

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА  
И ОБРАЗОВАНИЕ**

---

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE  
AND EDUCATION**

№ **6**

**2020**



# **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ**

**2020 • Том 25 • № 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



## Содержание

---

### **Психологическое благополучие**

<b>Баева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В., Лактионова Е.Б.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ И ЦЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ .....	5
<b>Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В.</b> ПСИХИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ИСКУССТВА: ОПЫТ СТРУКТУРНОГО АНАЛИЗА .....	19
<b>Герасимова А.А., Холмогорова А.Б.</b> СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ, ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ПРОБЛЕМНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТА В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ .....	31
<b>Ослон В.Н., Семья Г.В., Прокопьева Л.М., Колесникова У.В.</b> ОПЕРАЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ И ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ .....	41
<b>Павленко К.В., Бочавер А.А.</b> СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИИ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ .....	51
<b>Польская Н.А., Разваляева А.Ю.</b> МЕЖЛИЧНОСТНАЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ В ПЕРИОД САМОИЗОЛЯЦИИ: РОЛЬ В ВЫБОРЕ МЕР СОЦИАЛЬНОГО ДИСТАНЦИРОВАНИЯ .....	63

### **Психология образования**

<b>Гетман А.В., Керша Ю.Д., Косарецкий С.Г.</b> МОТИВАЦИЯ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК: МЕЖСТРАНОВОЙ АНАЛИЗ ВЗАИМОСВЯЗИ С УРОВНЕМ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ .....	77
<b>Корешникова Ю.Н., Фрумин И.Д.</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР СФОРМИРОВАННОСТИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ .....	88
<b>Весманов С.В., Жадько Н.В., Весманов Д.С., Акопян Г.А.</b> МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ОЖИДАНИЯХ УЧАСТНИКОВ РЫНКА ТРУДА .....	104
<b>Канторова Е.В., Горбачевская Н.Л.</b> ПРЕДПОСЫЛКИ ТРУДНОСТЕЙ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ .....	113
<b>Реан А.А., Шагалов И.Л., Коновалов И.А.</b> СВЯЗЬ РЕТРОСПЕКТИВНЫХ ОЦЕНОК ШКОЛЬНОГО КЛИМАТА С ГОТОВНОСТЬЮ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ К АГРЕССИИ .....	126

### **Психология развития**

<b>Рубцова О.В., Поссикалова Т.А.</b> ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ .....	144
--	-----

---

**Psychological Well-Being**

**Baeva I.A., Gayazova L.A., Kondakova I.V., Laktionova E.B.**  
 PSYCHOLOGICAL SECURITY AND VALUES IN ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE ..... 5

**Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V.**  
 PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS IN INCLUSIVE HIGHER  
 EDUCATION IN ARTS: THE EXPERIENCE OF STRUCTURAL ANALYSIS ..... 19

**Gerasimova A.A., Kholmogorova A.B.**  
 COPING STRATEGIES, PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND PROBLEMATIC  
 INTERNET USE DURING A PANDEMIC ..... 31

**Oslon V.N., Semya G.V., Prokopeva L.M., Kolesnikova U.V.**  
 OPERATIONAL MODEL AND TOOLS FOR STUDYING SUBJECTIVE WELL-BEING  
 OF ORPHANS AND CHILDREN WITHOUT PARENTAL CARE ..... 41

**Pavlenko K.V., Bochaver A.A.**  
 SUBJECTIVE WELL-BEING OF SCHOOL STUDENTS IN SITUATION  
 OF SELF-IDENTIFICATION ..... 51

**Polskaya N.A., Razvaliaeva A.Yu.**  
 INTERPERSONAL SENSITIVITY IN THE PERIOD OF SELF-ISOLATION  
 AND ITS ROLE IN THE CHOICE OF SOCIAL DISTANCING MEASURES ..... 63

---

**Educational Psychology**

**Getman A.V., Kersha Yu.D., Kosaretsky S.G.**  
 STUDENTS' SCIENCE MOTIVATION: A CROSS-COUNTRY ANALYSIS  
 OF THE RELATIONSHIP WITH THE SCIENCE LITERACY LEVE ..... 77

**Koreshnikova Yu.N., Froumin I.D.**  
 TEACHERS' PROFESSIONAL SKILLS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT  
 OF STUDENTS' CRITICAL THINKING ..... 88

**Vesmanov S.V., Jadko N.V., Vesmanov D.S., Akopyan G.A.**  
 METASUBJECT COMPETENCIES IN THE EXPECTATIONS  
 OF LABOR MARKET PARTICIPANTS ..... 104

**Kantorova E.V., Gorbachevskaya N.L.**  
 BACKGROUND FOR COGNITIVE DIFFICULTIES IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS ..... 113

**Rean A.A., Shagalov I.L., Konovalov I.A.**  
 RELATIONSHIP BETWEEN RETROSPECTIVE ESTIMATIONS OF SCHOOL  
 CLIMATE AND READINESS FOR AGGRESSION IN YOUNG PEOPLE ..... 126

---

**Developmental Psychology**

**Rubtsova O.V., Poskagalova T.A.**  
 DRAMA ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPMENT AND LEARNING  
 IN ADOLESCENCE: THE RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY ..... 144

Уважаемые читатели!

Представляем вашему вниманию последний в 2020 году выпуск журнала «Психологическая наука и образование». В данном номере три рубрики. Первая рубрика посвящена тематике психологического благополучия. Читателям будет интересно узнать, во-первых, о связи психологического благополучия с такими характеристиками, как ценности подростков, стратегии совладания, а также с использованием интернета; об особенностях благополучия в условиях самоопределения и инклюзивного образования, а во-вторых — об инструментарии диагностики психологического благополучия.

В рубрике «Психология образования» можно узнать об особенностях мотивации учащихся к изучению естественных наук, о предпосылках познавательных трудностей у школьников начальных классов, о связи школьного климата и агрессии; познакомиться с метапредметными компетенциями как содержанием образования и получить представление о том, как профессиональные компетенции педагога влияют на критическое мышление студентов.

В рубрике «Психология развития» представлены материалы эмпирического исследования влияния театральной деятельности на развитие подростков.

Надеемся, что любой читатель сможет найти для себя интересный материал в завершающем 2020 год выпуске журнала «Психологическая наука и образование».

С Новым 2021 годом!

*Редакция журнала*

# Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи

## **Баева И.А.**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>,  
e-mail: [irinabaeva@mail.ru](mailto:irinabaeva@mail.ru)

## **Гаязова Л.А.**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0542-6687>,  
e-mail: [gayazova\\_l@mail.ru](mailto:gayazova_l@mail.ru)

## **Кондакова И.В.**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6320-5757>,  
e-mail: [kondakovaiv@ Herzen.spb.ru](mailto:kondakovaiv@ Herzen.spb.ru)

## **Лактионова Е.Б.**

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7863-1414>,  
e-mail: [lena\\_laktionova@mail.ru](mailto:lena_laktionova@mail.ru)

Представлен анализ связи показателей психологической безопасности (ПБ) личности и ценностей в подростково-юношеском возрасте. Авторы обращают внимание на то, что ценностно-смысловая сфера личности определяет социальное поведение человека, а стратегическая задача системы образования — создание образовательной среды, способствующей развитию личностного потенциала учащихся. Целью исследования было выявить особенности и характеристики ценностей личности учащихся подростково-юношеского возраста в зависимости от уровня их ПБ в условиях образовательной организации. Проверялась гипотеза о том, что ценности подростков и юношей с разным уровнем ПБ имеют различную значимость. Выборка исследования — 2789 учащихся колледжей 1—2 курса, возраст — 15—21 год. Выявлены значимые различия в группах с разным уровнем ПБ в ценностях на уровне нормативных идеалов. Также имеются значимые различия в значимости ценностей на

уровне индивидуальных приоритетов, которые в отличие от нормативных идеалов имеют нелинейный рост в зависимости от уровня ПБ — наиболее низкие оценки ценностей наблюдаются в группе со средним уровнем ПБ. Ценности на уровне индивидуальных приоритетов в группе с низким уровнем ПБ более значимы, чем ценности на уровне нормативных идеалов.

**Ключевые слова:** подростки, психологическая безопасность, психологическая безопасность личности, безопасность среды школы, образовательная среда, ценности личности, нормативные идеалы.

---

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-013-00553.

**Для цитаты:** Баева И.А., Гаязова Л.А., Кондакова И.В., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность личности и ценности подростков и молодежи // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 5—18. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250601>

# Psychological Security and Values in Adolescents and Young People

**Irina A. Baeva**

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, e-mail: [irinabaeva@mail.ru](mailto:irinabaeva@mail.ru)

**Larisa A. Gayazova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0542-6687>, e-mail: [gayazova\\_l@mail.ru](mailto:gayazova_l@mail.ru)

**Irina V. Kondakova**

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint Petersburg, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6320-5757>, e-mail:

[kondakovaiv@ Herzen.spb.ru](mailto:kondakovaiv@ Herzen.spb.ru)

**Elena B. Laktionova**

Herzen State Pedagogical University of Russia,

Saint Petersburg, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7863-1414>, e-mail: [lena\\_laktionova@mail.ru](mailto:lena_laktionova@mail.ru)

The article analyses the relation between psychological security (PS) and values in adolescent and young age. The value-semantic sphere of an individual determines his or her social behavior, and the strategic task of the education system is to create such educational environment that would promote the development of personal potential in students. The aim of the study is to identify the features and characteristics of students' personal values in adolescence and young age depending on the level of their PS. The hypothesis was tested that the values of adolescents and young people with different levels of PS have different significance. The sample of the study consisted of 2789 first- year and second-year college students, aged 15-21 years. Significant differences in values at the level of



normative ideals were found in groups with different levels of PS. There are also significant differences in the significance of values at the level of individual priorities which, in contrast to normative ideals, have a non-linear growth depending on the level of PS – the lowest values are observed in the group with an average level of PS. Values at the level of individual priorities in the group with a low level of PS are more significant than values at the level of normative ideals.

**Keywords:** adolescents, personal security, psychological safety of the school environment, educational environment, personal values, normative ideals.

**Funding.** The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-013-00553.

**For citation:** Baeva I.A., Gayazova L.A., Kondakova I.V., Laktionova E.B. *Psychological Security and Values in Adolescents and Young People. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 5—18. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250601> (In Russ.).

## Введение

Проблема безопасности в современном мире является актуальной и широко обсуждаемой во всех сферах жизни общества. Исследования психологической безопасности (ПБ) личности доказывают ее важность для психического развития детей, качества обучения и социализации, преодоления человеком трудностей, в том числе в профессиональной сфере [4; 19; 25]. Наряду с исследованиями ПБ личности или безопасности на индивидуальном уровне изучаются ПБ среды [2], организации и группы [20].

Исследователи определяют ПБ личности через степень, в которой люди чувствуют себя комфортно, принимая положительные межличностные риски (например, пробуя что-то новое) [25]; как способность сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, переживание своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации [2]. ПБ на индивидуальном уровне определяется как чувство того, что человеку удобно выражать себя и быть собой, а также комфортно делиться своими проблемами и ошибками, не боясь смущения, стыда, насмешек или возмездия [24]; убеждение, что высказывания, идеи, вопросы, опасения или ошибки не приведут к наказанию [21]; субъективное восприятие легкости и безопасности, отсут-

ствие беспокойства о негативных последствиях самовыражения и готовность к инициативе [26]; восприятие окружающей действительности как безопасного места для поведения, связанного с риском (в контексте риска при решении профессиональных задач) [23].

ПБ играет жизненно важную роль, помогая людям преодолевать барьеры на пути обучения и меняться в трудной межличностной обстановке [19]. Исследования доказывают влияние ПБ на персональную эффективность [20], ее важность для развития командной работы и предотвращения проблем [23]. Исследования в области организационной психологии определяют психологическую безопасность как важный фактор в понимании того, как люди сотрудничают для достижения общего результата [18]. Нарушение ПБ негативно влияет на производительность труда [22] в целом и на продуктивность обучения и научного диалога [24] в частности.

В отдельных российских публикациях предполагается связь психологической безопасности и ценностной сферы [1; 11], но подтверждающих эмпирических данных в них не представлено.

Становление ценностно-смысловой сферы и определение факторов и условий, затрудняющих или способствующих этому, является одним из важнейших компонентов личностного развития. В психологических



исследованиях широко представлено изучение ценностных ориентаций [7; 8; 14; 15; 16], помимо этого исследуется связь ценностной сферы и агрессии [9], страхов [5]. Ценности рассматриваются как сложная иерархическая система, которая занимает место на пересечении мотивационно-потребностной сферы личности и мировоззренческих структур сознания, выполняя функцию регулятора активности человека [15; 17 и др.]. Можно полагать, что состояние психологической безопасности обучающегося является значимым фактором, способствующим формированию социально одобряемых структур сознания человека, определяющих его адекватное социальное поведение в будущем. Проблема исследования состоит в противоречии между значимостью влияния состояния психологической безопасности учащихся на становление их ценностно-смысловой сферы в образовательной среде и отсутствием сведений об особенностях и характере такого влияния.

### Программа исследования

Цель исследования — выявить особенности и характеристики ценностей личности учащихся подросткового и юношеского возраста в зависимости от уровня их ПБ в условиях образовательной организации. В основе исследования лежало предположение о том, что ценности подростков и юношей с разным уровнем ПБ имеют различную значимость.

В исследовании приняли участие 2789 учащихся колледжей одного из субъектов Российской Федерации Северо-Западного федерального округа, из них 783 (28,1%) девушки и 2005 (71,9%) юношей. Возраст 98,31% участников составил 15-21 год, из них в возрасте 16 лет — 31,8% участников, 17 лет — 35,75%, 18 лет — 19,7%, 19 лет — 7,8%.

### Методики исследования

Методика «Психологическая безопасность образовательной среды» [3] разработана в 2002 году в рамках концепции психологической безопасности образовательной среды, апробирована в серии исследований в 2003—2018 гг. Критериями (параметрами)

ПБ выступают референтность среды, удовлетворенность субъектов среды основными характеристиками взаимодействия и их защищенность от психологического насилия. Результаты применения методики позволяют оценить уровень ПБ, воспринимаемый респондентами, на индивидуальном уровне.

