для детей-сирот с разным уровнем эмоционального интеллекта (ЭИ), проведенного в 2022 г. В исследовании участвовали 186 работников из 39 регионов Российской Федерации. Выделено 3 группы: с высоким (N=57), средним (N=83) и сниженным (N=34) уровнем ЭИ. Установлено, что степень выраженности и содержание психологических ресурсов зависят от уровня ЭИ. Группу с высоким уровнем можно рассматривать в качестве эталонной. У представителей среднего и сниженного уровня ЭИ имеются механизмы адаптации, компенсирующие недостаточность ЭИ. В группе со средним уровнем ЭИ чрезмерно высокие требования к своей вовлеченности в деятельность усиливают риск профессионального выгорания, снижают удовлетворенность инструментальными ресурсами, повышают уязвимость к конфликту ролей. Выделена специфика психологических ресурсов, которая выражается в: 1) преобладании межличностного ЭИ (далее — МЭИ) над внутриличностным ЭИ (далее — ВЭИ); 2) определенной специфике структуры психологических ресурсов, включившей 5 составляющих: а) ресурс ЭИ как ключевой; б) ресурсы устойчивости и саморегуляции во взаимосвязи с субъективным благополучием; в) мотивационные ресурсы, связанные с потенциалом сострадания; г) ресурсы среды и самоэффективность эмоциональной саморегуляции; д) инструментальные ресурсы, отрицательно связанные с конфликтом ролей.

**Ключевые слова:** воспитатели, структура, психологические ресурсы, эмоциональный интеллект.

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 21.01.2022 № 073-00110-22-01 «Научно-методическое обеспечение экспериментальной апробации психодиагностических процедур для обследования кандидатов в замещающие родители, воспитанников и работников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

**Для цитаты:** Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В., Колесникова У.В., Зайцев Г.О. Психологические ресурсы работников организаций для детей-сирот с разным уровнем эмоционального интеллекта // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 155—169. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270612>

## Psychological Resources of Employees of Organizations for Orphans with Different Levels of Emotional Intelligence

**Veronika N. Oslon**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: [oslonvn@mgppu.ru](mailto:oslonvn@mgppu.ru)

**Maria A. Odintsova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: [mari505@mail.ru](mailto:mari505@mail.ru)

**Galina V. Semya**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: [gvsemia@yandex.ru](mailto:gvsemia@yandex.ru)

**Uliana V. Kolesnikova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5328-8621>, e-mail: [alli-tett@ya.ru](mailto:alli-tett@ya.ru)

**Georgy O. Zaitsev**

Researcher, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0325-2938>, e-mail: [gozai@yandex.ru](mailto:gozai@yandex.ru)

The results of the study of psychological resources of educators of organizations for orphans with different levels of emotional intelligence (EI) are presented. The study involved 186 employees from 39 regions of the Russia. 3 groups were identified: high (N=57), medium (N=83) and lowered (N=34) levels of EI. It is established that the degree of severity and content of psychological resources depend on the level of EI. A group with a high level can be considered as a model. Representatives of the average and lowered level of EI have adaptation mechanisms that compensate for the lack of EI. In a medium group excessively high requirements for their involvement in activities increase the risk of professional burnout, reduce satisfaction with instrumental resources, and increase vulnerability "to a conflict of roles". The specificity of psychological resources is noted, which is expressed in:

1) the predominance of interpersonal EI (hereinafter MEI) over intrapersonal EI (hereinafter WEI); 2) a certain specificity of the structure of psychological resources, which included 5 components: a) the EI resource as the key; b) the resources of stability and self-regulation in relation to subjective well-being; c) motivational resources associated with the potential of compassion; d) environmental resources and the self-efficacy of emotional self-regulation; e) instrumental resources negatively associated with the conflict of roles.

**Keywords:** educators, structure, psychological resources, emotional intelligence.

**Funding.** The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00110-22-01 dated 21.01.2022 "Scientific and methodological support for experimental testing of psychodiagnostic procedures for examining candidates for substitute parents, pupils and employees of organizations for orphans and children left without parental care".

**For citation:** Oslon V.N., Odintsova M.A., Semya G.V., Kolesnikova U.V., Zaitsev G.O. Psychological Resources of Employees of Organizations for Orphans with Different Levels of Emotional Intelligence. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 155—169. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270612> (In Russ.).

## Введение

Гуманизация деятельности организаций для детей-сирот [20] изменила требования к воспитателям. Фактически они должны перейти на позиции «социальной мамы», значимого взрослого для каждого ребенка, выполнять свои обязанности по уходу и воспитанию нередко круглосуточно.

Если учесть, что в институциональные условия чаще всего попадают дети в состоянии острой психотравмы, то деятельность воспитателей связана с перегрузкой, запутанностью ролей, высоким уровнем стресса, опасностью профессионального выгорания и, как следствие, ведет к высокой текучести кадров. Не случайно исследователи характеризуют условия деятельности специалистов сферы защиты прав детей как приближенные к экстремальным [9].

В связи с этим Министерством просвещения Российской Федерации был поставлен вопрос: какими психологическими ресурсами должен обладать работник, чтобы его деятельность, с одной стороны, способствовала успешной социализации ребенка, а с другой — не угрожала психическому здоровью и благополучию самого работника?

Ответ на вопрос находится в парадигме ресурсного подхода, в рамках которого делается акцент на сильных сторонах личности, внутренних и внешних факторах совладания с трудными ситуациями, возможности сохранять здоровье и способность к адаптации, несмотря на высокую стрессогенность ситуации.

Анализ международных и отечественных исследований подтверждает особую роль личностных ресурсов работников помогающих профессий [4; 6; 26; 27; 28].

В качестве базового ресурса выдвигается развитый эмоциональный интеллект, препятствующий профессиональному выгоранию, помогающий «устанавливать и поддерживать доверие», быть менее уязвимым к проявлениям психотравмы [7; 8], позволяющий преодолеть стресс [2; 19].

В отечественных и зарубежных исследованиях эмоциональный интеллект рассматривается в рамках модели способностей (J. Mayer, P. Salovey) и модели смешанного типа (R. Bar-On). В модели Д.В. Люпина ЭИ определяется как способность распознавать эмоции, намерения, управлять ими, различать мотивацию, желания свои и других людей, а также как психологическое об-

разование, формирующееся в ходе жизни человека [7; 8]. Также установлена связь ЭИ с предпочтением конструктивных копинг-стратегий, оптимальным уровнем тревоги, самооценкой, снижением эмоционального выгорания, личностным адаптационным потенциалом [3].

У педагогов ЭИ рассматривается как фактор удовлетворенности работой, основа психологической наблюдательности, эмпатии и социальной перцепции [10; 21; 22].

В исследовании инвариантных и вариантных социально-психологических характеристик успешных замещающих матерей (во многом близких к работникам организаций для детей-сирот) эмоциональный интеллект занял ключевую позицию в структуре эффективности замещающей семейной заботы [16].

Теоретико-методологическим основанием исследования стали концепции психологических ресурсов Д.А. Леонтьева и эмоционального интеллекта Д.В. Люсина [6; 7; 8].

Цель исследования — выделить и проанализировать психологические ресурсы работников организаций для детей-сирот с разным уровнем эмоционального интеллекта.

#### Задачи:

1. Выделить группы работников с разным уровнем ЭИ и проанализировать их социально-демографические характеристики: возраст, образование, супружеский статус, наличие своих детей, опыт работы в системе опеки, удовлетворенность этим опытом.

2. Провести сравнительный анализ психологических ресурсов работников с разным уровнем ЭИ, исходя из теоретической модели Д.А. Леонтьева [6].

3. Выделить структуру психологических ресурсов работников.

Гипотеза: ожидается, что выделение групп работников с разным уровнем ЭИ позволит понять специфику выраженности ресурсов устойчивости, саморегуляции, мотивационных и инструментальных, позволит выявить структуру психологических ресурсов, характерную именно для данной категории работников.

## Организация, методы и процедура исследования

Исследование проводилось в соответствии с этическими стандартами декларации Хельсинки 1964 года. Информанты дали письменное согласие на участие.

Измерение ЭИ проводилось с помощью опросника эмоционального интеллекта Д.В. Люсина (ЭМИИ).

Методики были подобраны в соответствии со структурой ресурсов Д.А. Леонтьева.

Для определения ресурсов устойчивости и саморегуляции использовались: сокращенная версия Теста жизнестойкости [14]; методика «Усталость от сострадания у специалистов помогающих профессий» [11]; шкала субъективного благополучия (WEMWBS) [12].

Мотивационные ресурсы определялись посредством опросника профессиональной мотивации [13], методики «Утрехтская шкала увлеченности работой» [5], авторской анкеты удовлетворенности отдельными сторонами трудовой деятельности.

Для определения инструментальных ресурсов применялась анкета «Профессиональные компетенции работников организаций для детей-сирот» (В.Н. Ослон).

В исследовании приняли участие 186 воспитателей (средний возраст — 44,2+10,7 года) из 39 регионов Российской Федерации. Подавляющее большинство составили женщины (91,95%). Практически все информанты (96%) воспитывались в родительских семьях. Каждый 3-й (31,7%) не имеет детей, каждый 2-й (46,8%) не состоит в браке. Большинство (50,6%) имеют базовое педагогическое образование, каждый 5-й — психологическое (9,2%) или подготовку в области социальной работы (9,2%). То есть типичный работник — это женщина старше 40 лет, нередко одинокая, имеющая педагогическое образование.

При обработке данных использовались: метод *k*-средних для выделения групп при предварительной нормализации данных через *z*-значения; однофакторный дисперсионный анализ ANOVA для анализа раз-



личий между группами по количественным показателям;  $\chi^2$  для анализа различий по качественным признакам, факторный анализ для структурирования массива данных и выделения структуры психологических ресурсов работников. Расчеты производились в программе SPSS-21.

### Результаты

Для выделения групп работников с разным уровнем ЭИ проведен кластерный анализ по методу *k*-средних, с учетом обобщенных результатов методики ЭМИн. Предварительно данные нормировались (рис. 1).

В первый кластер (N=83) вошли работники со средними показателями по всем шкалам ЭИ (группа со средним уровнем ЭИ). Во второй кластер (N=57) — работники с высокими баллами по шкалам ЭИ (группа с высоким уровнем ЭИ). Третий кластер (N=34) — работники с низкими значениями всех характеристик ЭИ (группа со сниженным уровнем ЭИ).

Кластеры не различались по социально-демографическим характеристикам: возрасту ( $F=0,568$ ;  $p=0,421$ ); образованию ( $\chi^2=5,382$  при  $p=0,716$ ); супружескому статусу ( $\chi^2=6,159$  при  $p=0,406$ ); наличию своих

детей ( $\chi^2=1,176$  при  $p=0,555$ ); опыту работы ( $\chi^2=13,062$  при  $p=0,110$ ); удовлетворенности опытом работы ( $\chi^2=6,601$  при  $p=0,159$ ).

Сравнительный анализ личностных ресурсов работников в зависимости от разного уровня ЭИ был проведен с помощью однофакторного дисперсионного анализа. В табл. 1 представлены характеристики, по которым обнаружены значимые различия между группами.

Работники с разным уровнем ЭИ различаются по всем характеристикам жизнестойкости, субъективного благополучия и выраженности потенциала сострадания (ресурсы устойчивости). Наиболее высокий уровень выраженности данных характеристик обнаружен у работников с высоким уровнем ЭИ. Такая же закономерность обнаружена в мотивационных ресурсах. Конфликт ролей в большей степени свойственен работникам со средним и низким уровнями ЭИ. Более высоко оценили доверие и взаимное уважение в коллективе, удовлетворенность поддержкой, условиями труда работники с высоким уровнем ЭИ.

Ресурсы саморегуляции (самоэффективность эмоциональной регуляции, процедурная самоэффективность) наиболее выражены у работников с высоким уровнем ЭИ.

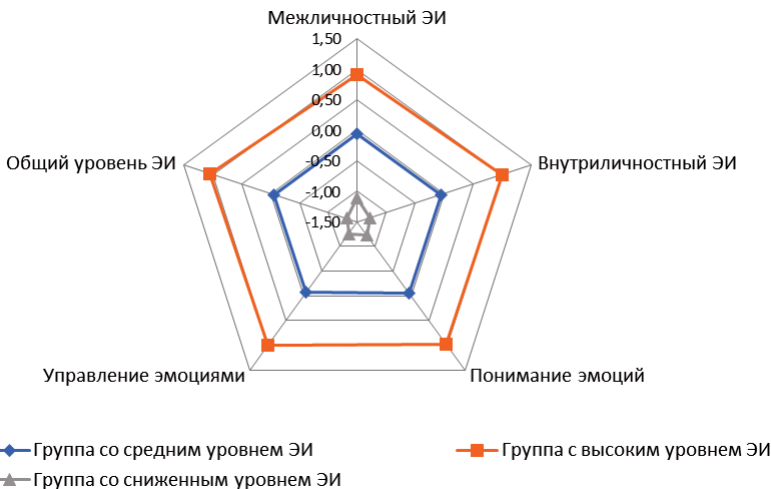


Рис. 1. Результаты кластерного анализа по методу *k*-средних (z-значения)

Таблица 1

**Психологические ресурсы в группах работников с разным уровнем ЭИ**

Характеристики	Группы	Среднее, ст. отклонение	Значение F	Уровень значимости различий p
Вовлеченность	1	21,96±5,8	15,927	0,000
	2	25,57±5,1		
	3	18,85±6,1		
Контроль	1	15,86±4,5	23,187	0,000
	2	18,75±4,2		
	3	12,08±4,9		
Принятие риска	1	12,0±3,7	22,768	0,000
	2	14,2±3,4		
	3	8,97±3,5		
Жизнестойкость	1	49,83±13,3	22,488	0,000
	2	58,5±11,9		
	3	39,9±13,4		
Субъективное благополучие	1	53,5±7,8	12,948	0,000
	2	58,4±7,9		
	3	50,6±6,4		
Потенциал сострадания	1	94,0±10,5	7,109	0,001
	2	96,6±18,4		
	3	85,2±14,8		
Самоэффективность	1	2,8±0,5	6,819	0,001
	2	2,9±0,7		
	3	2,4±0,8		
Процедурная самоэффективность	1	4,0±0,8	6,882	0,001
	2	4,5±0,7		
	3	4,0±0,9		
Внутренняя мотивация	1	4,1±0,9	5,350	0,006
	2	3,8±1,2		
	3	3,3±1,4		
Интегрированная мотивация	1	3,7±0,9	6,399	0,002
	2	3,7±1,2		
	3	2,9±1,3		
Конфликт ролей	1	2,5±0,7	3,345	0,038
	2	2,1±0,8		
	3	2,3±0,8		
Доверие и взаимное уважение	1	3,8±0,7	9,662	0,000
	2	4,2±0,7		
	3	3,6±0,8		
Удовлетворенность поддержкой	1	3,9±0,7	10,734	0,000
	2	4,4±0,7		
	3	3,7±0,7		

Характеристики	Группы	Среднее, ст. отклонение	Значение F	Уровень значимости различий p
Удовлетворенность условиями труда	1	3,6±0,8	3,986	0,020
	2	3,9±0,7		
	3	3,4±0,9		
Поглощенность деятельностью	1	4,9±1,2	3,458	0,034
	2	4,6±1,3		
	3	4,2±1,8		
Общая увлеченность деятельностью	1	5,1±1,1	3,324	0,038
	2	5,0±1,1		
	3	4,5±1,2		
Средняя субъективная оценка знаний	1	3,3±0,9	8,481	0,000
	2	3,3±1,1		
	3	2,4±0,9		
Средняя субъективная оценка умений	1	3,7±0,6	4,187	0,017
	2	3,7±0,9		
	3	3,2±0,8		
Средняя субъективная оценка навыков	1	3,5±0,7	3,549	0,032
	2	3,7±0,9		
	3	3,1±0,9		

И если самооэффективность эмоциональной регуляции работников со средним уровнем ЭИ характерна в той же степени, что и работникам с высоким уровнем ЭИ, то процедурная самооэффективность у данной группы на таком же уровне, как и у работников со сниженным уровнем ЭИ.

Анализ различий в инструментальных ресурсах (средние самооценки ЗУН) показал, что более высоко свои знания, умения и навыки в сфере работы оценили специалисты с высоким и средним уровнями ЭИ.

Детальный анализ различий в инструментальных ресурсах показал, что знания по психологии ребенка-сироты ( $p=0,000$ ), детским психологическим травмам ( $p=0,001$ ), педагогической реабилитации детей-сирот ( $p=0,003$ ) более высоко оценили работники с высоким и средним уровнями ЭИ.