Характеристики ценностей личности изучались при помощи методики Ш. Шварца, направленной на изучение 10 ценностей личности (русскоязычная адаптация В.Н. Карандышева, 2004 г.) [6].

Для анализа результатов применены методы описательной статистики, однофакторный дисперсионный анализ, t-критерий Стьюдента для независимых и парных выборок, одной выборки (IBM SPSS Statistics 19).

### Результаты

#### *Психологическая безопасность*

Уровень ПБ в образовательной организации оказался довольно высоким для большинства респондентов, среднее значение для всей выборки — 3,91 (мин. — 1, макс. — 5, STD 0,72). Среди параметров ПБ несколько более высокие средние значения имеют референтность среды — 3,97 (STD 0,68), защищенность от психологического насилия — 3,97 (STD 1,02). Среднее значение удовлетворенности социальным взаимодействием — 3,78 (STD 0,86). Уровень ПБ в образовательной организации оценили как низкий (до 2,4 баллов включительно) 85 респондентов, что составило 3,05% всей выборки; как средний (от 2,5 до 3,4 баллов) — 642 (23,02%) респондента; как относительно высокий (от 3,5 до 4,4 баллов) — 1352 (48,48%) респондента; как высокий (от 4,5 до 5 баллов) — 710 (25,46%) респондентов.

Средние значения параметров ПБ — референтности среды, удовлетворенности основными характеристиками взаимодействия, защищенности от проявлений психологического насилия — в рассматриваемых четырех группах, различающихся по уровню психологической безопасности среды образовательной организации, представлены на рис. 1.

Наибольший разброс значений в четырех группах достигается в большей степени за

счет значений удовлетворенности основными характеристиками взаимодействия, защищенности от проявлений психологического насилия. Референтность среды для группы с низким уровнем психологической безопасности продолжает оставаться на достаточно высоком уровне.

### Ценности

Выявлены различия в значимости ценностей для респондентов настоящего исследования и данных исследования, проведенного в 2000—2002 гг. [6]. Различия выявлены между данными, полученными в результате суммирования баллов по вопросам шкал (табл. 1).

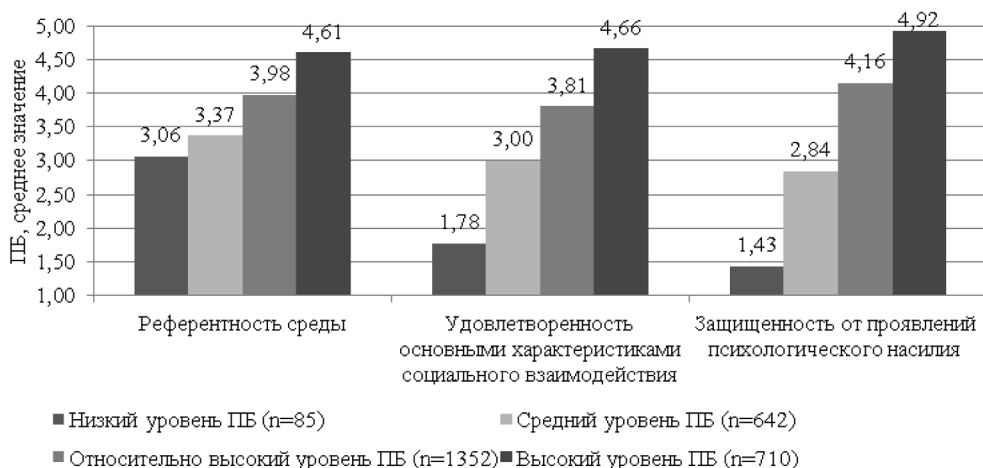


Рис. 1. Параметры ПБ в группах с низким, средним, относительно высоким и высоким уровнем психологической безопасности

Таблица 1

### Различия в значимости ценностей выборки исследования и нормативных данных (N=2789)

Ценности	Ценности на уровне нормативных идеалов			Ценности на уровне индивидуальных приоритетов		
	Нормы (2000—2002 гг.)	Ср. знач.	t	Нормы (2000—2002 гг.)	Ср. знач.	t
Универсализм	3,93	4,26	10,39***	2,19	2,42	11,42***
Безопасность	4,52	4,54	-	2,37	2,37	-
Самостоятельность	4,09	4,53	13,59***	2,51	2,47	-2,13*
Доброта	4,54	4,53	-	2,40	2,41	-
Достижения	4,29	4,38	2,82**	2,35	2,29	-2,87**
Конформность	4,00	4,43	13,12***	1,83	2,18	17,79***
Традиции	3,14	3,90	24,09***	1,29	1,88	29,74***
Гедонизм	3,75	4,52	22,92***	2,39	2,46	3,35***
Стимуляция	3,40	3,88	14,79***	2,36	2,22	-6,83***
Власть	2,81	3,73	28,08***	1,33	1,75	19,98***

Условные обозначения: t — t-критерий Стьюдента, \* —  $p < 0,05$ , \*\* —  $p < 0,01$ , \*\*\* —  $p < 0,001$ .

Отсутствуют различия по ценностям безопасности и доброты; ценности самостоятельности, достижения и стимуляции в выборке обследования ниже по сравнению с данными выборки, обследованной в 2000—2002 гг.

Наиболее значимой ценностью для респондентов является универсализм, далее в порядке убывания — безопасность, самостоятельность, доброта, достижения, конформность, традиции, гедонизм, стимуляция, власть (табл. 2).

Выявлены значимые различия (t-критерий для зависимых выборок) между нормативными идеалами и индивидуальными приоритетами по ценностям безопасности ( $t=-19,72$ ;  $p\leq 0,001$ ), самостоятельности ( $t=-1,96$ ;  $p\leq 0,05$ ), достижений ( $t=-18,86$ ;  $p\leq 0,001$ ), конформности ( $t=-13,28$ ;  $p\leq 0,001$ ), традиций ( $t=9,11$ ;  $p\leq 0,001$ ), гедонизму ( $t=-24,13$ ;  $p\leq 0,001$ ), стимуляции ( $t=-25,90$ ;  $p\leq 0,001$ ) и власти ( $t=15,39$ ;  $p\leq 0,001$ ); различия по ценностям доброты, универсализма отсутствуют (рис. 2).

*Различия ценностей в группах с разным уровнем ПБ*

С увеличением уровня ПБ возрастает значимость ценностей на уровне нормативных идеалов. Но в отношении ценностей на уровне индивидуальных приоритетов наблю-

дается нелинейный рост, и наиболее низкие оценки всех ценностей наблюдаются в группе со средним уровнем ПБ (рис. 3).

Анализ между группами подростков с различным уровнем ПБ позволил выявить наличие значимых различий (однофакторный дисперсионный анализ) по ценностям на уровне нормативных идеалов: конформность —  $F=105,94$ ,  $p\leq 0,001$ ; традиции —  $F=85,37$ ,  $p\leq 0,001$ ; доброта —  $F=89,67$ ,  $p\leq 0,001$ ; универсализм —  $F=86,74$ ,  $p\leq 0,001$ ; самостоятельность —  $F=83,50$ ,  $p\leq 0,001$ ; стимуляция —  $F=34,01$ ,  $p\leq 0,001$ ; гедонизм —  $F=61,49$ ,  $p\leq 0,001$ ; достижения —  $F=80,91$ ,  $p\leq 0,001$ ; власть —  $F=45,42$ ,  $p\leq 0,001$ ; безопасность —  $F=103,30$ ,  $p\leq 0,001$ . А также по ценностям на уровне индивидуальных приоритетов: конформность —  $F=33,79$ ;  $p\leq 0,001$ ; традиции —  $F=24,06$ ;  $p\leq 0,001$ ; доброта —  $F=43,23$ ;  $p\leq 0,001$ ; универсализм —  $F=46,20$ ;  $p\leq 0,001$ ; самостоятельность —  $F=28,04$ ;  $p\leq 0,001$ ; стимуляция —  $F=17,61$ ;  $p\leq 0,001$ ; гедонизм —  $F=12,26$ ;  $p\leq 0,001$ ; достижения —  $F=31,95$ ;  $p\leq 0,001$ ; власть —  $F=4,80$ ;  $p\leq 0,01$ ; безопасность —  $F=40,78$ ;  $p\leq 0,001$ .

В результате сравнения средних значений по ценностям в группах с разным уровнем ПБ выявлено, что все ценности в группе с низким уровнем ПБ имеют особенность — ценности

Таблица 2

**Характеристика ценностей респондентов на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов (N=2789)**

Ценности	Ценности на уровне нормативных идеалов				Ценности на уровне индивидуальных приоритетов			
	Ср. знач.	STD	Мин. зн.	Макс. зн.	Ср. знач.	STD	Мин. зн.	Макс. зн.
Универсализм	0,61	0,24	-0,14	1,00	0,60	0,26	-0,25	1,00
Безопасность	0,41	0,15	-0,09	0,63	0,49	0,22	-0,21	0,83
Самостоятельность	0,40	0,15	-0,09	0,63	0,41	0,17	-0,17	0,67
Доброта	0,40	0,15	-0,09	0,63	0,40	0,18	-0,17	0,67
Достижения	0,31	0,13	-0,07	0,50	0,38	0,18	-0,17	0,67
Конформность	0,32	0,12	-0,07	0,50	0,36	0,17	-0,17	0,67
Традиции	0,35	0,15	-0,09	0,63	0,31	0,17	-0,17	0,67
Гедонизм	0,24	0,09	-0,05	0,38	0,31	0,14	-0,13	0,50
Стимуляция	0,21	0,09	-0,05	0,38	0,28	0,13	-0,13	0,50
Власть	0,27	0,12	-0,07	0,50	0,22	0,14	-0,13	0,50

на уровне индивидуальных приоритетов имеют более высокие значения, чем ценности на уровне нормативных идеалов. В группах со

средним и высоким уровнями ПБ наблюдаются два типа данных. Первый тип — ценности на уровне индивидуальных приоритетов име-

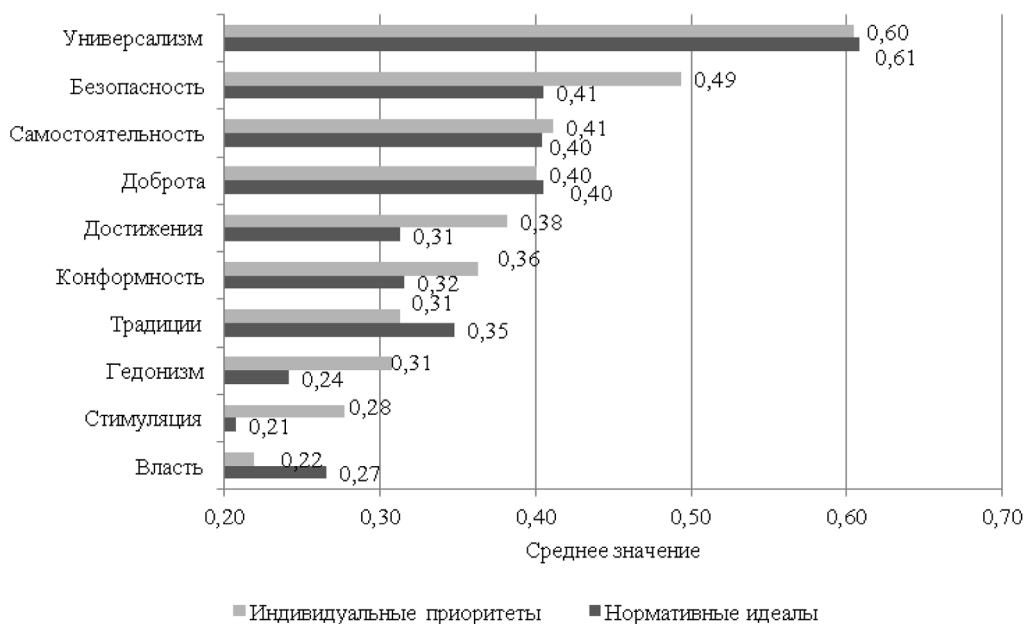


Рис. 2. Характеристика ценностей респондентов на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов

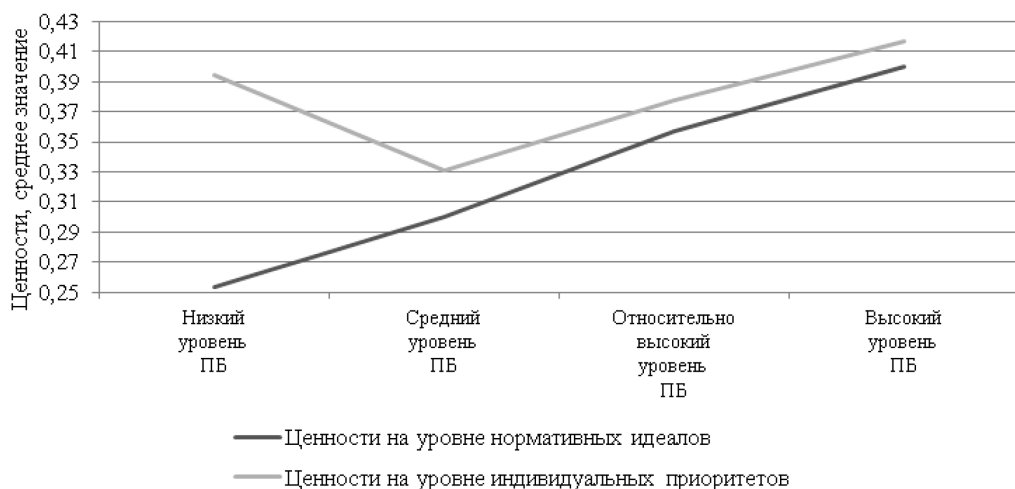


Рис. 3. Средние значения ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов у респондентов с разным уровнем ПБ

ют более высокие значения, чем ценности на уровне нормативных идеалов, для конформности, стимуляции, гедонизма, достижений, безопасности. Второй тип — ценности на уровне нормативных идеалов имеют более высокие значения, чем ценности на уровне индивидуальных приоритетов, для традиций, доброты, универсализма, власти.