Значимые различия в субъективных оценках работников с разным уровнем ЭИ (более высоко были оценены работниками с высоким и средним уровнями ЭИ) получены по следующим умениям:

— устанавливать толерантные отношения с воспитанниками ( $p=0,025$ );

— давать точную характеристику поведения воспитанников ( $p=0,007$ );

— формировать нормативные навыки поведения у воспитанников ( $p=0,003$ );

— мотивировать воспитанников на достижения ( $p=0,034$ );

— обучать воспитанников навыкам построения отношений ( $p=0,019$ );

— сбалансировать отношения между воспитанниками и педагогами ( $p=0,027$ );

— поощрять воспитанников к выстраиванию позитивного взаимодействия с положительными в социальном плане сверстниками ( $p=0,029$ );

— вовлекать воспитанников в систему самоуправления, привлекать к решению важных проблем организации и собственной жизни ( $p=0,047$ ).

Такие навыки, как коррекция неадекватного поведения у воспитанников ( $p=0,016$ ), помощь воспитанникам в переносе уже усвоенных социальных умений на другие социальные ситуации ( $p=0,011$ ), использование мотивации воспитанников в зависимости от условий ( $p=0,004$ ), так-

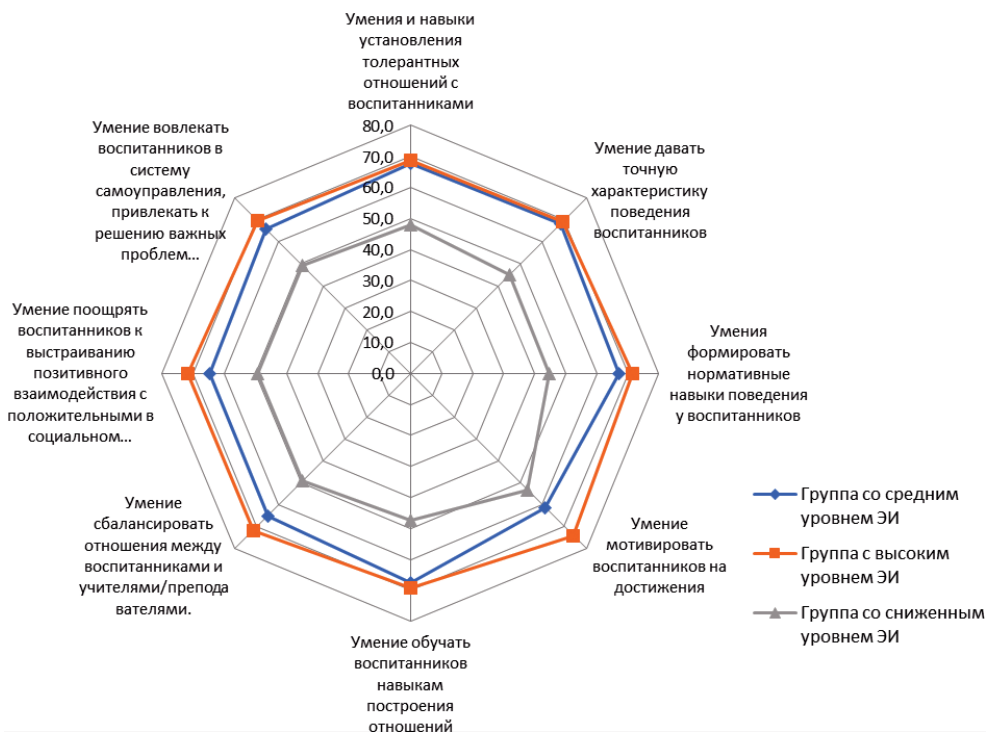


Рис. 2. Инструментальные ресурсы

же более высоко были оценены работниками с высоким и средним уровнями ЭИ.

Далее для анализа структуры психологических ресурсов работников был проведен факторный анализ (метод главных компонент, вращение Варимакс), позволивший выделить 5 факторов, объясняющих 74,5% общей дисперсии. Первый фактор (Альфа Кронбаха  $\alpha=0,939$ ) включил все субшкалы ЭИ (25,9%); второй ( $\alpha=0,897$ ) — все характеристики жизнестойкости и шкалу субъективного благополучия (15,0%); третий ( $\alpha=0,872$ ) — такие субшкалы, как поглощенность деятельностью, общая увлеченность, внутренняя мотивация, интегрированная мотивация, потенциал сострадания (12,6%); четвертый ( $\alpha=0,831$ ) — доверие и взаимное уважение, удовлетворенность поддержкой, удовлетворенность условиями труда, процедурная самооэффективность и самооэффе-

тивность эмоциональной регуляции (11,6%); пятый ( $\alpha=0,712$ ) — знания, умения, навыки и конфликт ролей (9,5%) (табл. 2).

### Обсуждение

Выделенные показатели ЭИ четко разделили всех участников на 3 группы. Наиболее многочисленной оказалась группа со средним уровнем, что соотносится с результатами других исследований [24; 25].

Степень выраженности подавляющего большинства ресурсов повышается в соответствии с уровнем ЭИ, поэтому группу с высоким уровнем ЭИ можно рассматривать как «эталонную» (1 группа) для данной категории работников (табл. 1).

У представителей среднего и сниженного уровня ЭИ (2 и 3 группа соответственно) часть ресурсов по степени выраженности превосходила или соответствовала более

Таблица 2

**Структура психологических ресурсов воспитателей  
 (факторный анализ методом главных компонент, вращение Варимакс)**

	Компонента				
	1	2	3	4	5
Общий уровень ЭИ	<b>0,959</b>	0,205	0,048	0,130	0,084
Понимание эмоций	<b>0,934</b>	0,090	0,112	0,150	0,065
Межличностный ЭИ	<b>0,905</b>	0,133	0,071	0,046	0,039
Управление эмоциями	<b>0,856</b>	0,295	-0,024	0,091	0,093
Внутриличностный ЭИ	<b>0,834</b>	0,228	0,020	0,175	0,106
Жизнестойкость	0,288	<b>0,901</b>	0,234	0,160	0,046
Контроль	0,256	<b>0,877</b>	0,177	0,109	0,044
Принятие риска	0,330	<b>0,844</b>	0,193	0,108	0,018
Вовлеченность	0,250	<b>0,842</b>	0,278	0,216	0,059
Субъективное благополучие	0,336	<b>0,619</b>	0,226	0,314	0,088
Поглощенность деятельностью	-0,053	0,187	<b>0,848</b>	0,130	0,073
Общая увлеченность	0,019	0,300	<b>0,841</b>	0,230	0,022
Внутренняя мотивация	0,028	0,142	<b>0,772</b>	0,124	0,290
Интегрированная мотивация	0,027	0,166	<b>0,665</b>	0,140	0,341
Потенциал сострадания	0,234	0,143	<b>0,581</b>	0,055	0,097
Доверие и взаимное уважение	0,143	0,250	0,053	<b>0,838</b>	-0,045
Удовлетворенность поддержкой	0,176	0,310	-0,027	<b>0,801</b>	-0,003
Удовлетворенность условиями труда	0,129	-0,004	0,207	<b>0,768</b>	-0,063
Процедурная самоэффективность	0,155	0,194	0,142	<b>0,759</b>	-0,061
Самоэффективность эмоциональной регуляции	0,072	-0,016	0,189	<b>0,506</b>	0,130
Средние субъективные оценки навыков	0,117	-0,050	0,259	0,020	<b>0,904</b>
Средние субъективные оценки умений	0,079	0,064	0,357	-0,015	<b>0,858</b>
Средние субъективные оценки знаний	0,145	0,057	0,278	0,098	<b>0,826</b>
Конфликт ролей	-0,068	-0,077	0,218	0,136	<b>-0,345</b>
% дисперсии	25,9	14,89	12,57	11,59	9,53

высокому уровню ЭИ. У группы 2 это относилось к мотивационным ресурсам, у группы 3 — к процедурной самоэффективности. Данные ресурсы можно рассматривать в качестве механизмов адаптации, компенсирующих недостаточность ЭИ.

Высокий уровень требований к своей вовлеченности в работу [13] в группе 2 способствовал большей уязвимости к конфликту ролей. У информантов группы 1 степень его выраженности самая низкая, что можно отнести к более сохранному психологическому здоровью.

Работники группы 1 в большей степени способны учитывать поведение воспитанников

и управлять им, мотивируя их на достижения (самая высокая оценка среди других компетенций), выбирать более конструктивные способы педагогического воздействия, вербализации обратной связи детям (умение давать точную характеристику поведения воспитанника), инициировать их активность (умение вовлекать воспитанников в систему самоуправления). Они также способны выполнять роль модели эффективного толерантного взаимодействия с разными партнерами, нормативного поведения для воспитанников, устанавливать с ними отношения доверия, помогать в адаптации к образовательным организациям и выступать в роли медиатора между детьми и учителями/

преподавателями (умение балансировать отношения между ними).

В самооценке работников группы 2 явно прослеживается неудовлетворенность своими возможностями управлять поведением воспитанников, что свидетельствует о переживании чувств беспомощности при выполнении своих должностных обязанностей. По сравнению с информантами с высоким уровнем ЭИ они ниже оценивают свои профессиональные навыки, но обладают коммуникативными компетенциями практически на уровне группы 1, позволяющими выстраивать позитивные отношения с воспитанниками, инициировать их активность, что можно отнести к специфическим инструментальным ресурсам, позволяющим адаптироваться в организации.

Работники группы 3 среди своих профессиональных компетенций выше оценивают умения влиять на поведение воспитанников и ниже — понимание его причин, что может свидетельствовать о выборе авторитарных способов педагогического воздействия. Они сомневаются в собственных возможностях стать моделью нормативного поведения для детей.

Самооценка умений формировать социально-бытовые навыки у детей и, умение поддерживать качественные неформальные отношения с воспитанниками независимы от уровня ЭИ, что можно отнести к общим ресурсам работников.

Факторный анализ вывел на роль ключевого ресурса ЭИ и его составляющие. Интерес вызывает соотношение факторных весов МЭИ и ВЭИ (табл. 2): МЭИ вносит большой вклад в успешность деятельности работников. Соотношение МЭИ и ВЭИ и влияние их на успешность деятельности по-разному оценивается в исследованиях. На выборках педагогов и других специалистов установлено, что коррелятом адаптационных способностей является в большей степени ВЭИ [3; 17; 18; 22], а в исследовании ЭИ учителей городских и сельских школ доказано, что преобладание ВЭИ является значительной проблемой профессиональной деятельности, создавая «дополнительные конфликты, не позволяя комплексно подходить к организации педагогической деятельности» [24].

Исходя из данных выводов, работники организаций для детей-сирот в большей степени сосредоточены на внутреннем мире и эмоциональных проявлениях ребенка и коллег и в меньшей — на себе. Последнее подтверждается и более высоким факторным весом компонента «понимание эмоций, их причин, возможность предсказывать их последствия» по сравнению с контролем над их интенсивностью и внешней экспрессией.

Воспитание детей, переживающих травму сиротства, требует способности выдерживать стрессовые ситуации, т.е. высокого уровня жизнестойкости [6]. Данные ресурсы заняли 2 место в структуре факторов. При сравнении с «нормой» [14] даже у представителей группы 1 результат не превышает средних значений. Обращает на себя внимание «перевернутая» иерархия компонентов жизнестойкости: «контроль», «принятие риска», «вовлеченность». По всей вероятности, данную иерархию можно рассматривать в качестве психологических защит работников в ситуации высокой неопределенности и уверенности в позитивном результате деятельности. Высокий уровень мотивации и вовлеченности в деятельность, как было сказано выше, связан с высокой степенью выраженности показателя «конфликт ролей».

Мотивационные ресурсы (3 место в структуре) отражают энергетическое обеспечение действий индивида по преодолению стрессовой ситуации [6]. Наибольшую факторную нагрузку несет показатель позитивного отношения к работе «поглощенность деятельностью», которая переживается как часть собственной идентичности, призвание. В структуру фактора включен «потенциал сострадания», предупреждающий развитие «усталости от сострадания», что предполагает эмоциональное, умственное и физическое истощение [11]. У представителей группы 2 данный показатель значительно ниже, чем у информантов с высоким уровнем ЭИ, что подтверждает риск развития «усталости от сострадания».

На 4-м месте — фактор средовых ресурсов. Здесь наибольшую факторную нагрузку несет ресурс «доверие и взаимное уваже-

ние» как наиважнейшее условие развития любой организации [1]. Он также определяет уровень развития педагогического общения [23] и является источником «удовлетворенности поддержкой и условиями труда», самозффективности эмоциональной регуляции работников. Для воспитанников данные отношения имеют исключительный характер, т.к. отсутствие базового доверия к миру, моделей доверительных и уважительных отношений способствует их последующей десоциализации [16].

Последними в факторной структуре стали инструментальные ресурсы: инструментальные навыки и компетенции [6]. Предпочтение отдается профессиональным навыкам. Их оценки выше у работников с высоким ЭИ. Отметим, что конфликт ролей оказался в данном факторе с отрицательным значением.

### **Заключение**

В статье проанализированы новые эмпирические данные о психологических ресурсах воспитателей организаций для детей-сирот в условиях новых требований [20]. Структура психологических ресурсов воспитателей в целом соответствует концепции Д.А. Леонтьева, но в ней можно обнаружить специфические характеристики, свойственные именно данной категории. Были выделены 5 составляющих психологических ресурсов воспитателей:

1) ресурс ЭИ, который занял ключевую позицию;

2) ресурсы устойчивости и саморегуляции (жизнестойкость и субъективное благополучие);

3) мотивационные ресурсы, положительно связанные с потенциалом сострадания;

4) ресурсы среды, связанные с эмоциональной саморегуляцией;

5) инструментальные ресурсы, отрицательно связанные с конфликтом ролей.

Выявлен приоритет МЭИ над ВЭИ, что отличает данную категорию работников от школьных учителей и других профессиональных групп, что, по всей вероятности, связано с особенностями работы с воспитанниками-сиротами.

У представителей групп со средним и сниженным уровнями ЭИ выделены специфические механизмы адаптации, компенсирующие недостаточность ЭИ: у работников со средним уровнем ЭИ — мотивационные ресурсы; у работников со сниженным уровнем ЭИ — процедурная самозффективность.

Выделенные психологические ресурсы позволяют прогнозировать успешность адаптации воспитателей в организациях для детей-сирот, а также разрабатывать адресные программы, направленные на профилактику профессионального выгорания, укрепление психологического здоровья, повышение эффективности в воспитании детей.

*Направление дальнейших исследований.* Выделение критериев психологической готовности воспитателя к работе с детьми-сиротами в условиях, приближенных к семейным.

### **Литература**

1. Адизес И.К. Управление жизненным циклом корпораций: пер. с англ. 7-е изд.: М.: Манн, Иванов и Фербер. 2019. 499 с.
2. Андреева И.Н. Структура и типология эмоционального интеллекта: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Минск, 2017. 48с.
3. Бердникова И.А. Эмоциональный интеллект как предиктор психологического благополучия студентов: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2022. 48 с.
4. Иванова Т.Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2016. 206 с.
5. Кутузова Д.А. Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006. 213 с.
6. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // СПЖ. 2016. № 62. С. 18—37. DOI:10.17223/17267080/62/3
7. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследование / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
8. Люсин Д.В., Овсянникова В.В. Связь эмоционального интеллекта и личностных черт с настроением // Психология. Журнал ВШЭ. 2015.

- № 4. С. 154—164. DOI:10.17323/1813-8918-2015-4-154-164
9. Махнач А.В., Лотарева Т.Ю. Семейные и социальные ресурсы жизнеспособности профессионалов сферы защиты прав детей-сирот // Человек. Общество. Управление. 2017. Т. 18. № 2. С. 120—137.
10. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова; под общ. ред. Л.М. Митиной. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 368 с.
11. Орлова Д.А., Лобанов А.П. Усталость от сострадания: адаптация теста Ч. Фигли. Минск: РИВШ, 2021. 36 с.
12. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг. 2020. № 1(155). С. 117—142. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06
13. Осин Е.Н., Горбунова А.А., Гордеева Т.О. и др. Профессиональная мотивация сотрудников российских предприятий: диагностика и связи с благополучием и успешностью деятельности // Организационная психология. 2017. № 4. С. 21—49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-motivatsiya-sotrudnikov-rossijskih-predpriyatiy-diagnostika-i-svyazi-s-blagopoluchiem-i-uspeshnostyu-deyatelnosti> (дата обращения: 5.11.2022).
14. Осин Е.Н., Рассказова Е.И. Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2013. № 2. С. 147—165.
15. Ослон В.Н., Одицова М.А., Семья Г.В., Зинченко Е.А. Инвариантные и варианты социально-психологические характеристики успешных замещающих матерей // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 6. С. 149—163. DOI:10.17759/pse.2021260612
16. Ослон В.Н., Селенина Е.В. Технология организационного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот в процессе получения профессионального образования и при первичном трудоустройстве [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 3. С. 70—83. DOI:10.17759/psyedu.2018100307
17. Панкова Т.А. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности руководителя [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2010. Т. 3. № 10. DOI:10.54359/ps.v3i10.943
18. Панкова Т.А. Эмоциональный интеллект как фактор социально-психологической адаптации молодых специалистов [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2011. Т. 4. № 18. DOI:10.54359/ps.v4i18.837
19. Пирожкова В.О. Социальный и эмоциональный интеллект как ресурсы преодоления стресса субъектами командной и индивидуальной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2021. 25 с.
20. Постановление Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // Гарант. 2022. URL: <https://base.garant.ru/70661542/> (дата обращения: 5.11.2022).
21. Симонова Л.Б. Эмоциональный интеллект как системообразующий фактор продуктивности педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2012. № 2(16). С. 58—61.
22. Скороходова В.Д., Ларионова Л.А., Пуляевская О.В. Эмоциональный интеллект как фактор удовлетворенности работой педагогами // Международный студенческий научный вестник. 2019. № 4. С. 29.
23. Трушина Н.Н., Боякова Е.Л. Особенности развития доверия в педагогическом общении [Электронный ресурс] // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. Т. 3 № 1. С. 64—72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-doveriya-v-pedagogicheskom-obschenii> (дата обращения: 21.11.2022).
24. Фисенко М.Д. Эмоциональный интеллект учителей городских и сельских школ на примере волгоградской области // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 11(113). DOI:10.23670/IRJ.2021.113.11.133
25. Якиманская И.С. и др. Психология и педагогика: учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Оренбург: Издательство Руссервис, 2012. 567 с.
26. Bakker A.B., Xanthopoulos D. Creativity and Charisma among female leaders: the role of resources and work engagement // The International Journal of Human Resource Management. 2013. Vol. 24. № 14. P. 2760—2779.
27. Baumeister R.F., Vohs K.D., Aaker J.L., Garbinsky E.N. Some Key Differences Between a Happy Life and a Meaningful Life // The Journal of Positive Psychology. 2013. № 8. P. 505—516.
28. Galanakis M.D., Tsitouri E. Positive psychology in the working environment. Job demands-resources theory, work engagement and burnout: A systematic literature review [Electronic resource] // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. DOI:10.3389/fpsyg.2022.1022102



## References

1. Adizes I.K. Upravlenie zhiznennym tsiklom korporatsii per.s angl. [Corporate life cycle management: trans]: 7-e izd. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2019. 499 p. (In Russ.).
2. Andreeva I.N. Struktura i tipologiya emotsional'nogo intellekta. Avtoref. Diss. dokt. psikholog. nauk. [Structure and typology of emotional intelligence. Dr. Sci. (Psychology) diss. Thesis]. Minsk, 2017. 48 p. (In Russ.).
3. Berdnikova I.A. Emotsional'nyi intellekt kak prediktor psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov. Avtoref. Diss. kand. psikholog. nauk. [Emotional intelligence as a predictor of psychological well-being of students. PhD (Psychology) Thesis]. Moscow, 2022. 48 p. (In Russ.).
4. Ivanova T.Yu. Funktsional'naya rol' lichnostnykh resursov v obespechenii psikhologicheskogo blagopoluchiya. Avtoref. diss. kand. psikholog. nauk. [The functional role of personal resources in ensuring psychological well-being. PhD (Psychology) Thesis]. Moscow, 2016. 206 p. (In Russ.).
5. Kutuzova D.A. Organizatsiya deyatelnosti i stil' samoregulyatsii kak faktory professional'nogo vygoraniya pedagoga-psikhologa. diss. kand. psikholog. nauk. [Organization of activity and style of self-regulation as factors of professional burnout of a teacher-psychologist. PhD (Psychology)]. Moscow, 2006. 213 p. (In Russ.).
6. Leont'ev D.A. Samoregulyatsiya, resursy i lichnostnyi potentsial [Self-regulation, resources and personal potential]. *SPZh [SPJ]*, 2016, no. 62, pp. 18—37. DOI:10.17223/17267080/62/3 (In Russ.).
7. Lyusin D.V. Sovremennye predstavleniya ob emotsional'nom intellekte [Modern ideas about emotional intelligence]. *Sotsial'nyi intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social intelligence: Theory, measurement, research]. In D.V. Lyusina, D.V. Ushakova (eds.). Moscow: Institut psikhologii RAN, 2004. 176 p. (In Russ.).
8. Lyusin D.V., Ovsyannikova V.V. Svyaz' emotsional'nogo intellekta i lichnostnykh chert s nastroyeniem [The connection of emotional intelligence and personality traits with mood]. *Psikhologiya. Zhurnal VShE [Psychology. HSE Journal]*, 2015, no. 4, pp. 154—164. DOI:10.17323/1813-8918-2015-4-154-164 (In Russ.).
9. Maslach A.V., Lotareva T.Yu. Semeinye i sotsial'nye resursy zhiznesposobnosti professionalov sfery zashchity prav detei-sirot [Family and social resources of viability of professionals in the field of protection of the rights of orphans]. *Chelovek. Obschestvo. Upravlenie [Man. Society. Management]*, 2017. Vol. 18, no. 2, pp. 120—137. (In Russ.).
10. Mitina L.M. Professional'naya deyatelnost' i zdorov'e pedagoga: ucheb. posobie dlya stud. ped. ucheb. Zavedenii [Professional activity and health of a teacher: studies. manual for students. ped. studies. Institutions]. In L.M. Mitina eds. Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiya» [Publ. Center «Academy»], 2005. 368 p. (In Russ.).
11. Orlova D.A., Lobanov A.P. Uсталost' ot sostradaniya: adaptatsiya testa Ch. Figli [Fatigue from compassion: adaptation of the test Ch. Figli]. Minsk: RIVSh, 2021. 36 p. (In Russ.).
12. Osin E.N., Leont'ev D.A. Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub"ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyi analiz [Brief Russian-language diagnostic scales of subjective well-being: psychometric characteristics and comparative analysis]. *Monitoring*, 2020, no. 1(155), pp. 117—142. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06 (In Russ.).
13. Osin E.N., Gorbunova A.A., Gordeeva T.O., Ivanova T.Yu. i dr. Professional'naya motivatsiya sotrudnikov rossiiskikh predpriyatii: diagnostika i svyazi s blagopoluchiem i uspehnost'yu deyatelnosti [Professional motivation of employees of Russian enterprises: diagnostics and connections with well-being and success of activity]. *Organizatsionnaya psikhologiya [Organizational psychology]*, 2017, no. 4, pp. 21—49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-motivatsiya-sotrudnikov-rossiyskih-predpriyatii-diagnostika-i-svyazi-s-blagopoluchiem-i-uspehnostyu-deyatelnosti> (Accessed 5.11.2022). (In Russ.).
14. Osin E.N., Rasskazova E.I. Kratkaya versiya testa zhiznesteokosti: psikhometricheskie kharakteristiki i primenenie v organizatsionnom kontekste [A brief version of the resilience test: psychometric characteristics and application in an organizational context]. *Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya [Bulletin of the Moscow State University. Ser. 14. Psychology]*, 2013, no. 2, pp. 147—165. (In Russ.).
15. Oslon V.N., Odintsova M.A., Sem'ya G.V., Zinchenko E.A. Invariantnye i variantnye sotsial'no-psikhologicheskie kharakteristiki uspeshnykh zameshchayushchikh materей [Invariant and variant socio-psychological characteristics of successful substitute mothers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 149—163. DOI:10.17759/pse.2021260612 (In Russ.).
16. Oslon V.N., Selenina E.V. Tekhnologiya postinternatnogo soprovozhdeniya vypusknikov organizatsii dlya detei-sirot v protsesse polucheniya professional'nogo obrazovaniya i pri pervichnom trudoustroistve [Elektronnyi resurs] [Technology of post-international support of graduates of organizations for orphans in the process of obtaining vocational education and primary employment]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 70—83. DOI:10.17759/psyedu.2018100307 (In Russ.).

17. Pankova T.A. Rol' emotsional'nogo intellekta v effektivnosti deyatel'nosti rukovoditelya [Elektronnyi resurs] [The role of emotional intelligence in the effectiveness of the manager's activity]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2010. Vol. 3, no. 10. DOI:10.54359/ps.v3i10.943 (In Russ.).
18. Pankova T.A. Emotsional'nyi intellekt kak faktor sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii molodykh spetsialistov [Elektronnyi resurs] [Emotional intelligence as a factor of socio-psychological adaptation of young specialists]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2011. Vol. 4, no. 18. DOI:10.54359/ps.v4i18.837 (In Russ.).
19. Pirozhkova V.O. sotsial'nyi i emotsional'nyi intellekt kak resursy preodoleniya stressa sub'ektami komandnoi i individual'noi deyatel'nosti. Avtoref. diss. kandid. psikhol. nauk. [Social and emotional intelligence as resources for overcoming stress by subjects of team and individual activity. PhD (Psychology) Thesis]. Krasnodar, 2021. 25 p. (In Russ.).
20. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 24 maya 2014 g. N 481 «O deyatel'nosti organizatsii dlya detei-sirot i detei, ostavshikhся bez popecheniya roditel'ei, i ob ustroistve v nikh detei, ostavshikhся bez popecheniya roditel'ei» (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Elektronnyi resurs] [Decree of the Government of the Russian Federation of May 24, 2014 N 481 "On the activities of organizations for orphans and children left without parental care, and on the placement of children left without parental care in them" (with amendments and additions)]. Garant, 2022. URL: <https://base.garant.ru/70661542/> (Accessed 5.11.2022). (In Russ.).
21. Simonova L.B. Emotsional'nyi intellekt kak sistemooobrazuyushchii faktor produktivnosti pedagogicheskoi deyatel'nosti [Elektronnyi resurs] [Emotional intelligence as a system-forming factor of productivity of pedagogical activity]. *Elektronnyi nauchno-obrazovatel'nyi zhurnal VGSPU «Grani poznaniya»* [Electronic scientific and educational journal of VGSPU "Facets of cognition"], 2012, no. 2(16), pp. 58—61. (In Russ.).
22. Skorokhodova V.D., Larionova L.A., Pulyaevskaya O.V. Emotsional'nyi intellekt kak faktor udovletvorennosti rabotoi pedagogami [Emotional intelligence as a factor of job satisfaction with teachers]. *Mezhdunarodnyi studentcheskii nauchnyi vestnik* [International Student Scientific Bulletin], 2019, no. 4, p. 29. (In Russ.).
23. Trushina N.N., Boyakova E.L. Osobennosti razvitiya doveriya v pedagogicheskom obshchenii [Elektronnyi resurs] [Features of the development of trust in pedagogical communication]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2010. Vol. 3, no. 1, pp. 64—72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-doveriya-v-pedagogicheskom-obshchenii> (Accessed 21.11.2022). (In Russ.).
24. Fisenko M.D. Emotsional'nyi intellekt uchitelei gorodskikh i sel'skikh shkol na primere volgogradskoi oblasti [Emotional intelligence of teachers of urban and rural schools on the example of the Volgograd region]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal* [International Research Journal], 2021, no. 11(113). DOI:10.23670/IRJ.2021.113.11.133 (In Russ.).
25. Yakimanskaya I.S. i dr. Psikhologiya i pedagogika: uchebnoe posobie. 3-e izd., pererab. i dop. [Psychology and pedagogy]. Orenburg: Pabl. Russervis, 2012. 567 p. (In Russ.).
26. Bakker A.B., Xanthopoulou D. Creativity and Charisma among female leaders: the role of resources and work engagement. *The International Journal of Human Resource Management*, 2013. Vol. 24, no. 14. pp. 2760—2779.
27. Baumeister R.F., Vohs K.D., Aaker J.L., Garbinsky E.N. Some Key Differences Between a Happy Life and a Meaningful Life. *The Journal of Positive Psychology*, 2013, no. 8, pp. 505—516.
28. Galanakis M.D., Tsitouri E. Positive psychology in the working environment. Job demands-resources theory, work engagement and burnout: A systematic literature review [Electronic resource]. *Frontiers in Psychology*, 2022. Vol. 13. DOI:10.3389/fpsyg.2022.1022102

### Информация об авторах

Ослон Вероника Нисоновна, кандидат психологических наук, профессор кафедры «Возрастная психология им. профессора Л.Ф. Обухова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: [oslonvn@mgppu.ru](mailto:oslonvn@mgppu.ru)

Одицова Мария Антоновна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: [maris505@mail.ru](mailto:maris505@mail.ru)

Семья Галина Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры «Возрастная психология им. профессора Л.Ф. Обухова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: [gvsemia@yandex.ru](mailto:gvsemia@yandex.ru)

*Колесникова Ульяна Владимировна*, научный сотрудник Центра прикладных психолого-педагогических исследований, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5328-8621>, e-mail: [alli-tett@ya.ru](mailto:alli-tett@ya.ru)

*Зайцев Георгий Олегович*, кандидат физико-математических наук, доцент, исследователь, программист-вычислитель, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0325-2938>, e-mail: [gozai@yandex.ru](mailto:gozai@yandex.ru)

### **Information about the authors**

*Veronika N. Oslon*, PhD of Psychological Sciences, Professor, Department Psychology of Education, Chair of Age Psychology Named after L.F. Obukhovoya, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: [oslonvn@mgppu.ru](mailto:oslonvn@mgppu.ru)

*Maria A. Odintsova*, PhD in Psychology, Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: [mari505@mail.ru](mailto:mari505@mail.ru)

*Galina V. Semya*, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Department Psychology of Education, Chair of Age Psychology Named after L.F. Obukhovoya, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: [gvsemia@yandex.ru](mailto:gvsemia@yandex.ru)

*Uliana V. Kolesnikova*, Research Associate, Center of Applied Psychological and Pedagogical Studies, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5328-8621>, e-mail: [alli-tett@ya.ru](mailto:alli-tett@ya.ru)

*Georgy O. Zaitsev*, PhD in Physics and Mathematics, Docent, Research, Programmer, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0325-2938>, e-mail: [gozai@yandex.ru](mailto:gozai@yandex.ru)

Получена 26.08.2022

Received 26.08.2022

Принята в печать 26.10.2022

Accepted 26.10.2022

# Комплексный подход к профессиональному развитию специалистов органов опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних

## **Семья Г.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: [gvsemia@yandex.ru](mailto:gvsemia@yandex.ru)

## **Лашкул М.В.**

ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6907-1881>, e-mail: [ml-69@yandex.ru](mailto:ml-69@yandex.ru)

## **Яровикова О.А.**

ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3862-0902>, e-mail: [o.yarovikova@mail.ru](mailto:o.yarovikova@mail.ru)

В статье обсуждаются актуальность и основания для создания комплексной системы профессионального развития специалистов органов опеки и попечительства (ООиП) в отношении несовершеннолетних граждан, которые являются государственными и муниципальными служащими. В настоящее время отсутствует система профильной профессиональной подготовки специалистов ООиП в рамках среднего и высшего образования. Анализируется опыт проведения курсов повышения квалификации и работы единственной в стране магистратуры по направлению «Специалист ООиП в отношении несовершеннолетних», которая объединяет в себе две модели: «непоследовательную», так как отсутствует последовательный бакалавриат, и «повышающую квалификацию», рассчитанную на людей, уже имеющих опыт работы. Проведенное исследование на выборке 1080 специалистов ООиП позволило выявить специфику их работы, психологическое самочувствие, образовательные потребности, актуальность обучения в магистратуре. Анализ программ повышения квалификации показал, что психолого-педагогические дисциплины занимают около 50% объема. Исследование выявило наличие новых трендов: востребованы конфессиональные компетенции, необходимые для работы с семьями разных конфессий, компетенции в сфере цифровизации деятельности специалистов, навыки медиации, умения работать в межведомственной и полидисциплинарной команде, умение выявить мнение ребенка любого возраста по вопросам, затрагивающим его интересы. Показано, что система подготовки специалистов ООиП включает профессионально-личностное саморазвитие и самосовершенствование, одной из форм которого являются конкурсы профессионального мастерства. Новацией последних лет стало создание в регионах ресурсных центров, осуществляющих методическое сопровождение, консультирование, организацию и ведение закрытой группы в социальной сети, проведение супервизии, обучающих мероприятий для специалистов ООиП. Рекомендовано включить в региональные программы профессионального развития, помимо курсов повышения квали-

фикации, другие элементы системы управления кадрами: планирование, организацию, отбор, мотивацию, стимулирование, контроль, а также управление карьерой специалистов ООиП.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие, специалисты органов опеки и попечительства, образовательные потребности, повышение квалификации, магистратура, комплексный подход.