В качестве примеров рассмотрим более подробно результаты по ценностям безопасности, власти и самостоятельности.

Ценность власти на уровне нормативных идеалов возрастает от 0,20 в группе с низким уровнем ПБ до 0,30 в группе с наиболее высоким уровнем ПБ и имеет значимые различия в четырех группах (однофакторный дисперсионный анализ,  $F=45,42$ ;  $p \leq 0,001$ ). На уровне индивидуальных приоритетов также имеются значимые различия по четырем группам ( $F=4,80$ ;  $p \leq 0,01$ ), но наиболее высокая значимость власти уже наблюдается в группе с низким уровнем ПБ (0,26), тогда как в остальных ее значимость ниже и последовательно возрастает от 0,21 в группе со средним уровнем ПБ до 0,23 в группе с наиболее высоким уровнем ПБ (рис. 4).

В группе с низким уровнем ПБ ценность власти выше на уровне индивидуальных при-

оритетов ( $t=-2,45$ ;  $p \leq 0,05$ ), в группах со средним и высокими уровнями ПБ ценность власти на уровне индивидуальных приоритетов ниже (средний уровень ПБ —  $t=3,44$ ,  $p \leq 0,001$ ; относительно высокий уровень ПБ —  $t=13,25$ ,  $p \leq 0,001$ ; высокий уровень ПБ —  $t=11,90$ ,  $p \leq 0,001$ ).

Ценность безопасности на уровне нормативных идеалов также возрастает от 0,28 в группе с низким уровнем ПБ до 0,46 в группе с наиболее высоким уровнем ПБ и имеет значимые различия в четырех группах (однофакторный дисперсионный анализ,  $F=103,30$ ;  $p \leq 0,001$ ). На уровне индивидуальных приоритетов также имеются значимые различия по четырем группам ( $F=40,78$ ;  $p \leq 0,001$ ), наименьшая значимость ценности власти наблюдается в группе со средним уровнем ПБ (рис. 5).

В группе с низким уровнем ПБ ценность власти выше на уровне индивидуальных приоритетов ( $t=-6,18$ ;  $p \leq 0,001$ ), так же как в группах со средним и высокими уровнями ПБ (средний уровень ПБ —  $t=-8,81$ ,  $p \leq 0,001$ ; относительно высокий уровень ПБ —  $t=-12,91$ ,  $p \leq 0,001$ ; высокий уровень ПБ —  $t=-10,65$ ,  $p \leq 0,001$ ).

Ценность самостоятельности на уровне нормативных идеалов возрастает от 0,30 в

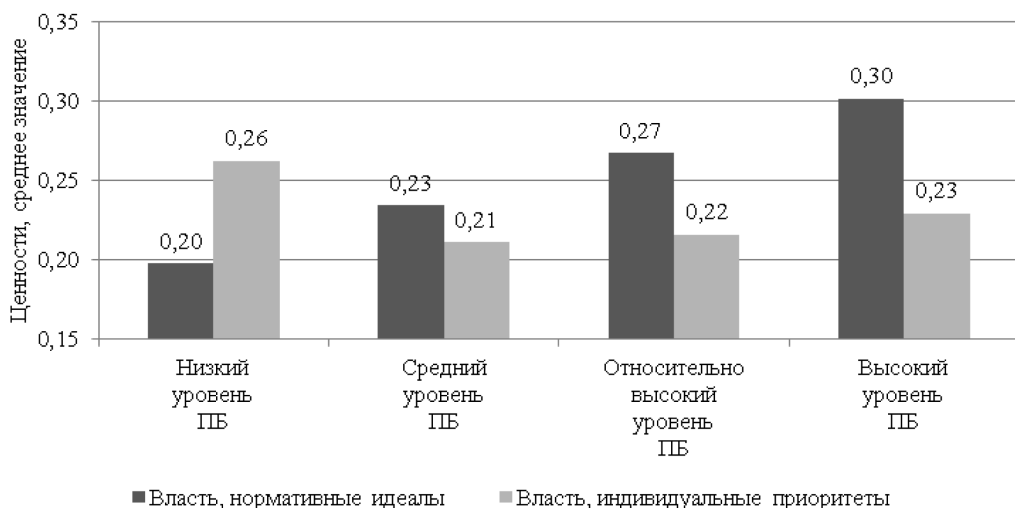


Рис. 4. Ценность власти в группах с различным уровнем ПБ

группе с низким уровнем ПБ до 0,46 в группе с наиболее высоким уровнем ПБ и имеет значимые различия в четырех группах (однофакторный дисперсионный анализ,  $F=83,50$ ;  $p \leq 0,001$ ). Значимые различия по четырем группам имеются в значимости ценности самостоятельности на уровне индивидуальных приоритетов ( $F=28,04$ ;  $p \leq 0,001$ ), наименьшая

значимость ценности власти наблюдается в группе со средним уровнем ПБ (рис. 6).

В группе с низким уровнем ПБ ценность самостоятельности выше на уровне индивидуальных приоритетов ( $t=-4,02$ ;  $p \leq 0,001$ ); в группе со средним уровнем ПБ также имеются значимые различия ( $t=-2,13$ ;  $p \leq 0,05$ ). Значимых различий в группах с высоким уровнем ПБ не имеется.

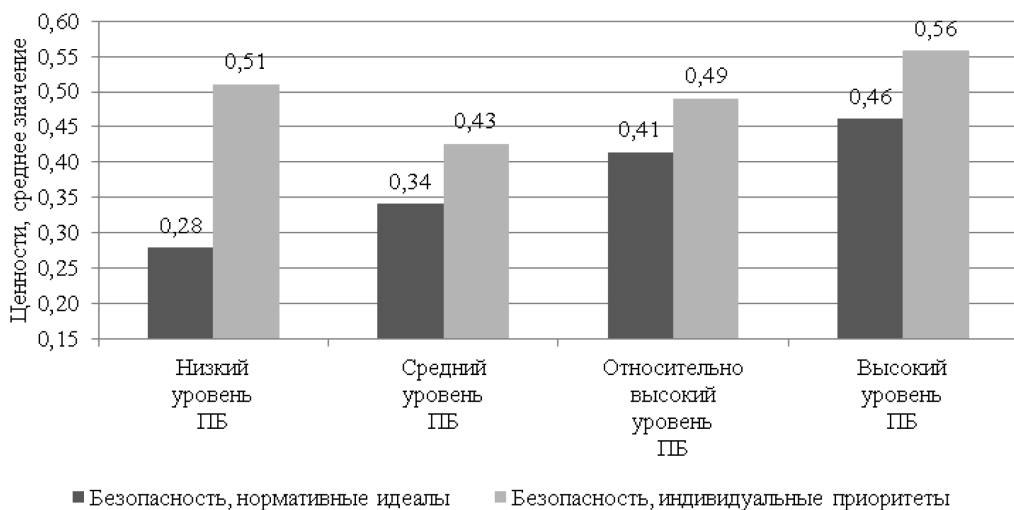


Рис. 5. Ценность безопасности в группах с различным уровнем ПБ

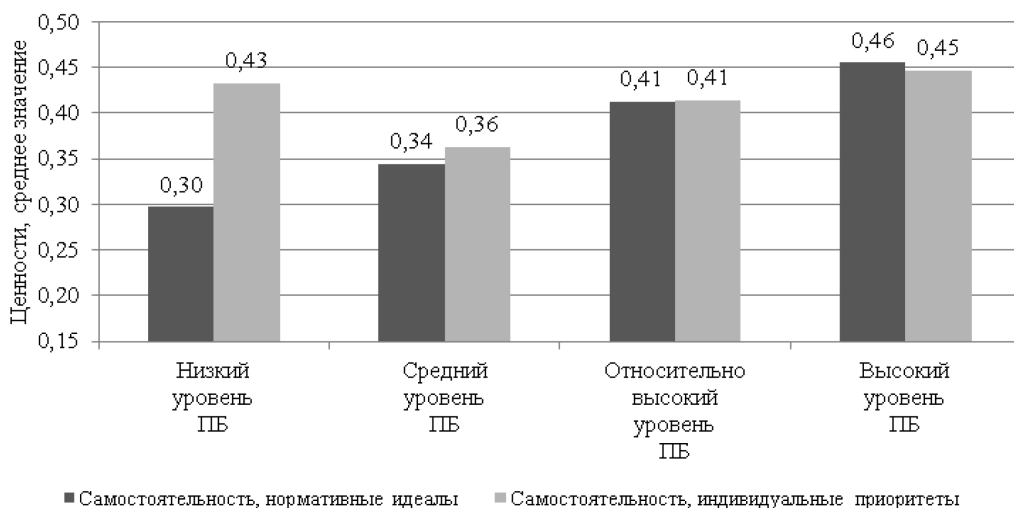


Рис. 6. Ценность самостоятельности в группах с различным уровнем ПБ

## Обсуждение результатов

Для современных подростков, по сравнению с данными 2004 г., возросла значимость проявляемых в социальном поведении самостоятельности мышления и выбора способов действия; личного успеха и социальной компетентности; стремления к новизне и глубоким переживаниям. В одном из недавних исследований 2019 г. с участием 1251 респондента в возрасте от 16 до 25 лет из различных регионов Российской Федерации также выявлен более высокий уровень значимости самостоятельности и независимости в отличие от предыдущих поколений, но на уровне нормативных идеалов [17].

Для подростков ценности достижения, гедонизма, самостоятельности и стимуляции, безопасности и конформности более значимы на уровне поведения, конкретных поступков, нежели в качестве нормативных идеалов. Традиции и власть более значимы на уровне убеждений.

Различия в уровне ПБ у подростков согласуются с данными о существовании различий в психологической безопасности между группами внутри одних и тех же организаций [18]. Наиболее существенное отличие характеристики ценностной сферы подростков с низким уровнем ПБ выявлено в расхождении значимости двух групп ценностей. Группа ценностей как индивидуальных приоритетов, инструментальной основы, выражаемой в конкретных действиях, ориентиров, значимых для практического воплощения, оценивается подростками с низким уровнем ПБ более высоко, в отличие от группы ценностей как личных убеждений, выступающих нормативными идеалами, не всегда проявляющимися в поведении. Похожие результаты исследований, демонстрирующие расхождения между ценностями на уровне идеалов и индивидуальных приоритетов, выявлены у заключенных [12; 13]. При этом осужденные с большим уровнем рассогласования нормативных и индивидуальных ценностей более склонны к проявлению завуалированной жестокости к другим, негативным суждениям о людях, для них в большей степени характерен негативный опыт общения с окружающими [13].

Также полученный результат согласуется с полученными ранее данными о том, что низкий уровень ПБ личности лишает возможности сосредоточиться на продуктивной деятельности и побуждает мобилизовать силы для защиты от угрозы [23].

В группах со средним и высоким уровнями ПБ наблюдаются два типа согласования значимости ценностей на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов. Первый тип — ценности на уровне индивидуальных приоритетов имеют более высокие значения для конформности, стимуляции, гедонизма, достижений, безопасности. Так, безопасность для других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений более важна в поведении, нежели как убеждение, для подростков с любым уровнем ПБ.

Второй тип — ценности на уровне индивидуальных приоритетов имеют более низкие значения для традиций, доброты, универсализма, власти. Например, власть как достижение социального статуса, престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами более значима на уровне нормативных идеалов для подростков, за исключением группы с низким уровнем ПБ.

В целом значимость власти для подростков с низким уровнем ПБ более высока. Это согласуется с данными похожих исследований, например, подростки, проживающие с матерями с более высоким уровнем стресса и реактивной тревожности (то есть в более неблагоприятной обстановке), выше оценивают ценность власти (исследование 2016 г., 2731 подросток 13—16 лет) [10].

## Заключение

Полученные результаты уточняют данные о структуре ценностей современных подростков и юношей, расширяют представление о связи ценностей и психологической безопасности личности. Ценностно-смысловая сфера подвержена воздействию социокультурной ситуации, поэтому большое значение в ее формировании играют условия образовательной среды и уровень психологической безопасности обучающихся. Данные о связи уровня психологической безопасности сту-



дентов колледжа и их ценностей важны не только для понимания специфики процесса развития ценностно-смысловой сферы подрастающего поколения, но и для понимания особенностей процесса формирования личности и профессиональной идентичности будущих специалистов. Оба этих процесса определяют и регулируют характер поведения человека в социальном мире.

Перспективы исследования связаны с изучением динамики изменений в характеристиках психологической безопасности, ценностной сферы подростков и молодежи

и оценкой воздействия на них глобальных изменений, таких как переход к цифровым технологиям, применение новых интеллектуальных и производственных технологий. Выявление новых данных о характере влияния социально-психологических условий, включая безопасность среды, на структуру ценностей предоставит основания для разработки и применения ряда социальных и психологических практик, направленных на превенцию психологического неблагополучия, девиантного поведения и оказание помощи лицам группы риска.

### Литература

1. Аркаева Н.И. Формирование смысло-жизненных ориентаций у студентов-психологов как фактор психологической безопасности личности // Концепт. 2015. № 2. С. 96—100.
2. Баева И.А. Психология безопасности как направление психологической науки и практики // Национальный психологический журнал. 2006. № 1 (1). С. 66—68.
3. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб.: Издательство «СЮЭЗ», 2002. 271 с.
4. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2012. Том 17. № 4. С. 11—17. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2012/n4/57717.shtml> (дата обращения: 10.06.2020).
5. Иосифян М.А., Арина Г.А., Николаева В.В. Ценности и страхи: связь между ценностными предпочтениями и страхом перед нарушениями здоровья [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 103—117. DOI:10.17759/cpse.2019080107
6. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
7. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 15—26.
8. Мельников Т.Н., Потанина Л.Т. Поступок как высший уровень развития ценностно-смысловой сферы личности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 1. С. 21—28. DOI:10.18384/2310-7219-2017-1-21-28
9. Мешкова Н.В. Особенности взаимосвязи антисоциально направленной креативности и ценностей у подростков с разным уровнем агрессии

- [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 77—87. DOI:10.17759/psyedu.2018100207
10. Подольский А.И., Идобаева О.А. Связь ценностных ориентаций современных подростков с психологическими характеристиками их учителей и родителей // Национальный психологический журнал. 2016. № 2 (22). С.84—93.
  11. Просвирнина Н.Н. Формирование ценностных ориентаций как условие психологической безопасности подростка // Концепт. 2015. № S1. С. 6—10.
  12. Салахова В.Б. Особенности нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов личности осужденного // Образование личности. 2018. № 1. С. 19—26.
  13. Сунцова Я.С. Деструктивные установки межличностного взаимодействия осужденных с разным уровнем рассогласования нормативных и индивидуальных ценностей // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2017. № 3. С. 348—357.
  14. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России / Шварц Ш. [и др.] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 2. С. 43—70.
  15. Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В.В. Знаков, Г.В. Залевский. М.: ИП РАН, 2008. 342 с.
  16. Яницкий М.С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22. № 1. С. 194—206. DOI:10.21603/2078-8975-2020-22-1-194-206
  17. Яницкий М.С. и др. Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты // СПЖ. 2019. № 72. С. 46—67. DOI:10.17223/17267080/72/3

18. Edmondson A.C. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams // *Administrative Science Quarterly*. 1999. Vol. 44 (2). P. 350—383. DOI:10.2307/2666999
19. Edmondson A.C. et al. Understanding Psychological Safety in Health Care and Education Organizations: A Comparative Perspective // *Research in Human Development*. 2016. Vol. 13 (1). P. 65—83. DOI:10.1080/15427609.2016.1141280
20. Edmondson A.C., Lei Z. Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2014. Vol. 1. P. 23—43. DOI:10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305
21. Greene M.T., Gilmartin H.M., Saint S. Psychological safety and infection prevention practices: Results from a national survey // *American Journal of Infection Control*. 2020. Vol. 48 (1). P. 2—6. DOI:10.1016/j.ajic.2019.09.027
22. Obrenovic B. et al. Work-Family Conflict Impact on Psychological Safety and Psychological Well-Being: A Job Performance Model // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. P. 475. DOI:10.3389/fpsyg.2020.00475
23. Song Y., Peng P., Yu G. I Would Speak Up to Live Up to Your Trust: The Role of Psychological Safety and Regulatory Focus // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. P. 2966. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02966
24. Torralba K.D., Jose D., Byrne J. Psychological safety, the hidden curriculum, and ambiguity in medicine // *Clinical Rheumatology*. 2020. Vol. 39. P. 667—671. DOI:10.1007/s10067-019-04889-4
25. Wanless S.B. The role of psychological safety in human development // *Research in Human Development*. 2016. Vol. 13 (1). P. 6—14. DOI:10.1080/15427609.2016.1141283
26. Zeng H., Zhao L., Zhao Y. Inclusive Leadership and Taking-Charge Behavior: Roles of Psychological Safety and Thriving at Work // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. P. 62. DOI:10.3389/fpsyg.2020.00062

## References

1. Arkaeva N.I. Formirovanie smyslozhiznennykh orientatsii u studentov-psikhologov kak factor psikhologicheskoi bezopasnosti lichnosti [The formation of lifelong orientations in psychology students as the person's psychological safety factor]. *Kontsept = Concept*, 2015, no. 2, pp. 96—100. (In Russ.).
2. Baeva I.A. Psikhologiya bezopasnosti kak napravlenie psikhologicheskoi nauki i praktiki [Psychology of safety as the direction of psychological science and practice]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2006, no. 1 (1), pp. 66—68. (In Russ.).
3. Baeva I.A. Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii: Monografiya [Psychological safety in education]. Saint Petersburg: Publ. «SOYuZ», 2002. 271 p. (In Russ.).
4. Baeva I.A. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy kak resurs psikhicheskogo zdorov'ya sub'ektov obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2012. Vol. 17, no. 4, pp. 11—17. Available at: <https://psyjournals.ru/psyedu/2012/n4/57717.shtml> (Accessed 10.06.2020). (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Iosifyan M.A., Arina G.A., Nikolaeva V.V. Tsennosti i strakhi: svyaz' mezhdru tsennostnymi predpochteniyami i strakhom pered narusheniyami zdorov'ya [Elektronnyi resurs]. [Values and Fears: Value Priorities and Fear of Health Impairments]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 103—117. DOI:10.17759/cpse.2019080107 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Karandashev V.N. Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostei lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoe rukovodstvo [The Schwartz method for studying personal values: a concept and methodological guide]. Saint Petersburg: Rech, 2004. 70 p. (In Russ.).
7. Leont'ev D.A. Tsennost' kak mezhdistsiplinarnoe ponyatie: opyt mnogomernoii rekonstruktsii [Value as an interdisciplinary concept: the experience of multidimensional reconstruction]. *Voprosy filosofii = Philosophy Issues*, 1996, no. 4, pp. 15—26. (In Russ.).
8. Mel'nikov T.N., Potanina L.T. Postupok kak vysshii uroven' razvitiya tsennostno-smyslovoi sfery lichnosti [Act as the highest level of development of the value-semantic sphere of personality]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2017. No. 1, pp. 21—28. DOI:10.18384/2310-7219-2017-1-21-28 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Meshkova N.V. Osobennosti vzaimosvyazi antisotsial'no napravlennoi kreativnosti i tsennostei u podrostkov s raznym urovнем agressii [Elektronnyi resurs]. [Interrelation of Malevolent Creativity and Values in Adolescents with Different Levels of Aggression]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 77—87. DOI:10.17759/psyedu.2018100207 (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Podolskii A.I., Idoabaeva O.A. Svyaz' tsennostnykh orientatsii sovremennykh podrostkov s psikhologicheskimi kharakteristikami ikh uchitelei i roditelei [Connections of contemporary adolescents value orientations with psychological characteristics of their teachers and parents]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2016, no. 2 (22), pp. 84—93. (In Russ., abstr. in Engl.).

11. Prosvirina N.N. Formirovanie tsennostnykh orientatsii kak uslovie psikhologicheskoi bezopasnosti podrostanti [The formation of value orientations as a condition for psychological safety of a teenager]. *Kontsept = Concept*, 2015, no. S1, pp. 6—10. (In Russ.).
12. Salakhova V.B. Osobennosti normativnykh idealov i individual'nykh prioritetov lichnosti osuzhdennogo [Features of normative ideals and individual priorities of the convict]. *Obrazovanie lichnosti = Personality Formation*, 2018, no.1, pp. 19—26. (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Suntsova Ya.S. Destruktivnye ustanovki mezhlchnostnogo vzaimodeistviya osuzhdennykh s raznym urovnem rassoglasovaniya normativnykh i individual'nykh tsennostei [Destructive Attitudes of Interpersonal Interaction of Convicts with Different Levels of Normative and Individual Value Incoherency]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika = Bulletin of the Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2017, no. 3, pp. 348—357. (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Schwartz S. et al. Utochnennaya teoriya bazovykh individual'nykh tsennostei: primenenie v Rossii [Refined theory of basic individual values: application in Russia]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2012. Vol. 9, no. 2, pp. 43—70. (In Russ.).
15. Tsennostnye osnovaniya psikhologicheskoi nauki i psikhologiya tsennostei [Value foundations of psychological science and the psychology of values]. In *Znakov V.V., Zalevskii G.V. (eds.). Moscow: IP RAN*, 2008. 342 p. (In Russ.).
16. Yanitskii M.S. Sistema tsennostnykh orientatsii lichnosti i sotsial'nykh obshchnostei: strukturno-dinamicheskaya model' i ee primenenie v psikhologicheskikh issledovaniyakh i psikhologicheskoi praktike [System of Value Orientations of Personality and Social Communities: Structural and Dynamic Model and its Application in Psychological Research and Psychological Practice]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Kemerovo State University*, 2020. Vol. 22, no. 1, pp. 194—206. DOI:10.21603/2078-8975-2020-22-1-194-206 (In Russ., abstr. in Engl.).
17. Yanitskii M.S. et al. Sistema tsennostnykh orientatsii "pokoleniya z": sotsial'nye, kul'turnye i demograficheskie determinanty [The Value Orientations System of Generation Z: Social, Cultural and Demographic Determinants]. *SPZh = Siberian Journal of Psychology*, 2019, no. 72, pp. 46—67. DOI:10.17223/17267080/72/3 (In Russ., abstr. in Engl.).
18. Edmondson A.C. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 1999. Vol. 44 (2), pp. 350—383. DOI:10.2307/2666999
19. Edmondson Amy C. et al. Understanding Psychological Safety in Health Care and Education Organizations: A Comparative Perspective. *Research in Human Development*, 2016. Vol. 13 (1), pp. 65—83. DOI:10.1080/15427609.2016.1141280
20. Edmondson A.C., Lei Z. Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2014. Vol. 1, pp. 23—43. DOI:10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305
21. Greene M.T., Gilmartin H.M., Saint S. Psychological safety and infection prevention practices: Results from a national survey. *American Journal of Infection Control*, 2020. Vol. 48 (1), pp. 2—6. DOI:10.1016/j.ajic.2019.09.027
22. Obrenovic Bojan et al. Work-Family Conflict Impact on Psychological Safety and Psychological Well-Being: A Job Performance Model. *Frontiers in Psychology*, 2020. Vol. 11, p. 475. DOI:10.3389/fpsyg.2020.00475
23. Song Y., Peng P., Yu G. I Would Speak Up to Live Up to Your Trust: The Role of Psychological Safety and Regulatory Focus. *Frontiers in Psychology*, 2019. Vol. 10, p. 2966. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02966
24. Torralba K.D., Jose D., Byrne J. Psychological safety, the hidden curriculum, and ambiguity in medicine. *Clinical Rheumatology*, 2020. Vol. 39, pp. 667—671. DOI:10.1007/s10067-019-04889-4
25. Wanless S.B. The role of psychological safety in human development. *Research in Human Development*, 2016. Vol. 13 (1), pp. 6—14. DOI:10.1080/15427609.2016.1141283
26. Zeng H., Zhao L., Zhao Y. Inclusive Leadership and Taking-Charge Behavior: Roles of Psychological Safety and Thriving at Work. *Frontiers in Psychology*, 2020. Vol. 11, p. 62. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00062

### **Информация об авторах**

**Баева Ирина Александровна**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, e-mail: [irinabaeva@mail.ru](mailto:irinabaeva@mail.ru)

**Гаязова Лариса Альфисовна**, кандидат психологических наук, младший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Психологическая культура и безопасность в образовании», ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0542-6687>, e-mail: [gayazova\\_l@mail.ru](mailto:gayazova_l@mail.ru)

*Кондакова Ирина Владимировна*, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6320-5757>, e-mail: [kondakovaiv@ Herzen.spb.ru](mailto:kondakovaiv@ Herzen.spb.ru)

*Лактионова Елена Борисовна*, доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7863-1414>, e-mail: [lena\\_laktionova@mail.ru](mailto:lena_laktionova@mail.ru)

### **Information about the authors**

*Irina A. Baeva*, Doctor of Psychology, Professor, Department of Educational and Developmental Psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, e-mail: [irinabaeva@mail.ru](mailto:irinabaeva@mail.ru)

*Larisa A. Gayazova*, PhD in Psychology, Junior Research Associate, Research Laboratory «Psychological Culture and Safety in Education», Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0542-6687>, e-mail: [gayazova\\_l@mail.ru](mailto:gayazova_l@mail.ru)

*Irina V. Kondakova*, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Educational and Developmental Psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6320-5757>, e-mail: [kondakovaiv@ Herzen.spb.ru](mailto:kondakovaiv@ Herzen.spb.ru)

*Elena B. Laktionova*, Doctor of Psychology, Head of Department of Educational and Developmental Psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7863-1414>, e-mail: [lena\\_laktionova@mail.ru](mailto:lena_laktionova@mail.ru)

Получена 22.06.2020

Received 22.06.2020

Принята в печать 25.11.2020

Accepted 25.11.2020

# Психическое благополучие студентов при реализации инклюзивного высшего образования в сфере искусства: опыт структурного анализа

**Собкин В.С.**

ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ «ИУО РАО»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: [sobkin@mail.ru](mailto:sobkin@mail.ru)

**Лыкова Т.А.**

ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ «ИУО РАО»); Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов (ФГАОУ ВО «РУДН») г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>, e-mail: [feo.tatiana@gmail.com](mailto:feo.tatiana@gmail.com)

**Собкина А.В.**

ГБПОУ г. Москвы «Московская театральная школа Олега Табакова», г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5398-4005>, e-mail: [nurasobkina@gmail.com](mailto:nurasobkina@gmail.com)

Рассматриваются особенности психического благополучия студентов с сохранным здоровьем и студентов с ОВЗ и инвалидностью. Предполагается, что оценка психического благополучия студентами с ОВЗ и студентами с сохранным здоровьем различается по своей структуре и содержанию. Выборку составили 167 студентов, из них 98 — с сохранным здоровьем и 67 — с различными видами ОВЗ (нарушения слуха, зрения и пр.). Исследование проводилось на базе Российской государственной специализированной академии искусств со студентами всех факультетов (театральный, музыкальный, изобразительного искусства). Использовались следующие методики: шкала удовлетворенности жизнью, шкала субъективного счастья. Показано, что представления о психическом благополучии среди студентов, обучающихся в вузе с выраженным инклюзивным компонентом, являются достаточно дифференцированными. Оценка психического благополучия строится относительно трех модальностей: «удовлетворенность жизнью в целом»; «жизненный оптимизм, самореализация — удовлетворенность прожитым»; «оценка себя более счастливым по сравнению со сверстниками». Самооценка психического благополучия основана на временной динамике жизненного пути: ретроспективный взгляд на свою жизнь и ее оценку с точки зрения дальнейших перспектив.

**Ключевые слова:** психическое благополучие, удовлетворенность жизнью, субъективное счастье, студенты с ОВЗ, инклюзивное образование, художественный вуз.