---

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 21.01.2022 № 073-00110-22-01 «Научное и учебно-методическое сопровождение внедрения системы профессионального развития специалистов органов опеки и попечительства».

**Для цитаты:** *Семья Г.В., Яровикова О.А., Лашкул М.В.* Комплексный подход к профессиональному развитию специалистов органов опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 170—182. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270613>

## A Comprehensive Approach to the Professional Development of Specialists of Guardianship and Guardianship Authorities in Relation to Minors

***Galina V. Semya***

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: [gvsemia@yandex.ru](mailto:gvsemia@yandex.ru)

***Marina V. Lashkul***

Center for the Protection of the Rights and Interests of Children, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6907-1881>, e-mail: [ml-69@yandex.ru](mailto:ml-69@yandex.ru)

***Olga A. Yarovikova***

Center for the Protection of the Rights and Interests of Children, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3862-0902>, e-mail: [o.yarovikova@mail.ru](mailto:o.yarovikova@mail.ru)

The article discusses the relevance and grounds for the creation of a comprehensive system of professional development of specialists of guardianship and guardianship (OOIP) in relation to minors who are state and municipal employees. Currently, there is no system of specialized professional training of OOIP specialists within the framework of secondary and higher education. The article analyzes the experience of conducting advanced training courses and the work of the only master's degree in the country in the direction of "Specialist OOIP in relation to minors", which combines two models: "inconsistent", since there is no consistent bachelor's degree, and "advanced training", designed for people who already have work experience. The conducted research on a sample of 1080 OOIP specialists revealed the specifics of their work, psychological well-being, educational needs, and the relevance of master's degree studies. The analysis of professional development programs showed that psychological and pedagogical

disciplines occupy about 50% of the volume. The study revealed the presence of new trends: confessional competencies required to work with families of different faiths, competencies in the field of digitalization of specialists' activities, mediation skills, the ability to work in an interdepartmental and multidisciplinary team, the ability to identify the opinion of a child of any age on issues affecting his interests are in demand. It is shown that the system of training of OOIP specialists includes professional and personal self-development and self-improvement, one of the forms of which are professional skill contests. The innovation of recent years has been the creation of resource centers in the regions that provide methodological support, consulting, organization and maintenance of a closed group in a social network, supervision, training events for OOIP specialists. It is recommended to include in the regional professional development programs, in addition to advanced training courses, other elements of the personnel management system: planning, organization, selection, motivation, stimulation, control, as well as career management of OOIP specialists.

**Keywords:** professional development, specialists of guardianship and guardianship authorities, educational needs, master's degree, comprehensive approach.

---

**Funding.** The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00110-22-01 dated 21.01.2022 "Scientific and educational and methodological support for the implementation of the system of professional development of specialists of guardianship and guardianship authorities".

**For citation:** Semya G.V., Lashkul M.V., Yarovikova O.A. A Comprehensive Approach to the Professional Development of Specialists of Guardianship and Guardianship Authorities in Relation to Minors. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 170—182. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270613> (In Russ.).

## Введение

По данным на 2019 год полномочия в сфере опеки и попечительства находились в различных ведомствах исполнительных органов: образования — 47 субъектов Российской Федерации; социальной защиты, здравоохранения — 36; ведомств по делам семьи и детей — 2 субъекта, и еще в 2-х — полномочия ООиП возложены на казенные учреждения [7].

В 2021 году численность специалистов, исполняющих полномочия по опеке и попечительству в отношении несовершеннолетних, в России составила 12135 человек (далее — специалисты ООиП), из которых: 51,7% работают в органах опеки и попечительства более 5 лет, 14,1% — от 3 до 5 лет, 8,6% — от 1 года до 3 лет и 15,6% специалистов работают менее 1 года [3]. Согласно статье 6 Федерального закона «Об опеке и попечительстве»

[20] специалисты ООиП являются государственными гражданскими служащими или муниципальными служащими, на которых распространяется, соответственно, законодательство о государственной гражданской службе и муниципальной службе, а также обязанность поддерживать уровень квалификации, необходимый для надлежащего исполнения должностных обязанностей [21].

Характерной особенностью для государственных гражданских и муниципальных служащих является единство требований, в том числе к профессиональному развитию, т.е. к специалистам ООиП вне зависимости от того, являются ли они государственными гражданскими или муниципальными служащими, должны предъявляться единые требования к профессиональному развитию [21].

Вместе с тем до настоящего времени отсутствует система профильной професси-

ональной подготовки специалистов ООиП в рамках высшего образования, также отсутствуют государственные образовательные стандарты и, соответственно, не определены общие и профессиональные компетенции.

В 2013 году специалистами МГППУ разработан [18] и Минтрудом России утвержден профессиональный стандарт «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних», согласно которому основная цель профессиональной деятельности заключается в «предотвращении нарушений, обеспечении и защите прав и законных интересов детей, их социальных и иных государственных гарантий, включая установленные в международных договорах и соглашениях с участием Российской Федерации, надзор за деятельностью опекунов и попечителей» [14].

В 2015 году приказом Минобрнауки России утверждается примерная дополнительная профессиональная программа повышения квалификации для работников органов опеки и попечительства, и теперь условиями для формирования профессиональных компетенций у специалистов ООиП становятся в основном краткосрочные курсы повышения квалификации по узким тематикам [13].

Анализ деятельности специалистов показывает, что число возложенных на них полномочий превышает 60. Объем необходимых знаний варьируется от защиты имущественных и неимущественных прав детей, представления их интересов в суде (правовые знания) до оценки психолого-педагогического потенциала семьи при решении вопроса об отобрании ребенка у родителей, выявления случаев жестокого обращения, оценки уровня социально-психологической адаптации ребенка-сироты в приемной семье и условий его жизни и воспитания. Специалисты ООиП являются первыми, кто принимает сложные в правовом и психологическом плане решения и отвечает за их адекватность и валидность. Кроме того, специалисты должны уметь общаться с детьми любого возраста и выявлять их мнение по вопросам, затрагивающим их интересы [16].

В 2018 г. в Московском государственном психолого-педагогическом университете открывается первая очная магистратура по профилю «Опека и попечительство в отношении несовершеннолетних» (направление подготовки 44.04.02 — Психолого-педагогическое образование) [12].

Открытие магистерской подготовки, являющейся второй ступенью высшего образования, минуя первую ступень, обусловлено актуальной потребностью сферы профилактики социального сиротства в подготовке высококвалифицированных специалистов по защите прав и законных интересов детей, способных решать сложные проблемы в условиях объявленного реформирования органов опеки и попечительства [16; 19].

Выбор психолого-педагогического направления связан с растущей потребностью в психологических знаниях и увеличением численности специалистов ООиП, имеющих, в первую очередь, юридическое образование или образование по таким направлениям, как «Экономика», «Финансы и кредит», «Менеджмент».

Согласно справочнику квалификационных требований [8] к специальностям, направлениям подготовки, знаниям и умениям, которые необходимы для замещения должностей гражданской службы, с учетом области и вида профессиональной служебной деятельности гражданских служащих деятельность ООиП отнесена к виду «Регулирование в сфере опеки и попечительства» в рамках области профессиональной служебной деятельности «Регулирование в сфере труда и социального развития». Рекомендуемые специальности, направления подготовки: «Психолого-педагогическое образование», «Психология», «Педагогическое образование», «Педагогика и психология девиантного поведения» или иные специальности и направления подготовки, содержащиеся в ранее применяемых перечнях специальностей и направлений подготовки, для которых законодательством об образовании Российской Федерации установлено соответствие указанным специальностям и направлениям подготовки.

Это ставит перед организациями высшего образования задачу создания модели профильной подготовки специалистов, занятых реализацией полномочий ООиП, а также научного, программного и учебно-методического обеспечения. Такая модель, основанная на компетентностном подходе, предлагается В.Н. Ослон и Г.В. Семья [10]. В образовательной программе доля психолого-педагогических знаний и умений, необходимых для реализации трудовых функций специалиста ООП, составляет 59%. Особая роль в подготовке магистров отводится формированию исследовательской компетентности, которая определяется как интегрированное качество личности, заключающееся в гибком применении опыта исследовательской деятельности в решении проблем социальной сферы, включая образование [5; 6]. Обучение в магистратуре обеспечивает «мотивацию к обучению, ориентированную на личный рост; стремление “подняться” над собственным опытом; профилактику или совладание с ситуацией эмоционального выгорания; формирование нового подхода к профессиональной деятельности, позволяющего рассматривать проблемы детей и семей с ресурсных позиций» [10].

Принятый Правительством Российской Федерации в 2021 году План основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства до 2027 года, поставил задачу организации системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов органов и организаций, действующих в сфере защиты прав детей [17]. Основой для разработки такой системы являются потребности в профессиональном развитии руководителей и специалистов ООиП, что и стало целью исследования.

### **Программа исследования, методы**

С целью выявления условий профессионального развития специалистов ООиП был разработан опросник, состоящий из двух тематических блоков. Первый блок содержал вопросы, связанные со спецификой работы респондентов, а также с их психологическим самочувствием. Следующий блок вопросов

был направлен на выявление образовательных потребностей, умений и навыков, необходимых для эффективной реализации полномочий, а также на наличие потребности в обучении в магистратуре.

В ходе исследования получены сведения по образовательным потребностям во всех областях знания, но в статье они рассматриваются преимущественно в психолого-педагогической сфере. Эти знания необходимы специалистам для решения вопросов, связанных, например, с оценкой влияния неблагополучия семьи на воспитание и развитие детей, последствий институционализации для будущей жизни, степени привязанности ребенка или выявлением признаков насилия, жестокого обращения в приемной семье. Во многих случаях именно психолого-педагогические компетенции позволяют специалистам ООиП обосновать и принять решения, особенно в ситуации правовой неопределенности, например, при отобрании ребенка у родителей, когда нужно оценить ресурсность семьи и возможные последствия оставления или изъятия.

Целевой группой стали руководители и специалисты ООиП из всех федеральных округов Российской Федерации, общей численностью 1080 чел., из них 1050 женщин и 30 мужчин. Средний возраст специалистов — 41,1 год, при этом минимальный возраст — 20 лет, а максимальный — 69 лет. Стаж работы в органе опеки и попечительства: средний — 7,1 лет, минимальный — до 1 года, максимальный — 41 год.

При обработке полученных данных использовались количественный и качественный методы.

### **Результаты и их обсуждение**

*Специфика работы.* К специфике работы специалиста ООиП относится, прежде всего, необходимость огромного объема знаний, который включает в себя не только юриспруденцию, но и знания в сфере педагогики, психологии, менеджмента, медицины, экономики. Иногда один специалист (характерно для отдаленных районов) выполняет все полномочия и принимает решения.



Несмотря на большой объем работы, постоянно улучшающиеся показатели эффективности (сокращение выявления детей-сирот, рост семейного устройства и пр.), имидж специалистов ООиП находится на крайне низком уровне, в основном из-за средств массовой информации, которые предпочитают освещать негатив в деятельности ООиП [4].

Полученные в ходе исследования данные о психологическом состоянии специалистов позволяют предположить, что более 70% специалистов испытывают симптомы синдрома хронической усталости. Каждый второй опрошенный специалист чувствует признаки синдрома эмоционального выгорания, который сопровождается апатией, безразличным отношением к клиентам (детям, семьям), социальной отчужденностью, снижением результативности работы.

Чаще всего психологическая проблема возникает на почве условий и содержания труда: напряженная рутинная работа и неадекватная затратам заработная плата, взаимодействие с неблагополучными семьями, в которых встречаются агрессивные родители и родители, например, с открытой формой туберкулеза, различными психическими и иными заболеваниями, что приводит зачастую к стрессу. В отдаленных и труднодоступных регионах на проверку условий жизни и воспитания детей-сирот в замещающих семьях специалист должен лететь на вертолете или добираться по снежному и долго ждать транспорта обратно. Специалисты ООиП в анкетах говорят о разноплановости проблем, которые приходится ежедневно решать, срочных выездах по сигналу о неблагополучии ребенка и ответственности за принятие решения о возможности оставить ребенка в семье, участии в высококонфликтных разводах в судах, выдаче многочисленных разрешений на сделки с имуществом подопечных. Это все усиливает психологическую и эмоциональную нагрузку и приводит к выгоранию на рабочем месте. Дополнительным стрессогенным фактором является крайне низкий у населения имидж специалиста ООиП.

Вместе с тем психологическую поддержку и помощь они получают нерегулярно: это возможно во время прохождения различных курсов повышения квалификации, участия в разовых тренингах, в том числе организованных некоммерческими организациями.

*Образовательные потребности.* В ходе исследования специалисты описали свое представление о действующем специалисте ООиП: интеллигентность, активная позиция, осознание ответственности за судьбы детей, позитивный настрой, внимание к людям и готовность им помочь, уверенность в себе, оптимизм и смелость. Специалист стремится к повышению уровня своего профессионализма, компетентности, в том числе через участие в курсах повышения квалификации.

Получить системные психолого-педагогические знания, умения и навыки, необходимые для работы, специалисты хотели бы по следующим направлениям деятельности (в скобках указан процент специалистов):

— по вопросам участия в судах, включая процедуры досудебного примирения (47,2%),

— по вопросу отобрания ребенка у родителей (42,2%),

— в области психологии детей и семьи (41,5%),

— в области профилактики социального сиротства (41,5%),

— в области психолого-педагогической помощи детям и семьям в трудной жизненной ситуации (35,0%),

— в сфере предупреждения жестокого обращения и насилия в отношении несовершеннолетних (32,0%),

— в области комплексного сопровождения замещающей семьи, в т.ч. принявших на воспитание детей трудно устраиваемых категорий (детей с ОВЗ и инвалидностью, подростков, сиблингов) (28,3%),

— в области подбора ресурсной семьи для приема ребенка (психодиагностика) (24,2%),

— в области подготовки семей к приему детей-сирот, в т.ч. детей трудно устраиваемых категорий (детей с ОВЗ и инвалидностью, подростков, сиблингов) (23,3%),

— в области сопровождения выпускников организаций для детей-сирот и из замещающих семей и лиц из их числа (18,8%),

— в области психолого-педагогической помощи воспитанникам организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (16,2%).

Такой перечень тем для обучения специалистов показывает высокий уровень востребованности психолого-педагогического знания на практике. При этом следует иметь в виду, что процентный рейтинг образовательных потребностей связан не со степенью актуальности, а в большей мере со спецификой деятельности, например, не все специалисты имеют на своей территории организации для детей-сирот или проживающих выпускников.

Существуют различия в требованиях к обучению в зависимости от стажа работы: специалисты со стажем более 5 лет указывают на необходимость систематизации знаний, а специалисты с опытом работы менее 1 года в большей степени нуждаются в повышении уровня квалификации, необходимого для надлежащего исполнения ими должностных обязанностей [19].

Качественный анализ пожеланий к программе повышения квалификации со стороны специалистов выявил следующее:

— практикоориентированность дисциплин курсов с обязательным разбором кейсов и алгоритмом принятия решений,

— актуальность методических рекомендаций по реализации полномочий специалистов с разбором конкретных случаев, включая правовые аспекты,

— возможность предлагать для разбора на занятиях свои кейсы, получение обратной связи от лекторов,

— возможность обмена опытом и лучшими практиками,

— вечернее время проведения занятий или обучение с отрывом от работы, например, выездные формы проведения обучающих мероприятий,

— наличие электронных образовательных курсов (записи лекций и вебинаров).

Важным требованием к содержанию программ повышения квалификации является

получение знаний о государственной политике в области защиты прав и интересов детей и роли органов ООиП в ее реализации.

Анализ вопросов, интересующих специалистов, показал наличие новых трендов: востребованы профессиональные компетенции, необходимые для работы с семьями разных конфессий, компетенции в сфере цифровизации деятельности специалистов, навыки медиации, умения работать в межведомственной и полидисциплинарной команде, умение выявить мнение ребенка любого возраста по вопросам, затрагивающим его интересы.

Новации последнего времени — создание в регионах ресурсных центров, осуществляющих методическое сопровождение, консультирование специалистов ООиП. Основными формами работы ресурсного центра в части профессионального развития специалистов ООП являются: подготовка методических рекомендаций, проведение курсов повышения квалификации и обучающих мероприятий (тренинги, вебинары, супервизии и пр.), конференций, круглых столов, организация методических объединений по актуальным вопросам деятельности; ведение закрытой группы в социальной сети для специалистов отрасли; мониторинг образовательных и методических мероприятий, проводимых различными некоммерческими организациями, фондами, университетами (в 39 регионах).