**Благодарности.** Авторы благодарят ректора РГСАИ А.Н. Якупова, проректоров Е.Н. Благиреву и А.А. Володина за сотрудничество и содействие в реализации исследования.

**Для цитаты:** Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В. Психическое благополучие студентов при реализации инклюзивного высшего образования в сфере искусства: опыт структурного анализа // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 19—30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250602>

# Psychological Well-Being of Students in Inclusive Higher Education in Arts: The Experience of Structural Analysis

**Vladimir S. Sobkin**

Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: [sobkin@mail.ru](mailto:sobkin@mail.ru)

**Tatyana A. Lykova**

Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia;

Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>, e-mail: [feo.tatiana@gmail.com](mailto:feo.tatiana@gmail.com)

**Anna V. Sobkina**

Oleg Tabakov Drama School, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5398-4005>, e-mail: [nurasobkina@gmail.com](mailto:nurasobkina@gmail.com)

The article focuses on the study of the features of psychological well-being in healthy students and students with disabilities. It was assumed that self-assessment of psychological well-being in students with disabilities and healthy students differs in structure and content. The study involved 167 students, 98 with normative development and 67 with various types of disabilities (hearing, vision impairments etc.). The survey was conducted on the basis of Russian State Specialized Academy of Arts (RSSAA) with students of all faculties (theater, music, fine arts). We used the following techniques: the life satisfaction scale and the subjective happiness scale. It is shown that the perception of psychological well-being among students of the inclusive university is more differentiated. The assessment of psychological well-being is based on three parameters: 'life satisfaction in general'; 'life optimism, self-realization — satisfaction with the past'; 'assessing oneself as happier than one's peers'. Self-assessment of psychological well-being is based on the time dynamics of life's journey: a retrospective view of one's life and its perception from the point of view of future prospects.

**Keywords:** psychological well-being, life satisfaction, subjective happiness, students with disabilities, inclusive education, arts school.



**Acknowledgements.** The authors are grateful to A.N. Yakupov, rector of the Russian State Specialized Academy of Arts, and to vice-rectors E.N. Blagireva and A.A. Volodin for their cooperation and assistance in the implementation of the study.

**For citation:** Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V. Psychological Well-Being of Students in Inclusive Higher Education in Arts: The Experience of Structural Analysis. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 19—30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250602> (In Russ.)

## Введение

Статья основана на материалах реализуемой авторами программы социально-психологического исследования особенностей отношения студентов Российской государственной специализированной академии искусств (РГСАИ) к различным аспектам получаемого ими высшего образования. Отличительной особенностью данного вуза является сочетание профиля обучения (искусство и культура) и весьма значительного, по сравнению с другими вузами, числа обучающихся студентов с различными видами ОВЗ и инвалидности. Особое внимание в РГСАИ уделяется реализации модели «обратной инклюзии», согласно которой число студентов с сохранным здоровьем и студентов с ОВЗ и инвалидностью является сопоставимым. Подобная стратегия обеспечивает включение студентов с ОВЗ и инвалидностью в жизнь студенческого коллектива (их дальнейшую социализацию), а также приобщение студентов с сохранным здоровьем к субкультуре людей с ограниченными возможностями здоровья.

Заметим, что уже сама постановка вопроса о доступности в России высшего образования для людей с ОВЗ и инвалидностью предполагает решение целого ряда достаточно сложных проблем. Этому препятствуют как законодательные и нормативные ограничения, так и недостаточная обеспеченность вузов элементами доступной среды и техническими средствами обучения инвалидов [6]. Серьезной проблемой является и недостаточная развитость инфраструктуры образовательных организаций для людей с ОВЗ и инвалидов [17]. В ряду этих тем важное место занимают вопросы социально-психологиче-

ских аспектов социализации на этапе получения высшего образования.

Обозначенное выше сочетание художественной направленности вуза и особенностей студенческого коллектива определило программу настоящего исследования. Помимо изучения отношения студентов РГСАИ к различным аспектам получаемого ими высшего образования, планом исследования также предусмотрен сюжет, касающийся особенностей психического благополучия.

Само понятие «психическое благополучие» в современной науке рассматривается как интегральная характеристика, сочетающая результаты когнитивной оценки своей жизни [20] и эмоционального отношения к ней [23]. Один из распространенных подходов к измерению степени психического благополучия предусматривает оценку степени удовлетворенности респондентов своей жизнью и субъективного ощущения счастья [10; 18]. С этой целью в программу настоящего опроса были включены специальные шкальные опросники, направленные на изучение этих двух аспектов.

Предваряя изложение полученных результатов, кратко остановимся на работах, связанных с проблематикой психического благополучия людей с ОВЗ и инвалидностью. Заметим, что собственно эмпирических исследований, проведенных на выборках студентов, весьма не много, в отличие от работ, посвященных детям с ОВЗ и инвалидностью.

В одном из наших предыдущих исследований, посвященном особенностям социализации подростков с нарушениями слуха, было выявлено три типа отношения респондентов к состоянию своего здоровья. Выделенные типы были интерпретированы в русле трех не-



вротических конфликтов, описанных К. Хорни: движение к людям (позитивное восприятие себя и других, «вытеснение» собственных ограничений в связи со здоровьем); движение от людей (переживание собственного нарушения слуха как препятствия для полноценного общения); движение против людей (нарушение слуха рассматривается как внешняя преграда для социальной успешности, ценность общения снижена, социальная реализация не значима) [12; 21; 24].

Роль отношения самого человека к своим ограниченностям возможностям здоровья подчеркивается А.А. Лебедевой, которая рассматривает этот аспект с ресурсной позиции: личность, принимающая «вызов инвалидности», делает ограничения здоровья основополагающим ресурсом саморазвития [1; 7].

В работе В.А. Семерикова, где рассматривалась удовлетворенность жизнью студентов с сохранным здоровьем и с ОВЗ и инвалидностью, выявлен значимо более низкий уровень удовлетворенности жизнью среди студентов с ОВЗ по сравнению со студентами с сохранным здоровьем [11].

В других работах рассматриваются особенности профессионального самосознания студентов с ОВЗ, влияние особенностей здоровья на отношение к образованию [9]. Также проводились исследования социальной дистанции и толерантности, где показано, что при совместном обучении студентов с ОВЗ и студентов с сохранным здоровьем у последних проявляется тенденция к более осознанному пониманию особенностей социального взаимодействия с людьми с ОВЗ [4].

При анализе проблем психического благополучия в настоящем исследовании интерес представляют как минимум два сюжета. Один связан со сравнением показателей психического благополучия у студентов с сохранным здоровьем и студентов с ОВЗ и инвалидностью. Другой касается содержания получаемого образования (профессиональной специализации), что предполагает сравнение уровня психического благополучия у студентов разных факультетов: театрального, музыкального, факультета изобразительного искусства. Подобный ракурс связан с тем, что

обучение различным профессиям отличается не только характером осваиваемой деятельности, но и особенностями организации процесса обучения, критериями оценки успешности, общей атмосферой на факультете. В наших предыдущих работах мы подробно обсуждали, например, специфику обучения актерской профессии на этапе среднего профессионального образования [13; 14].

## Методы

Для изучения психического благополучия студентов РГСАИ были использованы: шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера (ШУДЖ) [5] и шкала субъективного счастья С. Любомирски (ШСС) [8].

Шкала удовлетворенности жизнью — краткий скрининговый опросник, предназначенный для выявления степени субъективной удовлетворенности жизнью. Высокие показатели характеризуют такие проявления, как соответствие своей жизни собственным представлениям об идеале, высокая оценка условий жизни, удовлетворенность прожитым отрезком жизни и своими достижениями в настоящем. Низкий уровень связан с негативной оценкой своего прошлого, отсутствием достижений, невысокой оценкой своих жизненных условий и несоответствием в целом своей жизни представлениям об идеале.

Шкала субъективного счастья — экспресс-тест, измеряющий уровень субъективного благополучия испытуемого. Высокие значения свидетельствуют о том, что испытуемый в целом считает себя счастливым человеком, более счастливым, чем его сверстники, а также склонен к оптимизму независимо от обстоятельств. Низкие значения фиксируют пессимистическое отношение: респондент ощущает себя в целом несчастным и менее счастливым по сравнению со своими сверстниками.

Шкалы представляют собой в одном случае пять (шкала Э. Динера), в другом — четыре (шкала С. Любомирски) утверждения, которые испытуемый оценивает относительно степени согласия (семибалльная шкала, где «1» — совершенно не согласен, «7» — совершенно согласен).

По данным, полученным при адаптации, шкала субъективного счастья С. Любомирски достаточно высоко коррелирует со шкалой удовлетворенности жизнью Э. Динера (коэффициенты корреляции от 0,54 до 0,76 на различных выборках), что свидетельствует о тесной взаимосвязи конструктов удовлетворенности жизнью и субъективного счастья [5; 8].

Заметим, что в ряде современных эмпирических исследований также получены результаты, подтверждающие не только корреляцию шкал удовлетворенности жизнью и субъективного счастья друг с другом, но и с другими психодиагностическими методиками, направленными в том числе на выявление дискриминационных установок, психологической устойчивости, особенностей принятия решений и ряда других аспектов [2; 3; 10; 15; 16]. Это дает основание проводить анализ полученных с помощью этих шкал данных по широкому спектру содержательных вопросов, предусмотренных программой нашего исследования.

Выборку исследования с использованием указанных шкал составили студенты РГСАИ: 167 человек (81,9% от общего числа студентов данного вуза), из них 98 — с сохранным здоровьем и 67 — с различными видами ОВЗ и инвалидности. Опрос проводился со студентами всех курсов (с первого по шестой) и факультетов (театрального, музыкального, изобразительного искусства). Полученные материалы обработаны с применением методов математической статистики с помощью SPSS 21.0.

### Результаты

Полученные материалы будут проанализированы относительно двух аспектов: профиля

обучения и структурных взаимосвязей шкал в зависимости от вида ОВЗ и инвалидности.

#### 1. Профиль обучения

Предварительный анализ полученных данных показал, что в целом (без учета состояния здоровья) среди студентов, обучающихся на музыкальном факультете, заметно выше доля тех, кто удовлетворен своей жизнью и ощущает себя счастливым. Таких практически каждый шестой. Для сравнения, на театральном факультете и факультете изобразительного искусства студентов с подобными оценками заметно меньше — каждый десятый ( $p < 0,05$ ). Между тем в контексте проблематики инклюзивного образования анализ влияния именно фактора здоровья имеет определяющее значение. Поэтому проведем сопоставление ответов студентов разных факультетов по шкалам удовлетворенности жизнью и субъективного счастья, учитывая состояние их здоровья (см. табл. 1 и 2).

Как видно из табл. 1, среди студентов с сохранным здоровьем доля тех, кто высоко оценивает свою удовлетворенность жизнью, практически одинакова на всех трех факультетах. В то же время среди студентов с ОВЗ и инвалидностью наибольший процент тех, кто проявляет высокую удовлетворенность жизнью, — на театральном факультете; наименьшее число — на факультете изобразительного искусства. Приведенные данные позволяют сделать вывод о том, что студенты, обучающиеся на разных факультетах, явно по-разному оценивают удовлетворенность своей жизнью. По-видимому, не последнюю роль здесь играет не только состояние здоро-

Таблица 1

#### Удовлетворенность жизнью по шкале Э. Динера (ШУДЖ) студентов различных факультетов с сохранным здоровьем и студентов с ОВЗ и инвалидностью (%)

	Театральный факультет		Факультет изо		Музыкальный факультет	
	Студенты с сохранным здоровьем	Студенты с ОВЗ и инвалидностью	Студенты с сохранным здоровьем	Студенты с ОВЗ и инвалидностью	Студенты с сохранным здоровьем	Студенты с ОВЗ и инвалидностью
Низкий уровень	16,7	3,3	8,8	23,5	12,2	10,7
Средний уровень	66,7	43,3	73,5	70,2	73,5	67,9
Высокий уровень	16,7	53,3	17,6	6,3	14,3	21,4

вья, но и содержание образования, характер художественной деятельности, которую осваивает студент; ее социально-психологические, коммуникативные особенности.

Обращаясь к данным табл. 2, следует отметить, что оценка субъективного счастья у студентов с ОВЗ и инвалидов на разных факультетах в целом повторяет результаты, полученные по шкале удовлетворенности жизнью. Вместе с тем распределение оценок по шкале субъективного счастья у студентов факультета изобразительного искусства с сохранным здоровьем и с ОВЗ и инвалидностью практически совпадает, в то время как на других факультетах различия между подвыборками весьма заметны. Это позволяет сделать вывод о том, что чувство счастья связано не только с особенностями здоровья студентов, но и с характером осваиваемой ими профессии в сфере искусства и культуры.

**2. Взаимосвязь шкал удовлетворенности жизнью и субъективного счастья: вид ОВЗ и инвалидности**

Выше были рассмотрены суммарные данные по шкалам удовлетворенности жизнью (ШУДЖ) и субъективного счастья (ШСС). Между тем возникает закономерный вопрос об их взаимосвязи. Причем этот вопрос касается взаимосвязи между отдельными утверждениями, входящими в состав каждой из них. Заметим, что особый интерес здесь представляет уточнение содержательных особенностей психического благополучия именно в связи с особенностями здоровья.

Для решения обозначенной задачи был проведен факторный анализ. В матрице исходных данных по столбцам располагались подвыборки юношей и девушек с сохранным здоровьем, с нарушениями слуха и зрения (соответственно, 6 столбцов). Строки матрицы представляли утверждения шкалы удовлетворенности жизнью и субъективного счастья. Ячейка матрицы, пересечение строки и столбца, фиксировала среднее значение в баллах для соответствующей подвыборки по каждому утверждению. Матрица исходных данных (размерностью 6×9) была факторизована методом главных компонент с последующим вращением по критерию Varimax Кайзера.

В результате были выделены 3 фактора, описывающие 89,7% общей суммарной дисперсии.

Фактор F1 (34,9% общей суммарной дисперсии): «удовлетворенность жизнью в целом». Он является униполярным, и его содержание определяют следующие утверждения:

Условия моей жизни превосходные (ШУДЖ)	0,94
Почти во всем моя жизнь соответствует моему идеалу (ШУДЖ)	0,90
Некоторые люди не слишком счастливы. Пусть и не впадая в депрессию, приподнятым настроением они тоже не отличаются.	
Мне также это свойственно (ШСС)	0,75
Я удовлетворен своей жизнью (ШУДЖ)	0,61

Зафиксированные здесь корреляционные связи можно интерпретировать как «удовлетворенность жизнью в целом». Важно отметить

Таблица 2

**Оценка субъективного счастья по шкале С. Любомирски (ШСС) для студентов различных факультетов с сохранным здоровьем и студентов с ОВЗ и инвалидностью (%)**

	Театральный факультет		Факультет изо		Музыкальный факультет	
	Студенты с сохранным здоровьем	Студенты с ОВЗ и инвалидностью	Студенты с сохранным здоровьем	Студенты с ОВЗ и инвалидностью	Студенты с сохранным здоровьем	Студенты с ОВЗ и инвалидностью
Низкий уровень	12,5	13,3	20,6	19,6	18,4	7,1
Средний уровень	75,0	33,3	70,6	72,0	63,3	78,6
Высокий уровень	12,5	53,3	8,8	8,3	18,4	14,3

наличие в данном факторе утверждения из шкалы субъективного счастья, которое характеризует отсутствие склонности к акцентуации своих эмоциональных состояний, возникающих в различных жизненных ситуациях. Таким образом, данный фактор фиксирует удовлетворенность жизнью и отсутствие выраженного ощущения счастья: «жизнь, в принципе, нормальная, но ощущения особого счастья нет».

Фактор F2 (32,5%): «жизненный оптимизм, самореализация — удовлетворенность прожитым». Данный фактор имеет биполярную структуру:

	вес
Некоторые люди очень счастливы по своей природе. Они радуются жизни независимо от того, что происходит вокруг. Мне также это свойственно (ШСС)	0,94
Пока я достигал в главном всего, чего хотел в жизни (ШУДЖ)	0,93
Если бы я мог прожить свою жизнь еще раз, я бы почти ничего в ней не изменил (ШУДЖ)	-0,59

Положительный полюс определяет одно утверждение шкалы удовлетворенности жизнью и одно — из шкалы субъективного счастья. Они фиксируют представление испытуемых о счастье как об исходно заданной, личностной черте («жизненный оптимизм») и удовлетворенность собственными достижениями («самореализация»). Отрицательный полюс представлен утверждением, где основной акцент сделан на удовлетворенности прожитым отрезком своей жизни. Данное утверждение наиболее явно, по сравнению с другими, ориентировано на оценку прошлого и фиксирует своеобразную «некритичность», «самоуспокоенность».

Добавим, что положительный полюс в большей степени ориентирован на будущее (целеполагание), а отрицательный связан с ретроспективной оценкой собственной жизни. Подобная оценка неявно содержит и защитную реакцию: «все было сделано правильно, и я бы не хотел ничего менять». Возможно, здесь подразумевается отношение респондентов к важным жизненным решениям (в вопросах образования, выбора профессии, межличностных отношений и пр.).

Фактор F3 (22,3%): «считаю себя более счастливым по сравнению со сверстниками». Данный фактор имеет униполярную структуру:

	вес
По сравнению с большинством сверстников я считаю себя более счастливым (ШСС)	0,98
В целом я считаю себя человеком счастливым (ШСС)	0,71

По своей интерпретации данный фактор прост: смысловой доминантой здесь является оценка себя как более счастливого человека по сравнению со сверстниками.

Анализ значений по осям трех выделенных факторов у юношей и девушек с сохранным здоровьем и различными видами ОВЗ и инвалидности позволяет охарактеризовать своеобразие оценки психического благополучия представителями указанных групп.

### Обсуждение

Результаты факторного анализа показали, что структура представлений о психическом благополучии оказалась достаточно сложной. Так, вместо простой двумерной структуры «удовлетворенность жизнью/счастье» было выделено три модальности, относительно которых оценивается психическое благополучие: F1 — «удовлетворенность жизнью в целом»; F2 — «жизненный оптимизм, самореализация/удовлетворенность прожитым»; F3 — «оценка себя более счастливым по сравнению со сверстниками». Выделенные факторы F1 и F3 отвечают исходным представлениям, заложенным в двумерной модели психического благополучия: «удовлетворенность жизнью (F1)/счастье (F3)». Особый же интерес представляет фактор F2. Он определяет отношение к счастью и оценку удовлетворенности жизнью в соответствии с представлением о временной динамике своего жизненного пути: ретроспективный взгляд на свою жизнь (отрицательный полюс фактора) или оценка с точки зрения перспектив самореализации (положительный полюс).

В этой связи целесообразно рассмотреть размещения в пространстве факторов F2 и F3 подвыборки: юношей и девушек с сохранным здоровьем, с нарушениями зрения и нарушениями слуха (см. рисунок).

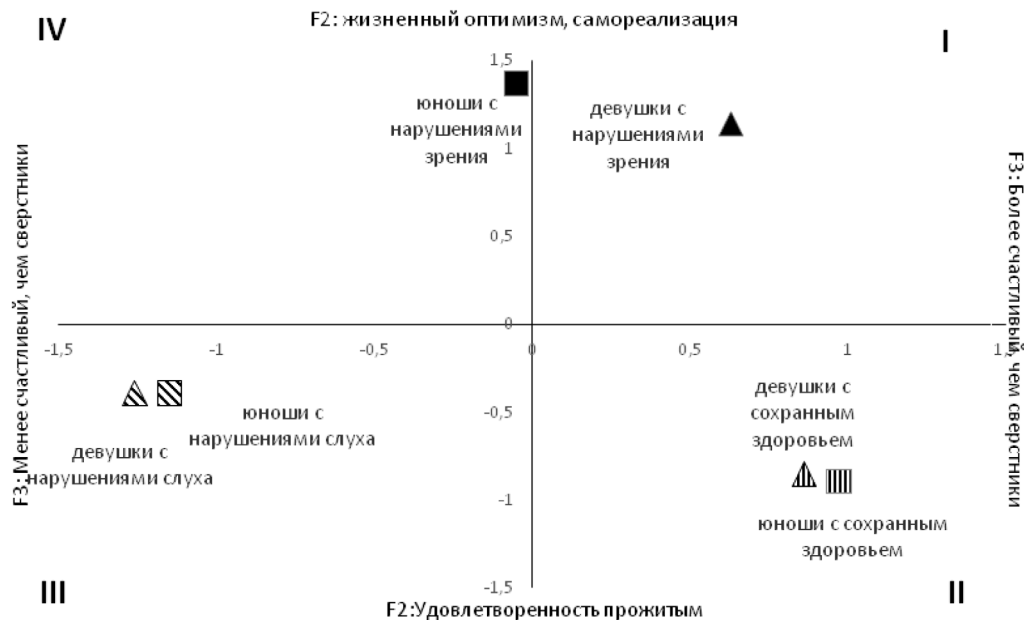


Рис. Распределение юношей и девушек с сохранным здоровьем, нарушениями зрения и слуха в пространстве факторов F2 и F3

Как видно из рисунка, ключевым признаком объединения подвыборок в пространстве выделенных факторов оказывается состояние здоровья респондентов. Так, студенты с сохранным здоровьем расположились в квадранте II. Для них характерно ощущение себя более счастливыми по сравнению со сверстниками, а также удовлетворенность прожитым этапом жизни. Как мы видим, здесь референтными группами для оценки психического благополучия оказываются учащиеся РГСАИ с ОВЗ и инвалидностью. При этом в плане удовлетворенности жизнью студенты с сохранным здоровьем противопоставляют себя студентам с нарушением зрения; относительно же самоощущения счастья — студентам с нарушением слуха.

Респонденты с нарушениями слуха также, как и студенты с сохранным здоровьем, не хотели бы ничего менять в своем прошлом. В то же время у юношей и девушек с нарушениями слуха не выражено ощущение счастья по сравнению со студентами с сохранным здоровьем (отрицательные значения по F3).

Как юноши, так и девушки с нарушением зрения имеют выраженные положительные значения по оси фактора F2. Они оптимистичны и стремятся к самореализации. Возможно, содержательная интерпретация положительного полюса фактора F2 (жизненный оптимизм, самореализация) в данном случае фиксирует представление о счастье как об удачном стечении обстоятельств. Так, студенты с нарушениями зрения (как правило, они обучаются на музыкальном факультете РГСАИ) могут полагать, что наличие у них врожденных музыкальных способностей (слух, чувство ритма, вокальные данные и др.) выступает «жизненной удачей», счастливым обстоятельством, которое, несмотря на ограниченные возможности здоровья, дает возможность освоить творческую профессию, самореализоваться, быть полноценным членом общества.

Представленные на рисунке результаты свидетельствуют о том, что оценка студентами своего психического благополучия в процессе инклюзивного образования в

сфере искусства (и тем более «обратной инклюзии») определяется сложным сценарием социально-психологических отношений студентов с сохранным здоровьем и студентов с разными видами ОВЗ и инвалидности. Различия в оценке удовлетворенности жизнью в контексте временной динамики жизненного пути (самореализации) и представлений о счастье определяют своеобразие самооценки психического благополучия как среди студентов с сохранным здоровьем, так и среди студентов с разными видами ОВЗ и инвалидности.

В целом проведенное исследование показало следующее:

1) студенты, обучающиеся на разных факультетах, по-разному оценивают удовлетворенность своей жизнью. Важную роль здесь играет не только состояние здоровья, но и содержание образования — своеобразие ху-

дожественной деятельности, которую осваивает студент; ее социально-психологические, коммуникативные особенности;

2) представления о психическом благополучии среди студентов, обучающихся в вузе с выраженным инклюзивным компонентом в сфере искусства, являются более дифференцированными. Оценка жизненного благополучия строится относительно трех параметров: «удовлетворенность жизнью в целом»; «жизненный оптимизм, самореализация — удовлетворенность прожитым»; «оценка себя более счастливым по сравнению со сверстниками». При этом принципиальное значение имеет выделение параметра, который характеризует самооценку психического благополучия в соответствии с представлением о временной динамике жизненного пути: ретроспективный взгляд на свою жизнь и ее оценку с точки зрения дальнейших перспектив.

#### Литература

1. Александрова Л.А., Лебедева А.А., Бобожей В.В. Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 50—67.

2. Бочарова Е.Е. Взаимосвязь дискриминационных установок и характеристик удовлетворенности жизнью, счастья у представителей молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Том 9. № 2 (34). С. 162—169. DOI:10.18500/2304-9790-2020-9-2-162-169

3. Волченкова Е.А., Молчанова О.Н. Потерянные возможные «я»: содержание и связь с психологическим благополучием // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2019. Том 9. № 3. С. 295—310. DOI:10.21638/spbu16.2019.306

4. Гладилина Л.С. Особенности социальной дистанции и толерантности учащихся ССУЗов, реализующих программ инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 3. С. 264—276. DOI:10.17759/psyedu.2014060325

5. Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семёнов Д.В. Некоторые психометрические показатели русскоязычного варианта Шкалы субъективного счастья С. Любомирски и Х. Леппер [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования.

2014. № 7. URL: <http://human.snauka.ru/2014/07/7347> (дата обращения: 05.10.2020).

6. Курбангалеева Е.Ш., Веретенников Д.Н. Доступность высшего профессионального образования инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 169—180. DOI:10.17759/pse.2017220119

7. Лебедева А.А. Позитивная психология как альтернатива традиционному клиническому подходу к изучению качества жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья // Современная зарубежная психология. 2012. № 2. С. 17—28.

8. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. С. 17.

9. Пряжников Е.Ю., Чистовский Д.И. Самосознание студентов с ОВЗ на этапе профессионального развития // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 4. С. 81—91.

10. Рассказова Е.И., Ениколопов С.Н., Гульдан В.В. Оценка психологического благополучия как принятия решения: особенности субъективных критериев при психических заболеваниях (на моделях неспихотической депрессии и первого психотического приступа в юношеском возрасте) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т.14. № 2. С. 298—319. DOI:10.17323/1813-8918-2017-2-298-319



11. Семериков В.А. Особенности эмоциональных состояний у студентов с ограниченными возможностями здоровья // Горизонты гуманитарного знания. 2017. № 1. С. 23—26. DOI:10.17805/ggz.2017.1.5
12. Собкин В.С. Подросток с дефектом слуха: ценностные ориентации, жизненные планы, социальные связи: эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997. 94 с.
13. Собкин В.С., Лыкова Т.А. К вопросу о психологических особенностях развития личности актера: опыт типологического анализа // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 2. С. 129—146. DOI:10.17759/cpp.2019270209
14. Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В. Диагностика структурных особенностей личностных изменений у студентов театрального колледжа на разных этапах обучения // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том 26. № 4. С. 83—100. DOI:10.17759/cpp.2018260406
15. Троицкая Е.А. Психологическая устойчивость и субъективное благополучие личности как ресурсы для проявления эмпатии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. № 7 (683). С. 46—59.
16. Цветкова Н.А., Рыбакова А.И. Исследование связи субъективного счастья и жизнестойкости у молодых женщин // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2019. Том 18. № 1 (150). С. 5—14. DOI:10.17922/2071-5323-2019-18-1-5-14
17. Якупов А.Н., Благирева Е.Н., Володин А.А. Доступность для инвалидов и лиц с ОВЗ образовательных организаций отрасли культуры в Российской Федерации как фактор непрерывного многоуровневого образования // Художественное образование и наука. 2019. № 1. С. 138—146.
18. Argyle M. The Psychology of Happiness. Methuen, 1987. 256 p.
19. Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. The Satisfaction with Life Scale // Journal of Personality Assessment. 1985. № 49. P. 71—75.
20. Diener E., Ryan K. Subjective well-being: a general overview // South African Journal of Psychology. 2009. № 39. P. 391—406.
21. Horney K. The Neurotic Personality of our Time. Norton, 1964. 258 p.
22. Lyubomirsky S. The myths of happiness: What should make you happy, but doesn't, what shouldn't make you happy, but does. New York: Penguin Press, 2013. 236 p.
23. Lyubomirsky S., Lepper H.S. A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation // Social Indicators Research. 1999. № 46 (2). P. 137—155.
24. Sobkin V.S. The Adolescent with a Hearing Disability: Value Orientations, Life Plans, Social Relations. An Empirical Survey // Russian Education and Society. 1998. Vol. 40. № 3. P. 5—95