*Магистратура.* Магистратура для специалистов ООиП является по своей сути интеграционной, объединяющей две модели: «непоследовательную» (nichtkonsekutiv), так как отсутствует последовательный бакалавриат, и «повышающую квалификацию» (weiterbildende), рассчитанную на людей, уже имеющих опыт работы [10].

На вопрос анкеты о необходимости иметь специалистов с профильной подготовкой на уровне магистратуры по программе «Опека и попечительство в отношении несовершеннолетних» 23,9% руководителей ООиП ответили «совершенно необходимы», еще 58,6% — «необходимы». На вопрос, считают ли они, что окончание магистратуры

поможет в карьерном росте, положительно ответили 46,5% специалистов ООиП, а 39% ответили, что скорее всего не повлияет.

Мотивы обучения самих специалистов ООиП в магистратуре приведены в таблице.

При обучении в магистратуре специалисты хотели бы:

- усовершенствовать практические навыки работы по специальности на базах практик во время обучения — 55,7%,

- получить более глубокие теоретические знания по специальности — 40,2%,

- освоить новые области знаний, умений — 34,5%,

- освоить эффективные правовые и психолого-педагогические технологии в работе с детьми и их семьями — 32,3%,

- самостоятельное принятие решения в ситуации неопределенности — 30,0%,

- гибкую адаптацию к ситуациям, проявление творческого подхода к решению задач — 23,4%,

- научиться оперативно работать с различной информацией — 21,1%,

- проводить рефлексию собственного опыта и профессиональной позиции — 15,9%,

- сформировать устойчивые социальные связи в профессиональном сообществе — 13,0%,

- составлять программы и проводить мониторинги, исследования проблем в сфере детства — 12,8%,

- получить навык командной работы — 9,9%,

- публичное представление результатов своей работы с помощью устных презентаций, выступлений — 8,2%,

- анализировать результаты научных исследований, принимать решения на основе научных данных — 6,8%.

Таким образом, мотивы и структура образовательных потребностей специалистов ООиП соответствуют цели профессиональ-

Таблица

**Мотивы обучения специалистов ООиП**

Мотивы обучения в магистратуре	Число специалистов (%)
потребность в углублении имеющихся профессиональных знаний, умений и навыков	52,1%
потребность в получении современной профессиональной подготовки по профилю работы	44,1%
формирование нового подхода к профессиональной деятельности, позволяющего рассматривать проблемы детей и семей с ресурсных позиций	34,7%
больше возможностей карьерного роста после магистратуры	25,5%
потребность расширить свой кругозор	25,5%
желание полнее раскрыть собственные задатки, самореализоваться	23,6%
возможность справиться с ситуацией эмоционального выгорания	22,6%
возможность расширить рамки трудоустройства	19,9%
возможность прохождения стажировки в ведущих профильных организациях России	17,2%
возможность получить специальность по новому профессиональному профилю	16,0%
обучение у известных отечественных ученых и практиков	15,3%
возможность получать более высокую заработную плату после обучения	14,8%
рекомендации (направление на учебу) работодателя	14,1%
необходимость получения диплома в соответствии с профилем работы	7,3%
возможность заниматься наукой	3,4%
ничего из вышеперечисленного	4,5%

ной подготовки в магистратуре вуза как «подготовки инновационного специалиста — субъекта изменений, способного видеть проблему практики в области профессиональной деятельности и решать ее на основе исследовательской компетентности» [9].

Сложность разработки программы обучения специалистов ООиП в магистратуре связана с необходимостью интеграции профессиональных компетенций из различных отраслей социальных наук: психолого-педагогической, юриспруденции, экономики, медицины, менеджмента. Специфика обучения взрослых и образовательные потребности специалистов ООиП обуславливают применение в рамках магистратуры практики построения индивидуальных образовательных траекторий в соответствии с образовательной подготовкой, опытом и личностными качествами магистрантов на основе личностно-ориентированного подхода.

### **Заключение**

Основой эффективной защиты прав и интересов несовершеннолетних является высококвалифицированный специалист ООиП, для которого сегодня не установлены обязательные требования к уровню образования и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки (ФГОС). Примерная дополнительная профессиональная программа повышения квалификации для работников органов опеки и попечительства, утвержденная Минобрнауки России, является сегодня единственным ориентиром в повышении квалификации. Но проводимая в настоящее время актуализация профессионального стандарта специалиста ООиП потребует существенных изменений и в ней.

Проведенный анализ образовательных потребностей, возможных путей их удовлетворения свидетельствует об актуальности комплексного подхода к профессиональному развитию специалистов ООиП, которое должно быть выстроено с начала получения базового образования и продолжаться всю трудовую деятельность. Необходимо найти в системе среднего и высшего образования место для подготовки таких специалистов,

возможно, через специализацию, подготовку специалистов более широкого профиля, например, специалиста по защите детства (прав детей), что потребует разработки нового профессионального стандарта.

Подготовка специалистов в образовательной организации представляет собой сложную многофункциональную и развивающуюся систему, которая объединяется единой целевой установкой. Учитывая государственные приоритеты развития науки и высшего образования, определенные, в частности, в программе «Приоритет-2030» [11], в настоящее время актуальна разработка междисциплинарной магистерской программы по двум направлениям (одновременно): психология (психолого-педагогическое) и юриспруденция. Создание консорциума данной магистерской программы на базе ведущих российских вузов в федеральных округах обеспечит равномерный охват обучающихся. Магистерская программа консорциума должна включать специально выделенные бюджетные места, единый учебный план.

Профессиональные характеристики специалиста (профессия, специальность, квалификация, компетентность) являются стартовыми при приеме на работу, и именно они претерпевают наибольшие изменения в трудовой деятельности и оказывают влияние на карьеру [1]. Широко распространенная сегодня система повышения квалификации тоже нуждается в совершенствовании, которое, прежде всего, может быть достигнуто за счет специального обучения преподавателей, ведущих в регионах подготовку специалистов ООиП (так называемое каскадное обучение), и их программного и учебно-методического обеспечения.

Профессиональное развитие — одно из ключевых направлений в системе управления, в том числе в органах опеки и попечительства, и тесно связано с другими элементами управления кадрами: отбором, мотивацией и стимулированием, управлением карьерой [2]. Поэтому они должны найти свое место в региональных программах развития кадров ООиП.

Система подготовки специалистов ООиП предполагает профессионально-личностное саморазвитие и самосовершенствование специалистов. Новации последнего времени — региональные и всероссийский (2022 г.) конкурсы профессионального мастерства — созданы для этого благоприятную среду и решают проблему повышения имиджа ООиП.

### Литература

1. Андреева И.В. Современные подходы к формированию системы обучения и повышения квалификации персонала // Инновации. Наука. Образование. 2020. № 8. С. 47—51.
2. Афанасьева Л.А., Колтева К.В. Обоснование необходимости разработки методологических подходов по формированию эффективной системы управления кадровым потенциалом предприятия // Auditorium. 2019. № 3(3). С. 61—66.
3. Данные федерального статистического наблюдения № 103-РИК «Сведения о выявлении и устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации. Банк документов. 2021. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/82491b531b05e0f4a0aba764ad14d9c8/> (дата обращения: 9.11.2022).
4. Заседание Совета при Президенте Российской Федерации по реализации государственной политики в сфере защиты семьи и детей. Запись трансляции 30 ноября 2020 года [Электронный ресурс] // ВМЕСТЕ.РФ/ 2020. URL: [https://vmeste.rf.tv/broadcast/zasedanie-soveta-pri-prezidente-rf-porealizatsii-gospolitiki-v-sfere-zashchity-semi-i-detey-zapis-t/?sphrase\\_id=225402](https://vmeste.rf.tv/broadcast/zasedanie-soveta-pri-prezidente-rf-porealizatsii-gospolitiki-v-sfere-zashchity-semi-i-detey-zapis-t/?sphrase_id=225402) (дата обращения: 9.11.2022).
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23—30.
6. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4(4). С. 16—31.
7. Карева Е.Д. Модели организации органов опеки и попечительства // Актуальные исследования. 2022. № 13(92). С. 33—35. URL: <https://apni.ru/article/3921-modeli-organizatsii-organov-opeki-i-porechit> (дата обращения: 29.11.2022).
8. Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих. 4-е издание, дополненное (утв. постановлением Минтруда России от 21 августа 1998 г. № 37) (с изменениями и дополнениями) [Электронный

Таким образом, комплексный подход к профессиональному развитию кадров ООиП позволяет сформировать такой штат сотрудников, который будет обладать широким спектром профессиональных компетенций, специальными и углубленными знаниями, иметь сильную мотивацию, что обеспечит высокий уровень и качество защиты прав детей.

- ресурс] // Гарант. 2018. URL: <https://base.garant.ru/180422/> (дата обращения: 9.11.2022).
9. Никулина Е.Г. Изменения в содержании профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Омск, 2015. С. 32.
10. Ослон В.Н., Семья Г.В., Зинченко Е.А. Модель профессиональной подготовки работников органов опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних в условиях профильной магистратуры [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Том 9. № 3. С. 112—126. DOI:10.17759/psylaw.2019090309
11. Постановление Правительства Российской Федерации от 13 мая 2021 г. № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет-2030»» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // Гарант. 2022. URL: <https://base.garant.ru/400793960/> (дата обращения: 9.11.2022).
12. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 127 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (магистратура) по направлению подготовки 44.04.02 — Психолого-педагогическое образование» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.03.2018 № 50312) [Электронный ресурс] // Гарант. 2022. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71796296/> (дата обращения: 02.09.2022).
13. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 24 февраля 2015 г. № 121 «Об утверждении примерной дополнительной профессиональной программы повышения квалификации для работников органов опеки и попечительства» [Электронный ресурс] // Гарант. 2022. URL: <https://base.garant.ru/71040870/> (дата обращения: 9.11.2022).
14. Приказ Минтруда России от 18 ноября 2013 г. № 680н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних»» (Зарегистрировано в Минюсте России 26.12.2013 № 30850) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. 2022. URL: <https://www.>

consultant.ru/document/cons\_doc\_LAW\_157177/dc53a5e4f8fca0387445cfb0ee8a02bb3932aa5b/ (дата обращения: 9.11.2022).

15. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23 января 2021 г. № 22-р «Об утверждении Плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства на период до 2027 года» [Электронный ресурс] // Гарант. 2022. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400150053/> (дата обращения: 9.11.2022).

16. Реформирование работы органов опеки и попечительства [Электронный ресурс] // Leader-ID. О мероприятии. 2019. URL: <https://yandex.ru/search/?lr=21653&clid=2379720-91&win=440&text=%22Реформирование%20работы%20органов%20опеки%20и%22%20АСИ> (дата обращения: 9.11.2022).

17. Сборник информационно-методических материалов по вопросам защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (нормативные правовые, методические, информационно-аналитические документы, применяемые специалистами органов опеки и попечительства при выполнении отдельных трудовых функций в соответствии с профессиональным стандартом «Специалист

органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних»)/ Под науч. ред. Г.В. Семья. М., 2018. 1364 с.

18. Семья Г.В. Профессиональный стандарт специалиста органов опеки и попечительства [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. Т. 5. № 3. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n3/62420.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62420.shtml) (дата обращения: 17.11.2022).

19. Семья Г.В., Лашкул М.В. Возможные модели органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан как результат реформирования и совершенствования деятельности системы // Ежегодник российского образовательного законодательства. 2020. Т. 15. № 20. С. 160—180.

20. Федеральный закон от 24 апреля 2008 г. № 48-ФЗ «Об опеке и попечительстве» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // Гарант. 2022. URL: <https://base.garant.ru/193182/> (дата обращения: 9.11.2022).

21. Федеральный закон от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // Гарант. 2022. URL: <https://base.garant.ru/12136354/> (дата обращения: 9.11.2022).

## References

1. Andreeva I.V. Sovremennye podkhody k formirovaniyu sistemy obucheniya i povysheniya kvalifikatsii personala [Modern approaches to the formation of a system of training and advanced training of personnel]. *Innovatsii. Nauka. Obrazovanie [Innovation. Science. Education]*, 2020, no. 8, pp. 47—51. (In Russ.).

2. Afanas'eva L.A., Kopteva K.V. Obosnovanie neobkhodimosti razrabotki metodologicheskikh podkhodov po formirovaniyu effektivnoi sistemy upravleniya kadrovym potentsialom predpriyatiya [Substantiation of the need to develop methodological approaches for the formation of an effective system for managing the personnel potential of an enterprise]. *Auditorium*, 2019, no. 3(3), pp. 61—66. (In Russ.).

3. Dannye federal'nogo statisticheskogo nablyudeniya № 103-RIK «Svedeniya o vyvavlenii i ustroistve detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ei» [Data of the Federal statistical observation No. 103-RIK "Information on the identification and placement of orphans and children left without parental care"] [Elektronnyi resurs]. *Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii. Bank dokumentov [Ministry of Education of the Russian Federation. A bank of documents]*, 2021. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/82491b531b05e0f4a0aba764ad14d9c8/> (Accessed 9.11.2022). (In Russ.).

4. Zasedanie Soveta pri Prezidente RF po realizatsii gospolitiki v sfere zashchity sem'i i detei. Zapis' translyatsii 30 noyabrya 2020 goda [Meeting of the Council under the President of the Russian Federation on the implementation of state policy in the field of family and child protection. Recording of the broadcast on November 30, 2020] [Elektronnyi resurs]. *VMESTE. RF*, 2020. Available at: [https://vmeste-rf.tv/broadcast/zasedanie-soveta-pri-prezidente-rf-po-realizatsii-gospolitiki-v-sfere-zashchity-semi-i-detey-zapis-t/?sphrase\\_id=225402](https://vmeste-rf.tv/broadcast/zasedanie-soveta-pri-prezidente-rf-po-realizatsii-gospolitiki-v-sfere-zashchity-semi-i-detey-zapis-t/?sphrase_id=225402) (Accessed 9.11.2022). (In Russ.).

5. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Kompetentnostnyi podkhod k modernizatsii professional'nogo obrazovaniya [Competence-based approach to modernization of vocational education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]*, 2005, no. 4, pp. 23—30. (In Russ.).

6. Zimnyaya I.A. Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Competence and competence in the context of a competence-based approach in education]. *Uchenye zapiski natsional'nogo obshchestva prikladnoi lingvistiki [Scientific notes of the National Society of Applied Linguistics]*, 2013, no. 4(4), pp. 16—31. (In Russ.).

7. Kareva E.D. Modeli organizatsii organov opеki i popechitel'stva [Models of organization of guardianship and guardianship bodies]. *Aktual'nye issledovaniya*

- [Current research], 2022, no. 13(92), pp. 33—35. Available at: <https://apni.ru/article/3921-modeli-organizatsii-organov-opeki-i-popechit> (Accessed 29.11.2022). (In Russ.).
8. Kvalifikatsionnyi spravochnik dolzhnostei rukovoditelei, spetsialistov i drugih sluzhashchikh 4-e izdanie, dopolnennoe (utv. postanovleniem Mintruda RF ot 21 avgusta 1998 g. N 37) (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Qualification directory of positions of managers, specialists and other employee's 4th edition, supplemented (approved by Resolution of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated August 21, 1998 N 37) (with amendments and additions)] [Elektronnyi resurs]. *Garant*, 2018. Available at: <https://base.garant.ru/180422/> (Accessed 9.11.2022). (In Russ.).
9. Nikulina E.G. Izmeneniya v sodержanii professional'noi podgotovki v magistrature pedagogicheskogo vuza: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. [Changes in the content of professional training in the magistracy of a pedagogical university: Abstract. diss. ... candidate of pedagogical sciences]. Omsk, 2015, pp. 32. (In Russ.).
10. Oslon V.N., Sem'ya G.V., Zinchenko E.A. Model' professional'noi podgotovki rabotnikov organov opeki i popechitel'stva v otnoshenii nesovershennoletnikh v usloviyakh profil'noi magistratury [Model of professional training of employees of guardianship and guardianship authorities in relation to minors in the conditions of a profile magistracy] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i parvo=Psychology and Law*, 2019. Vol. 9, no. 3, pp. 112—126. DOI:10.17759/psylaw.2019090309 (In Russ.).
11. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 13 maya 2021 g. N 729 "O merakh po realizatsii programmy strategicheskogo akademicheskogo liderstva "Prioritet-2030" (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Decree of the Government of the Russian Federation of May 13, 2021 N 729 "On measures for the implementation of the strategic academic leadership program "Priority-2030" (with amendments and additions)] [Elektronnyi resurs]. *Garant*, 2022. Available at: <https://base.garant.ru/400793960/> (Accessed 9.11.2022). (In Russ.).
12. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2018 g. № 127 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya (magistratura) po napravleniyu podgotovki 44.04.02 — Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie" (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 12.03.2018 № 50312) [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 127 dated February 22, 2018 "On approval of the Federal State educational standard of higher education (Master's degree) in the field of training 44.04.02 — Psychological and pedagogical education" (Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation No. 50312 on 12.03.2018)] [Elektronnyi resurs]. *Garant*, 2022. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71796296/> (Accessed 02.09.2022). (In Russ.).
13. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 24 fevralya 2015 g. N 121 "Ob utverzhdenii primernoj dopolnitel'noi professional'noi programmy povysheniya kvalifikatsii dlya rabotnikov organov opeki i popechitel'stva" [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated February 24, 2015 N 121 "On approval of an approximate additional professional training program for employees of guardianship and guardianship bodies"] [Elektronnyi resurs]. *Garant*, 2022. Available at: <https://base.garant.ru/71040870/> (Accessed 9.11.2022). (In Russ.).
14. Prikaz Mintruda Rossii ot 18 noyabrya 2013 g. № 680n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Spetsialist organa opeki i popechitel'stva v otnoshenii nesovershennoletnikh" (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 26.12.2013 N 30850) [Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation No. 680n dated November 18, 2013 "On approval of the professional standard "Specialist of the guardianship and Guardianship authority for minors" (Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on December 26, 2013 N 30850)] [Elektronnyi resurs]. *KonsultantPlyus*, 2022. Available at: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_151717/dc53a5e4f8fca0387445cfb0ee8a02bb3932aa5b/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_151717/dc53a5e4f8fca0387445cfb0ee8a02bb3932aa5b/) (Accessed 9.11.2022). (In Russ.).
15. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoi Federatsii ot 23 yanvarya 2021 goda № 22-r "Ob utverzhdenii Plana osnovnykh meropriyatii, provodimykh v ramkakh Desyatiletija detstva na period do 2027 goda" [Decree of the Government of the Russian Federation No. 22-r dated January 23, 2021 "On approval of the Plan of the main activities carried out within the framework of the Decade of Childhood for the period up to 2027"] [Elektronnyi resurs]. *Garant*, 2022. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400150053/> (Accessed 9.11.2022). (In Russ.).
16. Reformirovanie raboty organov opeki i popechitel'stva [Reforming the work of guardianship and guardianship authorities] [Elektronnyi resurs]. *Leader-ID. O meropriyatii [About the event]*, 2019. Available at: <https://yandex.ru/search/?lr=21653&clid=2379720-91&win=440&text=%22Reformirovanie%20raboty%20organov%20opeki%20i%22%20ASI> (Accessed 9.11.2022). (In Russ.).
17. Sbornik informatsionno-metodicheskikh materialov po voprosam zashchity prav detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditel' (normativnye pravovye, metodicheskie, informatsionno-analiticheskie dokumenty, primenyaemye spetsialistami organov opeki i popechitel'stva pri vypolnenii otdel'nykh trudovykh funktsii v sootvetstvii s professional'nym standartom "Spetsialist organa opeki

i popечitel'stva v otnoshenii nesovershennoletnikh") [Collection of information and methodological materials on the protection of the rights of orphans and children left without parental care (normative legal, methodological, information and analytical documents used by specialists of guardianship and guardianship bodies when performing certain labor functions in accordance with the professional standard "Specialist of the guardianship and guardianship authority for minors"). In G.V. Sem'ya (eds). Moscow, 2018. 1364 p. (In Russ.).

18. Sem'ya G.V. Professional'nyi standart spetsialista organov opеki i popечitel'stva [Professional standard of a specialist of guardianship and guardianship authorities] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2013. Vol. 5, no. 3. Available at: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n3/62420.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62420.shtml) (Accessed 17.11.2022). (In Russ.).

19. Sem'ya G.V., Lashkul M.V. Vozmozhnye modeli organa opеki i popечitel'stva v otnoshenii nesovershennoletnikh grazhdan kak rezul'tat

reformirovaniya i sovershenstvovaniya deyatel'nosti sistemy [Possible models of the guardianship and guardianship authority in relation to minors as a result of reforming and improving the activities of the system]. *Ezhegodnik rossiiskogo obrazovatel'nogo zakonodatel'stva* [Yearbook of Russian educational legislation], 2020. Vol. 15, no. 20, pp. 160—180. (In Russ.).

20. Federal'nyi zakon ot 24 aprelya 2008 g. N 48-FZ "Ob opеke i popечitel'stve" (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Federal Law No. 48-FZ of April 24, 2008 "On Guardianship and Guardianship" (with amendments and additions)] [Elektronnyi resurs]. *Garant*. 2022. Available at: <https://base.garant.ru/193182/> (Accessed 9.11.2022). (In Russ.).

21. Federal'nyi zakon ot 27 iyulya 2004 g. N 79-FZ "O gosudarstvennoi grazhdanskoj sluzhbe Rossiiskoi Federatsii" (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Federal Law No. 79-FZ of July 27, 2004 "On the State Civil Service of the Russian Federation" (with amendments and additions)] [Elektronnyi resurs]. *Garant*, 2022. Available at: <https://base.garant.ru/12136354/> (Accessed 9.11.2022). (In Russ.).

### **Информация об авторах**

*Семья Галина Владимировна*, доктор психологических наук, профессор кафедры «Возрастная психология им. профессора Л.Ф. Обуковой», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: [gvsemia@yandex.ru](mailto:gvsemia@yandex.ru)

*Лашкул Марина Валерьевна*, заместитель директора, ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6907-1881>, e-mail: [ml-69@yandex.ru](mailto:ml-69@yandex.ru)

*Яровикова Ольга Анатольевна*, руководитель структурного подразделения, ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3862-0902>, e-mail: [o.yarovikova@mail.ru](mailto:o.yarovikova@mail.ru)

### **Information about the authors**

*Galina V. Semya*, Dr. Sci. (Psychology), Professor, Department Psychology of Education, Chair of Age Psychology Named after L.F. Obukhovaya, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: [gvsemia@yandex.ru](mailto:gvsemia@yandex.ru)

*Marina V. Lashkul*, Deputy Director of the Federal State Budgetary Institution "Centre for Protection of Rights and Interests of Children", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6907-1881>, e-mail: [ml-69@yandex.ru](mailto:ml-69@yandex.ru)

*Olga A. Iarovikova*, head of the structural unit The Federal State Budgetary Institution "Centre for Protection of Rights and Interests of Children", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3862-0902>, e-mail: [o.yarovikova@mail.ru](mailto:o.yarovikova@mail.ru)

Получена 26.08.2022

Received 26.08.2022

Принята в печать 26.10.2022

Accepted 26.10.2022



# Представления российских специалистов сферы детства о доказательном подходе и их ожидания от взаимодействия с научным сообществом

**Бусыгина Н.П.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: [boussyguina@yandex.ru](mailto:boussyguina@yandex.ru)

**Будурян М.М.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8970-0972>, e-mail: [mariam.buduryan@mail.ru](mailto:mariam.buduryan@mail.ru)

**Засимова А.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5220-0504>, e-mail: [zasimova@bk.ru](mailto:zasimova@bk.ru)

В статье описаны результаты качественного исследования представлений российских специалистов-практиков о доказательном подходе. В исследовании приняли участие авторы программ и руководители 12 организаций, работающих в сфере детства и социальной защиты и участвовавших в конкурсах на включение в реестры практик с доказанной эффективностью. Сбор данных осуществлялся при помощи полуструктурированного интервью. Рефлексивный тематический анализ интервью позволил разработать несколько тем, в совокупности описывающих особенности понимания доказательного подхода российскими специалистами-практиками и их ожидания от взаимодействия с научным сообществом: 1) доказательный подход как современный тренд, подключение к которому дает ряд преимуществ (большую привлекательность для донорских организаций, расширение круга благополучателей и признание в профессиональных кругах); 2) доказательный подход как возможность осваивать новую культуру обоснования и презентации своих разработок; 3) доказательный подход как поиск и организация новых форм взаимодействия с научным сообществом. Выявлено, что российские специалисты сферы детства склонны принимать транслируемое им фондами, донорскими организациями и экспертным сообществом инструментальное понимание доказательного подхода, однако их образ практики как сложной деятельности, требующей учета многих факторов и обращения к различным источникам знаний, потенциально может стать основой более продвинутого многостороннего и критического понимания доказательного подхода — при условии поддержки такого понимания, в том числе со стороны научного сообщества.

**Ключевые слова:** доказательный подход, представления о доказательном подходе специалистов-практиков, инструментальное и критическое понимание доказательной практики, место научного знания в реализации практик.

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 21.01.2022 № 073-00110-22-01 «Научно-методическое обеспечение единого подхода внедрения социальных (в т.ч. образовательных) практик с доказанной эффективностью в части реализации мероприятий Десятилетия Детства».

**Для цитаты:** Бусыгина Н.П., Будурян М.М., Засимова А.В. Представления российских специалистов сферы детства о доказательном подходе и их ожидания от взаимодействия с научным сообществом // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 183—196. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270614>

## Russian Child Welfare Service Professionals' Attitudes towards Evidence-based Practice and Their Ideas of the Social Practice — Science Relations

**Natalia P. Busygina**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: [boussyguina@yandex.ru](mailto:boussyguina@yandex.ru)

**Mariam M. Buduryan**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8970-0972>, e-mail: [mariam.buduryan@mail.ru](mailto:mariam.buduryan@mail.ru)

**Anastasia V. Zasimova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5220-0504>, e-mail: [zasimova@bk.ru](mailto:zasimova@bk.ru)

The article presents the results of the qualitative study of Russian child welfare service professionals' attitudes towards evidence-based practice. Based on a reflexive thematic analysis of interviews with the professionals from 12 social service organizations several themes have been developed and discussed: 1) evidence-based practice as an important current trend, the connection to which gives several advantages (greater attraction for donor organizations and clients, peer recognition); 2) evidence-based practice as an opportunity to master a new culture of justification and communication; 3) evidence-based practice as a search and organization of new forms of interaction with the scientific community. Russian social service professionals tend to accept the instrumental understanding of the evidence-based practice that is transmitted to them by foundations, donor organizations and the expert community, however, their image of practice as a complex activity that requires taking into account many factors and referring to various sources of knowledge can potentially become the basis for more advanced multifaceted and critical understanding of the evidence-based practice — provided the support of such an understanding, including from the scientific community.

**Keywords:** evidence-based practice, attitudes towards evidence-based practice, instrumental understanding of evidence-based practice, critical understanding of evidence-based practice, social practice — science relations.

**Funding.** The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00110-22-01 dated 21.01.2022 “Scientific and methodological support of a unified approach to the introduction of social (including educational) practices with proven effectiveness in implementing the activities of the Decade of Childhood”.

**For citation:** Busygina N.P., Buduryan M.M., Zasimova A.V. Russian Child Welfare Service Professionals' Attitudes towards Evidence-based Practice and Their Ideas of the Social Practice — Science Relations. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 183—196. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2022270614> (In Russ.).

## Введение

Ориентация на доказательный подход, первоначально возникший в медицине и клинических практиках, в настоящее время стала одной из характерных особенностей развития социальной сферы и образования. Все большее число специалистов сферы детства вовлекается в разработку и применение практик в доказательном ключе, от них требуют, чтобы то, чем они занимаются, отвечало критериям доказательности.

Но как видят доказательный подход сами специалисты-практики, которым предлагают включиться в его реализацию? Согласно ряду исследований, проведенных в разных странах [8; 9; 11; 12; 13; 15; 17], практикующие специалисты нередко бывают в замешательстве относительно того, что именно считать доказательной практикой, при этом их установки по отношению к ней по большей части позитивны и коррелируют с уровнем их знаний и подготовки в этой области.

Большинство исследований представлений специалистов-практиков о доказательном подходе проводится в количественном дизайне, в частности, с использованием шкал отношения к доказательной практике (Evidence-based Practice Attitude Scales) (EBPAS-50 и EBPAS-36) [4; 5; 14]. Такой дизайн позволяет собирать данные на больших выборках и сравнивать результаты, полученные на участниках из разных стран или разных сфер практической деятельности. Однако ввиду того, что в методиках измерения уже заложено определенное понимание доказательной практики, они не дают возможности прояснить собственные конструкции участников и тем самым более глубоко проанализировать особенности их представ-

лений и эмоционального отношения к доказательному подходу.

В связи со сказанным нам представляется примечательным исследование Г. Авби (G. Avby) с соавторами, выполненное в качественном дизайне [6]. Собрав данные при помощи полуструктурированного интервью с 14 сотрудниками службы социального обеспечения Швеции и проанализировав их при помощи метода, близкого описательной феноменологии, авторы выяснили, что специалисты по-разному конструируют смыслы доказательной практики. Эти смыслы авторы сгруппировали в несколько категорий, обозначив пять типов понимания доказательной практики: 1) фрагментированное (весьма дефицитные представления о доказательном подходе, доказательность понимается как некое общее, непроясненное «качество»: «я не могу точно сказать, что такое доказательная практика, какой-то подход»); 2) дискурсивное (представления о доказательном подходе так же дефицитны, термин «доказательная практика» используется декларативно, как риторический прием, убеждающий в значимости работы: «да, мы прибегаем к доказательности, мы обязательно используем статистику»); 3) инструментальное (доказательный подход ассоциируется с применением научно обоснованных методов и алгоритмов в практической работе, доказательная практика означает использование протоколов, документации и оценки эффективности: «наша работа основана на научно обоснованных методах, мы используем методики, прошедшие строгую экспериментальную верификацию»); 4) многостороннее (доказательная практика связывается с необходимостью опираться на

различные источники информации — научные исследования, практические наблюдения: «доказательность обозначает, что наша практика выходит на новые, более высокие уровни, мы ориентируемся не только узко на свой опыт и потому начинаем более продуктивно работать с клиентом»); 5) критическое (рефлексия всей сложности понятия доказательной практики, когда обсуждаются плюсы и минусы ее применения в социальной сфере, но при этом сохраняется сбалансированный взгляд, подчеркивается необходимость внимательного анализа разных источников информации: «доказательная практика это не метод, а умение интегрировать разную информацию о клиенте и его проблеме, это смелость критично оценивать, что мы делаем и чего мы достигаем»).

Для нас это исследование интересно не только тем, что оно показывает, насколько широк диапазон понимания доказательной практики специалистами. Мы уже отметили [1], что термин «доказательная практика» нередко играет роль «пустого знака», значение которого становится предметом многочисленных дебатов в методологической литературе. Представления специалистов-практиков во многом отражают характер этих дебатов. Мы согласны с авторами исследования, что многостороннее и критическое понимание доказательной практики и в философском, и в методологическом смысле более развитое, чем ее инструментальное понимание. Но именно последнее — это то, что часто продвигается, когда речь идет о доказательном подходе. Авторы пишут, что распространённость инструментального взгляда, согласного которому доказательная практика — это в первую очередь перенесение научно обоснованных методов, программ и оценок в практическую работу, мешает достижению уровня рефлексивной практики [6]. Иными словами, складывается парадоксальная ситуация, когда продвижение доказательного подхода «сверху» (в его инструментальной версии) оказывается барьером к развитию доказательной практики (понимаемой многосторонне и критически).

Исследований установок по отношению к доказательному подходу у российских специалистов-практиков мы не нашли. Для нашего исследования мы выбрали качественный дизайн прежде всего для того, чтобы придать ему поисковый, открытый характер. Нам важно было «разговорить» участников, российских специалистов сферы детства, чтобы они поделились своим опытом вовлечения в «тренд доказательности». Мы ставили своей целью реконструировать комплекс их представлений о доказательном подходе и доказательности: как специалисты-практики и разработчики программ понимают доказательный подход, его возможности и ограничения, с какими трудностями они сталкиваются на пути к доказательности, как представляют себе продуктивное сотрудничество с академическим сообществом. Мы ожидали, что в отношении к доказательному подходу, которое сложилось у российских специалистов-практиков, есть «слепые зоны», конфликтные установки и противоречия, которые мы и намеревались прояснить.

### Участники и процедура исследования

В исследовании приняли участие представители (авторы программ и руководители) 12 организаций, работающих в сфере детства и социальной защиты. Все организации участвовали в конкурсах на включение в реестр доказательных практик одного из благотворительных фондов.

При выборе организаций мы учитывали:

- географию проекта: в исследовании участвовали 3 организации из Москвы и Санкт-Петербурга, 6 организаций из крупных российских городов (Самара, Новосибирск, Нижний Новгород, Якутск, Екатеринбург, Хабаровск), 3 организации из небольших городов Кировской области, Республики Карелия, Томской области;
- уровень доказательности практики, направление работы и степень устойчивости: участниками исследования были организация, оказывающая помощь семьям в трудных ситуациях, школа приемных родителей, кризисные центры, организация, оказывающая помощь женщинам с детьми, и др.;

практики, развиваемые в 7-ми организациях, оценены экспертами как имеющие средний уровень доказательности, развиваемые в 5-ти других организациях — как имеющие высокий уровень доказательной базы;

- статус организации и особенности финансирования: в исследовании приняли участие специалисты 9-ти некоммерческих организаций, 2-х благотворительных фондов, 1-й государственной организации.