## References

1. Aleksandrova L.A., Lebedeva A.A., Bobozhe V.V. Psikhologicheskie resursy lichnosti i sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya studentov s OVZ v usloviyakh professional'nogo obrazovaniya [Psychological resources of the individual and socio-psychological adaptation of students with disabilities in professional education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, no. 1, pp. 50—67. (In Russ.).
2. Bocharova E.E. Vzaimosvyaz' diskriminatsionnykh ustanovok i kharakteristik udovletvorennosti zhizn'yu, schast'ya u predstavitelei molodezhi [Interrelation of discriminatory attitudes and characteristics of life satisfaction and happiness among young people]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya = Bulletin of the Saratov University. New series. Series: Acmeology of education. Developmental psychology*, 2020. Vol. 9, no. 2 (34), pp. 162—169. DOI:10.18500/2304-9790-2020-9-2-162-169 (In Russ.).
3. Volchenkova E.A., Molchanov O.N. Poteryannye vozmozhnye "ya": sodержanie i svyaz' s psikhologicheskim blagopoluchiem [Lost possible "I": content and connection with psychological well-being]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya = Bulletin of Saint Petersburg University. Psychology*, 2019. Vol. 9, no. 3, pp. 295—310. DOI:10.21638/spbu16.2019.306 (In Russ.).
4. Gladilina L.S. Osobennosti sotsial'noi distantsii i tolerantnosti uchashchikhsya SSUZov, realizuyushchikh programm inklyuzivnogo obrazovaniya [Elektronny resurs] [Features of social distance and tolerance of students of Secondary schools implementing the program of inclusive education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological science and education psyedu.ru*, 2014. Vol. 6, no. 3, pp. 264—276. DOI:10.17759/psyedu.2014060325 (In Russ.).
5. Elshanskii S.P., Anufriev A.F., Kamaletdinova Z.F., Saparin O.E., Semenov D.V. Nekotorye psikhometricheskie pokazateli russkoyazychnogo varianta Shkaly sub"ektivnogo schast'ya S. Lyubomirski i Kh. Lepper [Elektronny resurs] [Some psychometric indicators of the Russian-language Version Of the scale of subjective happiness S. Lubomirsky and H. Lepper]. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya = Humanities research*, 2014, no. 7 Available at: <http://human.snauka.ru/2014/07/7347> (Accessed 05.10.2020). (In Russ.).
6. Kurbangaleeva E.Sh., Veretennikov D.N. Dostupnost' vysshego professional'nogo obrazovaniya invalidam i



litsam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (OVZ) [Accessibility of higher professional education to disabled people and persons with disabilities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 169—180. DOI:10.17759/pse.2017220119 (In Russ.).

7. Lebedeva A.A. Pozitivnaya psikhologiya kak al'ternativa traditsionnomu klinicheskomu podkhodu k izucheniyu kachestva zhizni lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Positive psychology as an alternative to the traditional clinical approach to studying the quality of life of people with disabilities]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2012, no. 2, pp. 17—28. (In Russ.).

8. Osin E.N., Leont'ev D.A. Aprobatsiya russkoyazychnykh versii dvukh shkal ekspress-otsenki sub'ektivnogo blagopoluchiya [Testing of Russian-language versions of two scales of rapid assessment of subjective well-being]. *Materialy III Vserossiiskogo sotsiologicheskogo kongressa [Proceedings of the III all-Russian sociological Congress]*. Moscow: Institut sotsiologii RAN, Rossiiskoe obshchestvo sotsiologov, 2008. P. 17. (In Russ.).

9. Pryazhnikova E.Yu., Chistovskii D.I. Samosoznanie studentov s OVZ na etape professional'nogo razvitiya [Self-Awareness of students with disabilities at the Stage of professional development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 4, pp. 81—91. (In Russ.).

10. Rasskazova E.I., Enikolopov S.N., Gul'dan V.V. Otsenka psikhologicheskogo blagopoluchiya kak prinyatie resheniya: osobennosti sub'ektivnykh kriteriev pri psikhicheskikh zabolevaniyakh (na modelyakh nepsikhoticheskoi depressii i pervogo psikhoticheskogo pristupa v yunosheskom vozraste) [Evaluation of psychological well-being as decision-Making: features of subjective criteria in mental diseases (on models of non-psychotic depression and the first psychotic attack in youth)]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher school of Economics*, 2017. Vol. 14, no. 2, pp. 298—319. DOI:10.17323/1813-8918-2017-2-298-319 (In Russ.).

11. Semerikov V.A. Osobennosti emotsional'nykh sostoyanii u studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Features of emotional States in students with disabilities]. *Gorizonty gumanitarnogo znaniya = Horizons of humanitarian knowledge*, 2017, no. 1, pp. 23—26. DOI:10.17805/ggz.2017.1.5 (In Russ.).

12. Sobkin V.S. Podrostok s defektom slukha: tsennostnye orientatsii, zhiznennyye plany, sotsial'nye svyazi: empiricheskoe issledovanie [A Teenager with a hearing defect: value orientations, life plans, social connections: an empirical study]. Moscow: TsSO RAO, 1997. 94 p. (In Russ.).

13. Sobkin V.S., Lykova T.A. K voprosu o psikhologicheskikh osobennostyakh razvitiya

lichnosti aktera: opyt tipologicheskogo analiza [On the question of psychological features of the actor's personality development: experience of typological analysis]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019. Vol. 27, no. 2, pp. 129—146. DOI:10.17759/cpp.2019270209 (In Russ.).

14. Sobkin V.S., Lykova T.A., Sobkina A.V. Diagnostika strukturnykh osobennostei lichnostnykh izmenenii u studentov teatral'nogo kolledzha na raznykh etapakh obucheniya [Diagnostics of structural features of personal changes in theater College students at different stages of training]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2018. Vol. 26, no. 4, pp. 83—100. DOI:10.17759/cpp.2018260406 (In Russ.).

15. Troitskaya E.A. Psikhologicheskaya ustoichivost' i sub'ektivnoe blagopoluchie lichnosti kak resursy dlya proyavleniya empatii [Psychological stability and subjective well-being of the individual as resources for the manifestation of empathy]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta = Bulletin of the Moscow state linguistic University*, 2014, no. 7 (683), pp. 46—59. (In Russ.).

16. Tsvetkova N.A., Rybakova A.I. Issledovanie svyazi sub'ektivnogo schast'ya i zhiznestoikosti u molodykh zhenshchin [Investigation of the relationship between subjective happiness and resilience in young women]. *Uchenye zapiski Rossiiskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta = Scientific notes of the Russian state social University*, 2019. Vol. 18, no. 1 (150), pp. 5—14. DOI:10.17922/2071-5323-2019-18-1-5-14 (In Russ.).

17. Yakupov A.N., Blagireva E.N., Volodin A.A. Dostupnost' dlya invalidov i lits s OVZ obrazovatel'nykh organizatsii otrasli kul'tury v Rossiiskoi Federatsii kak faktor nepreryvnogo mnogourovnevnogo obrazovaniya [Accessibility for disabled people and persons with disabilities of educational organizations of the cultural sector in the Russian Federation as a factor of continuous multi-level education]. *Khudozhestvennoe obrazovanie i nauka = Art education and science*, 2019, no. 1, pp. 138—146. (In Russ.).

18. Argyle M. *The Psychology of Happiness*. Methuen, 1987. 256 p.

19. Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S. The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 1985, no. 49, pp. 71—75.

20. Diener E., Ryan K. Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 2009, no. 39, pp. 391—406.

21. Horney K. *The Neurotic Personality of our Time*. Norton, 1964. 258 p.

22. Lyubomirsky S. *The myths of happiness: What should make you happy, but doesn't, what shouldn't make you happy, but does*. New York: Penguin Press, 2013. 236 p.

23. Lyubomirsky S., Lepper H.S. A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 1999, no. 46 (2), pp. 137—155.
24. Sobkin V.S. The Adolescent with a Hearing Disability: Value Orientations, Life Plans, Social Relations. An Empirical Survey. *Russian Education and Society*, 1998. Vol. 40, no. 3, pp. 5—95.

### **Информация об авторах**

*Собкин Владимир Самуилович*, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, руководитель Центра социологии образования, ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ «ИУО РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: [sobkin@mail.ru](mailto:sobkin@mail.ru)

*Лыкова Татьяна Анатольевна*, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ «ИУО РАО»), старший преподаватель, Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов (ФГАОУ ВО «РУДН»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>, e-mail: [feo.tatiana@gmail.com](mailto:feo.tatiana@gmail.com)

*Собкина Анна Владимировна*, педагог-психолог, ГБПОУ г. Москвы «Московская театральная школа Олега Табакова», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5398-4005>, e-mail: [nurasobkina@gmail.com](mailto:nurasobkina@gmail.com)

### **Information about the authors**

*Vladimir S. Sobkin*, Doctor of Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Head of the Center for Sociology of Education, Institute of Education Management, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: [sobkin@mail.ru](mailto:sobkin@mail.ru)

*Tatyana A. Lykova*, PhD in Psychology, Leading Researcher, Institute of Education Management, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, senior lecture, Institute of foreign languages Peoples' friendship University of Russia, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>, e-mail: [feo.tatiana@gmail.com](mailto:feo.tatiana@gmail.com)

*Anna V. Sobkina*, Educational Psychologist, Oleg Tabakov Drama School, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5398-4005>, e-mail: [nurasobkina@gmail.com](mailto:nurasobkina@gmail.com)

Получена 13.10.2020

Received 13.10.2020

Принята в печать 25.11.2020

Accepted 25.11.2020

# Стратегии совладания, психологическое благополучие и проблемное использование интернета в период пандемии

**Герасимова А.А.**

ГБУ города Москвы «Московская служба психологической помощи населению» (ГБУ МСППН), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5298-6084>,  
e-mail: [anna.al.gerasimova@gmail.com](mailto:anna.al.gerasimova@gmail.com)

**Холмогорова А.Б.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ);  
ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ»,  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: [kholmogorova@yandex.ru](mailto:kholmogorova@yandex.ru)

Представлены материалы исследования наиболее адаптивных копинг-стратегий молодежи подросткового и юношеского возраста, способствующих сохранению психологического благополучия в период пандемии. В исследовании приняли участие 88 девушек, находящихся в России, в возрасте от 13 до 22 лет ( $M=17,8$ ;  $SD=3$ ). Данные собирались в период с 6 по 7 мая 2020 года. Использовались шкалы: анкета «Изменения в образе жизни в условиях пандемии», «Общая шкала проблемного использования интернета» (GPIUS3), «Калифорнийская шкала одиночества» (UCLA), «Шкала удовлетворенности жизнью» (SWLS), «Индекс общего хорошего самочувствия ВОЗ-5» (WHO-5) и «Опросник выраженности психопатологической симптоматики» (SCL-90-R). Полученные результаты показали, что краткосрочное и долгосрочное планирование оказались положительно связаны с меньшим уровнем депрессивной симптоматики и большей удовлетворенностью жизнью. Социальное взаимодействие и альтруизм связаны с меньшим уровнем показателей проблемного использования интернета. Общение с семьей взаимосвязано с показателями психологического благополучия и меньшим одиночеством. Семейные конфликты взаимосвязаны с увеличением показателей проблемного использования интернета и меньшим уровнем психологического благополучия.

**Ключевые слова:** пандемия, covid-19, стратегии совладания, проблемное использование интернета, психологическое благополучие.

**Для цитаты:** Герасимова А.А., Холмогорова А.Б. Стратегии совладания, психологическое благополучие и проблемное использование интернета в период пандемии // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 31—40. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250603>

# Coping Strategies, Psychological Well-Being and Problematic Internet Use During a Pandemic

**Anna A. Gerasimova**

Moscow Service of Psychological Assistance to Population,  
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5298-6084>,

e-mail: [anna.al.gerasimova@gmail.com](mailto:anna.al.gerasimova@gmail.com)

**Alla B. Kholmogorova**

Moscow State University of Psychology & Education;

Moscow Research Institute of Psychiatry (Branch of the National Medical

Research Centre of Psychiatry and Narcology), Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: [kholmogorova@yandex.ru](mailto:kholmogorova@yandex.ru)

Pandemic and accompanying isolation period made significant changes in the daily activities of adolescents and young people. In the changed conditions, it is of interest to study the most adaptive coping strategies that contribute to the preservation of psychological well-being. The study involved 88 girls in Russia, aged 13 to 22 ( $M = 17.8$ ;  $SD = 3$ ). Data collection was carried out from 6 to 7 May 2020. The scales used were: Pandemic Lifestyle Changes Questionnaire, Generalized Problematic Internet Use Scale (GPIUS3), Loneliness Scale (UCLA), Satisfaction with Life Scale (SWLS), Well-Being Index (WHO-5), and Symptom Check List-90-Revised (SCL-90-R). Short and long term planning was found to be positively associated with less depressive symptoms and greater life satisfaction. Social interaction and altruism are associated with lower rates of problematic Internet use. Family interaction is associated with indicators of psychological well-being and less loneliness. Family conflicts are correlated with an increase in rates of problematic Internet use and lower levels of psychological well-being.

**Keywords:** pandemic, COVID-19, coping strategies, problematic internet use, psychological well-being.

---

**For citation:** Gerasimova A.A., Kholmogorova A.B. Coping Strategies, Psychological Well-Being and Problematic Internet Use During a Pandemic. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 31—40. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250603> (In Russ.).

## Введение

Коронавирусная инфекция COVID-19 и принятые органами власти меры по обеспечению безопасности людей в той или иной мере затронули каждого из нас. Одной из наиболее вовлеченных групп оказались лица подросткового и юношеского возраста, чьи образовательные учреждения в обязательном порядке перешли на дистанционные формы обучения.