Мы старались привлечь организации, отличающиеся по статусу, условиям работы и др., чтобы обеспечить разнообразие позиций в выборке, гомогенной по главному для нас параметру — степени знакомства с доказательным подходом: представители всех участвовавших в исследовании организаций активно включались в программы доказательных обоснований предлагаемых ими способов работы, посещали семинары или конференции по доказательному подходу и т.п. Относительная гомогенность группы участников по степени знакомства с доказательным подходом давала возможность достижения «точки насыщения»<sup>1</sup> в пределах десяти случаев [3]. В обсуждении результатов мы коснемся вопроса ограничения выводов ввиду особенностей отбора участников.

Сбор данных осуществлялся методом полуструктурированного интервью длительностью от 45 до 80 минут. Мы расспрашивали респондентов об их деятельности, устройстве, истории создания и развития их организации, разработанных ими практиках, методах и технологиях, участии в конкурсе на отбор лучших практик; отдельно задавались вопросы о том, как они видят доказательный подход и отношения с научным сообществом.

Интервью с согласия респондентов записывались на диктофон и затем расшифровывались с использованием «мягких» форм транскрибирования (дословно, но без деления текста на строфы и без использования специальных значков для передачи экспрессивной стороны речи) [2]. Анализ

расшифровок (около 200 страниц текста) проводился при помощи метода рефлексивного тематического анализа, включающего в себя открытое кодирование и разработку тем на основе полученных кодов [7; 16].

## Результаты

По итогам анализа собранных материалов нами были выделены несколько основных тем, в совокупности описывающих представления специалистов-практиков о доказательном подходе и их ожидания от взаимодействия с научным сообществом.

### **Поворот к доказательности: подключение к тренду, «знак качества»**

Одна из магистральных тем, встречающихся в интервью, связана с идеей доказательности как некоего тренда современности. Подключение к нему дает гарантии и определенные удобства для развития практики.

Интересно, что доказательный подход для респондентов — это прежде всего доказательное обоснование той программы, практики или технологии, которыми они занимаются, для того чтобы соответствовать критериям реестров практик, но это также использование в своей работе тех методов и технологий (преимущественно западных), которые маркируются как «практика с доказанной эффективностью».

Попадание в реестры, по мнению респондентов, позволяет решать несколько задач. Во-первых, оно обеспечивает повышение доверия целевой аудитории к практике:

*«По большому счету, вхождение в реестр — это знак качества, причем на лбу [...]. Соответственно, мне не нужно изначально доказывать родителю, что мы эффективно работаем, что мы качественно работаем».*

Во-вторых, оно облегчает поиск финансирования:

*«Вот этот доказательный подход для убеждения доноров потенциальных, это и*

<sup>1</sup> Т.е. состояния относительной полноты информации, когда последующий набор респондентов не приносит новой информации, а сообщаемые ими данные попадают в уже выделенную структуру категорий или тем [10].

для гранта дающей организации, и для органов власти».

Все респонденты так или иначе подчеркивают, насколько удобнее стала для них ситуация подачи заявок на гранты в связи с оформлением практики по требованиям реестра:

*«Нахождение в реестре существенно облегчило нам написание, например, некоторых заявок на гранты. То есть мы можем прикладывать ссылки, где оформлены наши подробные описания, механизмы действия, то есть этого бывает достаточно для того, чтобы как-то о себе заявить, а не нужно это все делать заново».*

Одна из респонденток очень точно описывает связь между финансированием и показателями эффективности, доказательный подход здесь понимается как синоним эффективной работы, причем подключение к тренду доказательности способствует выработке единого языка и выстраиванию отношений между теми, кто дает деньги, и теми, кто запрашивает:

*«Опыт работы с бизнесом нас приучил к тому, чтобы разговаривать на языке эффективности [...]. Я вот была поражена прямо очень — увидела разницу, как бизнес говорил три года назад и как говорит сейчас, в контекстах эффективности, доказательного подхода, вообще ориентации на НКО, на объединение усилий, на создание действительно проектов больших и социально значимых».*

В-третьих, попадание в реестры способствует позиционированию себя как успешных специалистов и улучшает репутацию среди коллег:

*«Это нас переводит на какой-то другой уровень позиционирования среди других организаций».*

*«Поскольку мы сотрудничаем очень много с государственным сектором нашего города и других регионов, мы можем говорить, что те знания или данные, которые мы передаем, чем делимся, они имеют вот такую поддержку — это, конечно, тоже на репутационный капитал влияет».*

*«С тех пор, как мы вошли в реестр, мы просто на каждом углу об этом говорим.*

*Это очень сильно повышает, скажем так, авторитет организации в профессиональных кругах. Это такой знак качества для организации, которая работает в сфере детства».*

Следует отметить, что тема доказательного подхода приходит к специалистам-практикам извне, от экспертов фондов и донорских организаций, с которыми практики сотрудничают, однако очень быстро становится привлекательной для них самих:

*«И нас пригласили на установочную конференцию в Москву, где как раз нам говорили о том, что мониторинг и оценка будут трендом в ближайшие 10 лет. И я помню, я тогда подумала: “Что за слова вообще? Ничего не понятно, что это такое”. Но настолько меня это захватило, и мне захотелось как-то окунуться в это, побольше об этом узнать».*

Суммируя, можно сказать, что доказательность ассоциируется специалистами-практиками прежде всего с возможностью более продуктивно разрешать набравшие вопросы финансирования, оформления заявок на гранты, контроля притока благополучателей, узнаваемости и признания своей работы. Хотя тема доказательного подхода приходит к практикам извне, попадая в этот тренд и встречаясь с диктуемой фондами и донорскими организациями необходимостью доказательного обоснования своей работы, они попутно обнаруживают для себя в этом ряд открытий и преимуществ.

### **Новая культура обоснования и коммуникации**

Респонденты отмечают появившийся или усилившийся у них в связи с поворотом к доказательности интерес к обоснованию, исследованию и оценке своей практики.

Большинство респондентов отмечают, что только пройдя сложный и долгий путь описания своей практики согласно стандарту доказательности, они почувствовали то, что можно назвать «исследовательским вкусом». Они подчеркивают, что, включившись в требуемое описание практики, они стали гораздо лучше понимать, что именно они делают и что в их деятельности может «работать»:

«Поэтому, естественно, пока ты работаешь над доказательством, ты это систематизируешь, разложишь по полочкам и сам будешь знать, где что находится, где — нужное, и, может быть, что-то ненужное уйдет».

«Все это как будто бы про очень четкое понимание своей деятельности. То есть про то, что действительно есть результаты нашей деятельности, мы их можем показать, про них рассказать. И про то, что мы понимаем, как это работает».

Погружение в исследования, осуществляемые частично собственными силами или силами приглашенных независимых исследователей, явно придает уверенности практикующим специалистам и поддерживает их самоуважение, поскольку они получают возможность видеть результаты своей работы:

«У нас 90% семей сохранили своих детей. И когда мы можем это обосновать, рассказать, как мы это получили, то это прямо вот что-то про настоящее, про то, что мы действительно можем помочь, про то, что мы меняем мир, помогаем людям. Ну то есть какие-то вот эти лозунги, миссии организаций, которые заявлены, когда они подтверждаются реальными историями, реальными цифрами, то это становится, ну, какими-то более весомыми историями, мне кажется. Вот в этом для меня доказательный подход».

Неоднократно специалисты, с которыми мы беседовали, сравнивали то, как они понимали и презентовали свою деятельность раньше, с тем, как это происходит сейчас:

«Как было раньше — мы могли увлеченно и эмоционально рассказывать», теперь же «в работе есть формальные точки, контрольные пункты, которые можно снова и снова измерять».

Меняется сама культура рефлексии и презентации практики, специалистам определенно нравится погружаться в нее и ее осваивать, даже если на этом пути они встречаются с трудностями:

«Социальная работа больше как-то оценивалась, да и до сих пор оценивается какими-то эмоциональными и моральными категориями — это добро, это благотворительность, и с цифрами, и с конкретными показателями

это не должно иметь ничего общего, ну как-то так. Вот и раньше в нашей сфере казалось: какие доказательства, какие цифры?! Я и так спасаю жизнь, а вы тут со своими цифрами! Мне не до цифр совсем!»

«Если мы покажем, что у нас есть практика, которая признана, условно говоря, хотя бы на российском уровне, у нее есть уровень доказанности, что у нас есть результат, это не наши бла-бла-бла, это не наши красивые слова психолога на собраниях. Это вот бери документы и смотри!»

Вместе с тем некоторые наши собеседники говорят, что и раньше они тоже проводили исследования, например, собирали обратную связь от родителей детей, с которыми работали, и корректировали свою работу в соответствии с полученной информацией, осуществляли поиск теоретического материала, на который можно опереться в практической работе. Нельзя сказать, что изнутри их практики у специалистов не возникла потребности обращаться к научным знаниям и результатам исследований. По-видимому, однако, они не маркируют такой процесс практики как доказательный. С доказательным подходом они связывают сугубо историю описания практики в соответствии со стандартом доказательности и внешние оценки эффективности.

Некоторые собеседники подчеркивают, что, включившись в эту историю, они, скорее, научились лучше презентовать свою практику, чем как-то изменили суть своей работы:

«Мы включились в реестр доказательных практик недавно, но и до этого мы работали так же хорошо. Сейчас мы лучше стали в плане методическом, описательном».

Другие же демонстрируют, что благодаря систематизациям, проводимым оценкам и взаимодействию с представителями академического и экспертного сообщества они стали задавать другие вопросы, у них изменился ракурс взгляда на собственную деятельность и ее результаты:

«То есть доказывать, что у тебя было 15 семей никому не надо [...] А что конкретно качественно поменялось за те мероприятия,

которые семья посетила, за те занятия, тренинги, еще какие-то другие формы помощи — это, конечно, пришлось делать».

«Может быть, вот раньше мы даже как-то и считали больше, оценивали свою деятельность, больше опираясь на количественные показатели, такие формальные. То есть провели десять консультаций, там пять мероприятий. А что произошло благодаря этим мероприятиям? Мы как бы автоматически засчитываем, что родительские компетенции повысились благодаря нашим родительским школам. А как узнать, что они действительно повысились? И как узнать, что они действительно повысились именно благодаря нашим родительским школам?»

**Взаимодействие с наукой:  
поиск контактов, кураторство  
и партнерство**

Необходимость «быть доказательными» побуждает практиков больше обращаться к представителям научного сообщества и специалистам по оценке — т.е. к тем, кто компетентен в проведении исследований и кто, соответственно, может помочь в получении доказательств эффективности их деятельности. Если в начале пути, когда практика, программа или технология делают свои первые шаги, осуществляющие их специалисты часто проводят оценку собственными силами, то в дальнейшем, по мере «взросления» практики, возрастает запрос на внешние исследования. Общение с исследователями помогает осознать проблемы и наметить пути развития:

«Обратная связь экспертов помогла понять, какие еще слепые зоны есть [...]. Мы поняли, что нам нужно провести очень большую исследовательскую, на которую сейчас пока, к сожалению, нет таких больших ресурсов».

Вероятно, у практиков присутствует не только чисто прагматический запрос на оценку. Мы бы сказали, что наши респонденты выражают не вполне оформленную потребность-интерес к контактам с исследователями — им, по их словам, «хочется многое поизучать». По-видимому, как именно это изучение будет связано с практической дея-

тельностью, далеко не все из них четко представляют. Однако можно думать, что они интуитивно улавливают, что взаимодействие с исследователями может быть для них одним из ресурсов развития практики.

Вот как одна из наших собеседниц рассказывает о своем интересе:

«У меня даже была такая идея — пойти в наш университет. Там как-то я познакомилась с проректором, и он говорил, что они проводят исследования на разные темы со студентами, что, типа, обращайтесь, мы там готовы. И я даже хотела, думала я пойду, попрошу, чтобы они чего-нибудь у нас исследовали. Пряма так интересно было. А потом мы познакомились с фондом N, и как-то вот они немножко закрыли нашу эту потребность. Но сейчас нам это очень интересно, потому что столько всего хочется померить, поисследовать, поизучать, наши специалисты не обладают ни знаниями, ни компетенциями, ни временем, ни силами, скажем так, этим заниматься, а местные вузы, команды, я как-то не знаю, насколько они компетентны в нашей сфере, поэтому нам это очень интересно, мы бы хотели, было бы здорово».

Обратим внимание, что респондентка подчеркивает невозможность заниматься исследованиями собственными силами, но кого именно она хочет видеть в этой роли, как может быть организовано взаимодействие с ним — все это остается для нее самой очень неопределенным. Она, скорее, ждет предложений и хочет видеть какую-то встречную заинтересованность со стороны тех, кто занимается исследованиями, чем готова озвучить конкретный запрос.

Нередко практики прямо говорят о недостатках знания у них, которые они пытаются компенсировать посредством общения с коллегами. Иногда речь заходит о возможном наставничестве, кураторстве или необходимости иметь в штате специального сотрудника, связанного с наукой. Практики понимают, что им чего-то не хватает в их собственных действиях по сбору информации, мониторингу, оценке, но они не представляют, как можно было бы поставить задачу, какого рода знания в принципе можно было бы искать:



«Мы единственное хорошо сейчас делаем — мониторинг. Просто мониторим, набираем информацию, анкетирование мы делаем в разрезе проблем поступающих женщин: сколько они у нас живут, из каких районов. Это вот просто чисто статистически. Каков их возраст, какое социальное положение, замужем, сколько у них детей, не замужем, в каком браке они живут, трудоустроена, не трудоустроена. Только вот набор информации и все. Такая текущая работа, а вот чтобы повысить — надо нам чтобы кто-то помог, научное сообщество. Вот трудно сделать как задание, как запрос, очень сложно. Нам самим понять вот это — как бы не очень получается, наверное».

«Но, конечно, большей частью не хватает нам знаний, не хватает. И мы буквально по крупицам ищем что-то, где-то что-то в интернете найдем, большей частью, конечно, все-таки это конференции, это профильные конференции, это общение с коллегами».

«Сотрудничества, конечно, нам бы очень хотелось. Конечно, хотелось бы, да, но вот какой запрос сделать от нас... Ну вот мне сложно. Чем бы они (научное сообщество — авт.) нам могли помочь? Вот нужно, но я не знаю как».

Однако нельзя сказать, что специалисты-практики позиционируют себя по отношению к научному сообществу лишь в иерархической модели «ученик—учитель». В большинстве случаев они хотят выстраивать отношения с представителями «академии» как равные партнеры, у каждого из которых есть свой набор компетенций. Все наши респонденты подчеркивают, что у практической работы есть своя специфика. Практика — область очень сложная, запутанная и неопределенная, так что далеко не все, что, как ожидается, работает в теории, будет работать и на практике. И для практикующих специалистов очень важно, чтобы «академики» разделяли этот взгляд и не преподносили свои знания как истину в последней инстанции.

Очень показателен в этой связи рассказ одной из респонденток:

«Я выступала как-то перед научным сообществом, и меня не очень услышали и не

очень поняли. То есть вопросы из разряда “была ли у меня контрольная группа и почему я привожу такие результаты” меня немножко повергли в шок, и я пыталась объяснить. Какая контрольная группа? Две семьи поселили в кризисное отделение, а две не поселили и сказали: “Ну давайте как-то сами, а мы покажем потом эффект, что мы работаем?” Каким образом это должно происходить? Ну как бы, знаете, из разряда того, что тебя пытаются чему-то научить, но вообще-то ты уже в целом как бы что-то умеешь и даже понимаешь, что это, скорее, не будет работать на практике, что в жизни это немножко по-другому. А в ответ тебя немножко ну как бы не воспринимают. И получается, что как бы теория вроде как-то что-то дает практику, но теория не то чтобы не меняется, но не принимает обратную связь, что ли, от практики. Вот было бы здорово, если бы был какой-то взаимобмен. То есть мы изучаем новые теории, внедряемые в практику, а теория, глядя как это происходит на практике, немножко тоже меняется».

Как можно видеть, респондентка подчеркивает, что научное сообщество порой занимает по отношению к специалистам-практикам доминантную позицию эксперта и не готово признать, что они тоже являются экспертами в своем деле.

Между тем специалисты-практики могут предложить «академии» интересные формы сотрудничества, в частности, вести практико-ориентированные курсы в вузах. В ряде случаев подобные проекты удастся реализовать, и практики со своей стороны очень ценят подобный опыт:

«С медуниверситетом мы проводили и планируем продолжить такой совместный проект, когда мы в течение года обучали врачей и студентов взаимодействию с семьями с особыми детьми: как сообщать диагноз, как взаимодействовать с родителями, как вести прием с особым ребенком, какие можно способы альтернативной коммуникации применить, как вообще с ним можно общаться. То есть таким вещам учили, которым в медицинском вузе не учат обычно врачей. Это был очень полезный для университета и

*для нас проект, потому что это такой взаимодополняемый опыт».*

Нам хотелось бы обратить внимание также на еще один важный момент, который артикулируют специалисты-практики в связи с возможными формами партнерского взаимодействия с научным сообществом. Приведем размышления одной собеседницы (нечто похожее по сути, но касающееся иных областей мы слышали и от других респондентов):

*«Когда мы работаем, мы какие-то вещи в нашей практике видим, которые не очень обоснованы. Например, история про мифы, которые существуют в обществе, про то, что мама с ментальными особенностями не может воспитывать детей. Мне кажется, если идет какое-то исследование, какая-то такая информация, что на самом деле это неправда, если проводится научным сообществом исследование про то, что мама с ментальными особенностями воспитывает детей, да, там при этом могут быть какие-то сложности, но при этом там привязанность формируется, все нормально, то, мне кажется, это прямо вот один такой вариант, очень крутой, когда мы подтверждаем наше мнение прямо исследованием существующим».*

Дело в том, что в силу своей погруженности в жизнь и проблемы людей специалисты-практики могут гораздо лучше кабинетных ученых улавливать болевые точки общества. Исследователи же, используя свой инструментарий, способны проверять и подкреплять такие наблюдения. В этом смысле партнерство практики и науки, предполагающее внимательное отношение представителей научного сообщества к взгляду практикующих специалистов, может вносить свой вклад в развитие социокритической/трансформаторной парадигмы в науке и способствовать социальным изменениям.

### **Обсуждение результатов и выводы**

Тематический анализ интервью со специалистами социальной сферы позволил прояснить некоторые особенности их представлений о доказательном подходе. Специалисты-практики воспринимают доказательный подход как важный современный тренд,

подключение к которому, по их мнению, дает им ряд преимуществ: помощь в финансировании благодаря большей привлекательности в глазах донорских организаций, расширение целевой аудитории и признание в профессиональных кругах. Несмотря на то, что и раньше специалисты осуществляли мониторинг своей деятельности и проводили некоторые исследования ее эффективности, именно участие в конкурсах на попадание в реестры практик с доказанной эффективностью и их более плотное знакомство с доказательным подходом, которое им транслируют устраивающие конкурсы фонды и организации, побудило их к более систематической исследовательской работе, в том числе с привлечением внешних исследователей. Большинство респондентов отмечают, что изменился их собственный взгляд на то, что они делают: они освоили новую культуру обоснования и презентации своей практики.

Наиболее содержательной, по нашему мнению, оказалась тема представлений специалистов сферы детства об их взаимодействии с научным сообществом. Исследования помогают практикам удостовериться в значимости своей работы. Мы интервьюировали тех, чьи организации прошли конкурсный отбор, получив высокие оценки экспертов. Понятно, что представленные ими данные исследований (у многих — выполненные именно внешними, независимыми командами) свидетельствовали в пользу достаточно высокой эффективности их работы. Возможно, именно поэтому довольно много наши собеседники говорили о важности таких оценок. Мы не знаем мнения об исследованиях тех, кто получил не столь высокие оценки экспертов. Однако есть основания предполагать, что специалисты-практики придают исследованиям именно такой смысл — для них это прежде всего средство повысить ценность их работы и использовать полученные результаты для самопродвижения.

Вместе с тем мы улавливаем и иное, не связанное с прагматикой самопродвижения отношение к исследованиям, хотя выражается оно не явно, и мы лишь можем реконструировать эти смыслы, исходя из контек-

ста. Респонденты так или иначе показывают свою заинтересованность в том, чтобы исследования были встроены в сам процесс их работы — возможно, помогали бы им отвечать на отдельные вопросы, связанные с организацией практики, а возможно, за такой заинтересованностью стоит более общая потребность в знаниях, и фигура исследователя воспринимается как их источник. Если нам верно удалось реконструировать смысловые конфигурации респондентов, то сопровождение, кураторство — это не только помощь в «правильной» презентации практики, но и ресурс развития.

Обратим внимание на гибкое и разнообразное позиционирование практиков по отношению к представителям «академии». С одной стороны, они воспринимают их как экспертов, чья функция — обучать и выносить оценки. Но, с другой стороны, практикам важно, чтобы их голос был слышим и, более того, чтобы они могли выступать в качестве равных партнеров, у которых есть своя зона экспертизы. На наш взгляд, к сожалению, представители академического сообщества действительно порой занимают по отношению к практикам доминантную позицию, готовы делиться знаниями (в том числе методологическими), но не готовы ставить их под вопрос перед лицом и вместе с практиками. Хотя ведь именно критическая позиция по отношению к самому себе и внутренние механизмы самокоррекции являются неотъемлемой частью института науки. Как выстраивать сотрудничество науки и практики — один из главных вопросов, на который можно искать ответ лишь в диалоге. На наш взгляд, практикам есть что предложить «академии» — и это не только практико-ориентированные курсы, которые разрабатываются и проводятся совместно с сотрудниками университетов, но это и само знание, полученное на практике, которое, будучи проверенным и систематизированным благодаря применению научного метода, способно вносить свой вклад в социальные изменения.

Мы не типологизировали ответы респондентов, а проводили «сквозной» анализ полученного материала как целого, пытаюсь

разработать темы, которые бы отражали общие тенденции представлений респондентов о доказательном подходе. Однако если соотнести реконструированные представления с типами понимания доказательной практики, описанными в исследовании Г. Авби с соавторами [6], можно заметить, что наши респонденты склонны придавать доказательному подходу тот инструментальный смысл, который им транслируют фонды, обучающие программы и т.п.: для них доказательный подход — это прежде всего проведение исследований эффективности, предпочтение методов и технологий работы, доказавших свою эффективность, и представление собственных разработок в соответствии со стандартом. Специалисты согласны с тем, что практика должна быть именно такой, но вместе с тем они обрисовывают и несколько другой ее образ — как сложной области, которая основывается прежде всего на ценностях, предполагает умение действовать в условиях повышенной неопределенности, используя все доступные знания — и внешние, полученные из литературы, исследований, общения на профильных конференциях, и родившиеся изнутри самого практического опыта. Несколько запутанные определения ориентиров собственной деятельности, которые дают специалисты, можно проинтерпретировать как их застревание на «до-доказательном уровне» или, скорее, в области перехода. Однако мы полагаем, что их образ практики содержит в себе черты, которые потенциально могут стать основой более продвинутого многостороннего и критического пониманий доказательного подхода — при условии поддержки такого понимания, в том числе со стороны научного сообщества.

В заключение скажем несколько слов об ограничениях исследования. Описанные нами темы многократно повторяются в материале интервью и, как мы успели понять из их обсуждения на двух конференциях и собраниях со специалистами-практиками, вполне узнаваемы для аудитории. Однако похожих результатов можно ожидать лишь у тех практиков, которые так или иначе вклю-

чились в реализацию доказательного подхода, транслируемого российскими фондами и организациями, объявляющими конкурс на попадание в реестр практик с доказанной эффективностью. Безусловно, сфера дет-

ства значительно шире, и для других групп специалистов-практиков, скорее всего, будут характерны иные установки и представления. Прояснение этого вопроса мы оставляем на будущее.

### Литература

1. Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в образовании: критический анализ актуальных дискуссий [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 162—176. DOI:10.17759/psyedu.2021130410 (дата обращения: 01.12.2022).
2. Квале С. Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003.
3. Штейнберг И.Е. Логические схемы обоснования выборки для качественных интервью: «восьмиугольная» модель // Социология: методология, методы, математическое моделирование (Социология: 4М). 2014. № 38. С. 38—71.
4. Aarons G.A. Mental health provider attitudes toward adoption of evidence-based practice: the Evidence-based Practice Attitude Scale (EBPAS) // *Mental Health Services Research*. 2004. Vol. 6. P. 61—74. DOI:10.1023/b:mhsr.0000024351.12294.65
5. Aarons G.A., Cafri G., Lugo L., Sawitzky A. Expanding the domains of attitudes towards evidence-based practice: The Evidence-based Practice Attitude Scale-50 // *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*. 2012. Vol. 39(5). P. 331—340. DOI:10.1007/s10488-010-0302-3
6. Avby G., Nilsen P., Dahlgren M.A. Ways of understanding evidence-based practice in social work: a qualitative study // *British Journal of Social Work*. 2014. Vol. 44. P. 1366—1383. DOI:10.1093/bjsw/bcs198
7. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // *Qualitative Research in Psychology*. 2006. Vol. 3(2). P. 77—101. DOI:10.1191/1478088706qp0630a
8. Ekeland T., Bergem R., Myklebust V. Evidence-based practice in social work: perceptions and attitudes among Norwegian social workers // *European Journal of Social Work*. 2018. Vol. 22. P. 611—622. DOI:10.1080/13691457.2018.144113
9. Finne J. Evidence-based practice in social work: who are the critics? // *Journal of Social Work*. 2021. Vol. 21(6). P. 1315—1338. DOI:10.1177/1468017320955131
10. Fusch P.I., Ness L.R. Are we there yet? Data saturation in qualitative research // *Qualitative Report*. 2015. Vol. 20(9). P. 1408—1416.
11. Gray M., Joy E., Plath D., Webb S.A. Opinions about evidence: a study of social workers' attitudes towards evidence-based practice // *Journal of Social Work*. 2013. Vol. 14. P. 23—40. DOI:10.1177/1468017313475555
12. James S., Lampe L., Behnken S., Schulz D. Evidence-based practice and knowledge utilisation — a study of attitudes and practices among social workers in Germany // *European Journal of Social Work*. 2018. Vol. 22. P. 763—777. DOI:10.1080/13691457.2018.1469475
13. Pervin M., Hagmayer Y. Attitudes towards evidence-based practice of professionals working with children and adolescents with autism spectrum disorder in Bangladesh // *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*. 2022. Vol. 49. P. 861—880. DOI:10.1007/s10488-022-01205-2
14. Rye M., Torres E.M., Friberg O. et al. The Evidence-based Practice Attitude Scale-36 (EBPAS-36): a brief and pragmatic measure of attitudes to evidence-based practice validated in US and Norwegian samples // *Implementation Science*. 2017. Vol. 12(44). DOI:10.1186/s13012-017-0573-0
15. Scurlock-Evans L., Upton D. The role and nature of evidence: A systematic review of social workers' evidence-based practice orientation, attitudes, and implementation // *Journal of Evidence-Informed Social Work*. 2015. Vol. 12. P. 369—399. DOI:10.1080/15433714.2013.853014
16. Terry G., Hayfield N., Clarke V., Braun V. Thematic Analysis // *Qualitative Research in Psychology* / Willig K., Stainton-Rogers W. (Eds.). Sage, 2017. P. 17—37.
17. Van der Zwet R.J., Beneken genaamd Kolmer D.M., Schalk R., Van Regenmortel T. Views and attitudes towards evidence-based practice in a Dutch social work organization // *Journal of Evidence-Based Social Work*. 2019. Vol. 16. P. 245—260. DOI:10.1080/23761407.2019.1584071

### References

1. Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V. Dokazatelny podkhod v obrazovanii: kritichesky analiz aktualnykh diskussiy [Evidence-based education: critical analysis of current discussions] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 162—176. DOI:10.17759/psyedu.2021130410 (Accessed 01.12.2022). (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Kvale S. Issledovatel'skoe interviyu [Research Interview]. Moscow: Smysl, 2003. (In Russ.).
3. Shteinberg I.E. Logicheskie skhemy obosnovaniya vyborki dlya kachestvennykh interviyu:

“vosmiokonnaya model” [A logical scheme to justify the sample in qualitative interview: an “8-Window Sample Model”]. *Sotsiologiya: metodologiya, metody, matematicheskoe modelirovanie (Sociologia: 4M) [Sociology: methodology, methods, mathematical modeling (Sociology: 4M)]*, 2014, no. 38, pp. 38—71. (In Russ., abstr. In Engl.).

4. Aarons G.A. Mental health provider attitudes toward adoption of evidence-based practice: the Evidence-based Practice Attitude Scale (EBPAS). *Mental Health Services Research*, 2004. Vol. 6, pp. 61—74. DOI:10.1023/b:mhsr.0000024351.12294.65

5. Aarons G.A., Cafri G., Lugo L., Sawitzky A. Expanding the domains of attitudes towards evidence-based practice: The Evidence-based Practice Attitude Scale-50. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 2012. Vol. 39(5), pp. 331—340. DOI:10.1007/s10488-010-0302-3

6. Avby G., Nilsen P., Dahlgren M.A. Ways of understanding evidence-based practice in social work: a qualitative study. *British Journal of Social Work*, 2014. Vol. 44, pp. 1366—1383. DOI:10.1093/bjsw/bcs198

7. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2006. Vol. 3(2), pp. 77—101. DOI:10.1191/1478088706qp0630a

8. Ekeland T., Bergem R., Myklebust V. Evidence-based practice in social work: perceptions and attitudes among Norwegian social workers. *European Journal of Social Work*, 2018. Vol. 22, pp. 611—622. DOI:10.1080/13691457.2018.1441113

9. Finne J. Evidence-based practice in social work: who are the critics? *Journal of Social Work*, 2021. Vol. 21(6), pp. 1315—1338. DOI:10.1177/1468017320955131

10. Fusch P.I., Ness L.R. Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *Qualitative Report*, 2015. Vol. 20(9), pp. 1408—1416.

11. Gray M., Joy E., Plath D., Webb S.A. Opinions about evidence: a study of social workers' attitudes towards evidence-based practice. *Journal of Social Work*, 2013. Vol. 14, pp. 23—40. DOI:10.1177/1468017313475555

12. James S., Lampe L., Behnken S., Schulz D. Evidence-based practice and knowledge utilisation — a study of attitudes and practices among social workers in Germany. *European Journal of Social Work*, 2018. Vol. 22, pp. 763—777. DOI:10.1080/13691457.2018.1469475

13. Pervin M., Hagmayer Y. Attitudes towards evidence-based practice of professionals working with children and adolescents with autism spectrum disorder in Bangladesh. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 2022. Vol. 49, pp. 861—880. DOI:10.1007/s10488-022-01205-2

14. Rye M., Torres E.M., Friborg O. et al. The Evidence-based Practice Attitude Scale-36 (EBPAS-36): a brief and pragmatic measure of attitudes to evidence-based practice validated in US and Norwegian samples. *Implementation Science*, 2017. Vol. 12(44). DOI:10.1186/s13012-017-0573-0

15. Scurlock-Evans L., Upton D. The role and nature of evidence: A systematic review of social workers' evidence-based practice orientation, attitudes, and implementation. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 2015. Vol. 12, pp. 369—399. DOI:10.1080/15433714.2013.853014

16. Terry G., Hayfield N., Clarke V., Braun V. Thematic Analysis. In Willig K., Stainton-Rogers W. (Eds.). *Qualitative Research in Psychology*. Sage, 2017, pp. 17—37.

17. Van der Zwet R.J., Beneken genaamd Kolmer D.M., Schalk R., Van Regenmortel T. Views and attitudes towards evidence-based practice in a Dutch social work organization. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 2019. Vol. 16, pp. 245—260. DOI: 10.1080/23761407.2019.1584071

### Информация об авторах

*Бусыгина Наталья Петровна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: [boussyguina@yandex.ru](mailto:boussyguina@yandex.ru)

*Будуриан Мария Мартиковна*, психолог, аспирантка факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8970-0972>, e-mail: [mariam.buduryan@mail.ru](mailto:mariam.buduryan@mail.ru)

*Засимова Анастасия Валерьевна*, психолог, ведущий аналитик Центра доказательного социально-проектирования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5220-0504>, e-mail: [zasimova@bk.ru](mailto:zasimova@bk.ru)

**Information about the authors**

*Natalia P. Busygina*, PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Counselling and Clinical Psychology, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: [boussyguina@yandex.ru](mailto:boussyguina@yandex.ru)

*Mariam M. Buduryan*, PhD Student, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8970-0972>, e-mail: [mariam.buduryan@mail.ru](mailto:mariam.buduryan@mail.ru)

*Anastasia V. Zasimova*, psychologist, lead analyst, Center for Evidence-Based Social Design, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5220-0504>, e-mail: [zasimova@bk.ru](mailto:zasimova@bk.ru)

Получена 26.08.2022

Received 26.08.2022

Принята в печать 26.10.2022

Accepted 26.10.2022