Весной 2020 года Организация объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры сообщила о 68% учащихся во всем мире, переведенных на дистанционное обучение [18]. В России у 87% студентов высших учебных заведений были отменены очные занятия [4]. Столь кардинальные изменения открывают дискуссию о соотношении рисков и потенциального ущерба для учащихся, на-

пример, для школьников из средне- и малообеспеченных семей крайне важной в очном обучении была возможность получения бесплатного питания [17]. Среди студентов вузов из низкодоходных групп почти треть не имела достаточно функциональной техники для дистанционного обучения [4].

По данным исследования, проводившегося в период изоляции в Великобритании с 16—19-летними людьми, для них это было сложное и эмоционально насыщенное время, в которое им пришлось отказаться от части привычной жизни. Вместе с тем во время изоляции молодым людям было важно заботиться о себе и чувствовать сопричастность с другими людьми [13]. В России студенты отмечали нехватку общения со сверстниками и преподавателями, увеличение объема самостоятельной работы, ощущение одиночества и изоляции, сложности общения в домашней обстановке [4; 6].

Исследование взаимодействия родителей с социальными сетями и их детей в США показало с самого начала социального дистанцирования увеличение использования социальных сетей и технологий (особенно среди 13—18-летних). Моделирование структурных уравнений также предсказывало, что чем выше уровень тревоги у детей и родителей, тем чаще они будут использовать социальные сети и телефоны для связи [15]. Сообщается об увеличении с продолжением изоляции разнообразных челленджей с акцентом на самоповреждении, загружаемых на видеохостинги [14]. В числе наиболее актуальных тем среди абонентов детского телефона доверия в период пандемии оказались детско-родительские конфликты, суицидальные мысли и самоповреждающее поведение подростков [2].

По данным исследования, проведенного на более старшей выборке и анализирующего динамику психологических реакций, с продолжением времени изоляции вместе с ростом психопатологической симптоматики снижался уровень конструктивного мышления и эмоционального совладания, рос уровень зотерического мышления и наивного оптимизма [5]. В то же время такие стратегии совладания, как отслеживание информации об инфекции и использование стратегий защиты с сомнитель-

ной эффективностью, вносят существенный вклад в дисперсию тревоги заражения и тревоги негативных последствий пандемии [10]. В числе ресурсов совладания со страхом перед новой коронавирусной инфекцией выделяют ценность собственного Я и уверенности в способности контролировать свою жизнь [3]. Среди наиболее часто называемых респондентами стратегий совладания были планирование, активное совладание, принятие и юмор [8].

Накопленный объем теоретических и эмпирических исследований позволяет выделить наиболее адаптивные стратегии совладания в подростковом и юношеском возрасте — ориентацию на решение проблем и поиск социальной поддержки [9]. В то время как избегающее поведение и эмоциональное фокусирование адаптивность снижают [7].

Таким образом, в условиях изменившейся ежедневной активности, увеличения использования дистанционных способов коммуникации и изменения в структуре социального взаимодействия представляет интерес выявление адаптивных и дезадаптивных стратегий совладания и их связи с психологическим благополучием.

### **Процедура исследования**

Сбор данных происходил через приложение для устройств на базе Android OS. Доступ к функционалу приложения предоставлялся только в случае выражения согласия на участие в исследовании и последующие анонимный сбор и обработку данных. Приложение также содержало раздел помощи с информацией о способах нормализации настроения и контакты для получения бесплатной психологической помощи. Распространение информации об исследовании осуществлялось через рекламу у популярного блогера.

### **Выборка**

Полностью заполнили все методики 88 девушек, находящихся в России, в возрасте от 13 до 22 лет ( $M=17,8$ ;  $SD=3$ ). Данные собирались в период с 6 по 7 мая 2020 года. 90% ответивших в качестве своего основного вида деятельности до пандемии указали обучение, 85% в период пандемии получали среднее или высшее образование online. В качестве

основного места проживания в период пандемии 47% указали небольшой город, 29% — большой город, по 10% ответивших проживали в мегаполисе и на даче. В оставшихся случаях был выбран вариант «другое».

### Методики

Анкета «Изменения в образе жизни в условиях пандемии» (разработана А.Б. Холмогоровой, А.А. Герасимовой, А.И. Сергиенко). Включает 20 утверждений, касающихся взаимодействия с интернетом, повседневной жизни, отношений с другими людьми и детьми. Утверждения оцениваются по 7-балльной шкале Ликерта от «полностью не согласен» до «полностью согласен».

«Общая шкала проблемного использования интернета», 3 версия (GPIUS3), разработана S. Kaplan, модификация и апробация А.Б. Холмогоровой, А.А. Герасимовой. Включает 14 утверждений, каждое из которых относится к одному из пяти факторов проблемного использования интернета: 1) предпочтение online-общения; 2) регуляция настроения; 3) когнитивная поглощенность; 4) компульсивное использование; 5) негативные последствия.

«Опросник выраженности психопатологической симптоматики» — Symptom check list-90-Revised (SCL-90-R) — разработан L. Derogatis с соавторами, адаптация Н.В. Тарабриной. Состоит из 90 вопросов, каждый из которых относится к одной из девяти шкал: соматизация (SOM), обсессивно-компульсивное расстройство (OC), интерперсональная чувствительность (INT), депрессия (DEP), тревога (ANX), враждебность (HOS), фобическая тревога (PHOB), параноидное мышление (PAR), психотизм (PSY). При обработке подсчитываются дополнительно три интегративных показателя: общий индекс тяжести (GSI), общее число утвердительных ответов (PST), индекс симптоматического дистресса (PSDI).

«Шкала удовлетворенности жизнью» — Satisfaction with Life Scale (SWLS) — создана E. Diener с соавторами, адаптирована Я.А. Ледовой с соавторами. Шкала состоит из пяти утверждений, оцениваемых по 7-балльной шкале Ликерта. Более высокий балл свидетельствует о большей субъективной удовлетворенности

жизнью. Утверждения касаются в основном социально-психологических аспектов удовлетворенности текущей жизненной ситуацией.

«Индекс общего хорошего самочувствия ВОЗ-5» — WHO-5 — создан P. Vech, русская версия разработана Всемирной организацией здравоохранения для оценки субъективного психологического благополучия, его эмоционально-физического компонента. Опросник состоит из пяти утверждений, касающихся эмоционально-психологического состояния и самочувствия за последние 2 недели. Методика находится в свободном доступе.

«Калифорнийская шкала одиночества» — UCLA Loneliness Scale — разработана D. Russell, L.A. Peplau, M.L. Ferguson, в процессе адаптации в русскоязычной популяции. Шкала состоит из 20 утверждений, касающихся переживания чувства одиночества в контексте социальных отношений.

### Результаты

Ответы на вопросы анкеты были укрупнены до групп согласившихся и не согласившихся: выразившие несогласие — от «полностью не согласен» до «скорее не согласен», выразившие согласие — от «скорее согласен» до «полностью согласен». В приводящихся ниже результатах указывается количество согласившихся и не согласившихся для каждого утверждения. Ответ «ни то, ни другое» кодировался отдельно и не участвовал в интерпретации результатов.

Приводятся утверждения анкеты, касающиеся взаимодействия с интернетом, ежедневных практик и социальной активности. В силу возраста респондентов утверждения, касающиеся отношений с детьми, не были актуальны.

В табл. 1 представлены результаты сравнения групп по вопросам, касающимся общего состояния в период пандемии. Из общего числа (88 человек) 54 человека (61%) выразили в той или иной форме согласие с утверждением об увеличении стресса в своей жизни, 60 человек (68%) отметили увеличение времени использования интернета.

Как видно, респонденты, согласившиеся с утверждением о повышении уровня стресса, отличаются от не согласившихся более высокими баллами по показателям тревожности,



обсессивно-компульсивной симптоматики, а также компонентом проблемного использования интернета *негативные последствия*.

Респонденты, отметившие увеличение времени использования интернета, имеют более высокие баллы по показателю проблемного использования интернета *когнитивная поглощенность* по сравнению с теми, кто не отметил за собой увеличения времени, проводимого в сети.

В табл. 2 представлены утверждения, касающиеся таких копинг-стратегий, как юмор и структурирование ежедневной активности.

Использование интернета в поддерживающих целях взаимосвязано с меньшим уровнем психотизма. Краткосрочное планирование в виде списка дел на день взаимосвязано с большей удовлетворенностью жизнью и меньшим уровнем депрессивной симптоматики. Долгосрочное планирование, постановка целей на период изоляции отличают согласившихся респондентов от не согласившихся меньшим уровнем одиночества и психопатологической симптоматики — тревожности, депрессивной симптоматики и паранояльности.

Таблица 1

**Различия групп согласившихся и не согласившихся с утверждениями анкеты об общем изменении состояния в период пандемии**

<i>«Из-за изменений в жизни в связи с ситуацией пандемии у меня резко повысился уровень стресса»</i>		
<b>Субшкала (методика)</b>	<b>Согласившиеся, N=54</b>	<b>Не согласившиеся, N=32</b>
Негативные последствия (GPIUS)	49,60	35,53
Обсессивно-компульсивная симптоматика (SCL-90)	47,11	37,84
Тревожность (SCL-90)	48,22	36,20
<i>«Я провожу сейчас значительно больше времени в интернете, чем раньше»</i>		
<b>Субшкала (методика)</b>	<b>Согласившиеся, N=60</b>	<b>Не согласившиеся, N=20</b>
Когнитивная поглощенность (GPIUS)	47,52	31,78

*Примечание.* Средний ранг для групп согласившихся/не согласившихся. Сравнение по критерию Краскела-Уоллиса, все представленные значения действительны при  $p \leq 0.05$ .

Таблица 2

**Различия групп согласившихся и не согласившихся с утверждениями анкеты, касающимися копингов — юмора и структурирования дня**

<i>«Меня очень поддерживают и доставляют мне удовольствие шутки, мемы и анекдоты, которые я получаю через интернет»</i>		
<b>Субшкала (методика)</b>	<b>Согласившиеся, N=60</b>	<b>Не согласившиеся, N=14</b>
Психотизм (SCL-90)	39,38	54,36
<i>«У меня есть список дел, которые мне бы хотелось успеть сделать до окончания пребывания дома»</i>		
<b>Субшкала (методика)</b>	<b>Согласившиеся, N=47</b>	<b>Не согласившиеся, N=34</b>
Одиночество (UCLA)	37,78	55,50
Депрессия (SCL-90)	39,01	53,84
Тревожность (SCL-90)	38,65	53,63
Паранояльность (SCL-90)	41,28	52,22
<i>«У меня всегда есть примерный план на день, и я стараюсь включить в него приятные и важные для меня дела»</i>		
<b>Субшкала (методика)</b>	<b>Согласившиеся, N=44</b>	<b>Не согласившиеся, N=40</b>
Удовлетворенность жизнью (SWLS)	52,18	36,28
Депрессия (SCL-90)	38,01	52,51

*Примечание.* Средний ранг для групп согласившихся/не согласившихся. Сравнение по критерию Краскела-Уоллиса, все представленные значения действительны при  $p \leq 0.05$ .



В табл. 3 представлены утверждения, касающиеся социального взаимодействия. Как видно, 67% респондентов стараются занимать альтруистическую позицию и оказывать поддержку другим людям, 17% не выразили согласия с данным утверждением. Последняя группа имеет в среднем более высокие показатели когнитивной поглощенности интернетом.

Группа респондентов, согласившихся с осознанием ценности для них социальных контактов, имеет меньший уровень одиночества и меньше предпочитает online-взаимодействие.

В табл. 4 представлены утверждения, касающиеся более узкого аспекта социального взаимодействия — общения с родными и близкими.

Группа респондентов, чье общение с близкими в период пандемии стало более глубоким, имеет выше показатели эмоционально-физического благополучия и ниже уровень одиночества.

В группе, где пребывание дома привело к увеличению конфликтов в семье, отмечается более низкий уровень удовлетворенности жизнью и эмоционально-физического благополучия. В то же время выше уровень показателей проблемного использования интернета — *предпочтения online-общения, компульсивного использования*, выше суммарный балл шкалы проблемного использования интернета.

### Обсуждение

Следует отметить ограничение исследования, выполненного полностью на девушках

Таблица 3

#### Различия групп согласившихся и не согласившихся с утверждениями анкеты, касающимися копинга — социального взаимодействия

«Я стараюсь оказывать поддержку другим людям»		
Субшкала (методика)	Согласившиеся, N=59	Не согласившиеся, N=15
Когнитивная поглощенность (GPIUS)	39,16	56,30
«Я более остро осознал, как важны для меня отношения с другими людьми»		
Субшкала (методика)	Согласившиеся, N=51	Не согласившиеся, N=28
Предпочтение online-общения (GPIUS)	39,77	54,43
Одиночество (UCLA)	42,92	52,45

Примечание. Средний ранг для групп согласившихся/не согласившихся. Сравнение по критерию Краскела-Уоллиса, все представленные значения действительны при  $p \leq 0.05$ .

Таблица 4

#### Различия групп согласившихся и не согласившихся с утверждениями анкеты, касающимися копинга — семейного взаимодействия

«Мое общение с близкими людьми стало глубже»		
Субшкала (методика)	Согласившиеся, N=41	Не согласившиеся, N=32
Индекс общего хорошего самочувствия (WHO-5)	48,35	35,88
Одиночество (UCLA)	43,26	53,48
«Пребывание дома привело к увеличению конфликтов с членами семьи»		
Субшкала (методика)	Согласившиеся, N=33	Не согласившиеся, N=41
Удовлетворенность жизнью (SWLS)	34,61	51,60
Индекс общего хорошего самочувствия (WHO-5)	34,59	49,56
Предпочтение online-общения (GPIUS)	43,79	37,61
Компульсивное использование (GPIUS)	52,83	37,48
Суммарный балл GPIUS	49,85	36,74

Примечание. Средний ранг для групп согласившихся/не согласившихся. Сравнение по критерию Краскела-Уоллиса, все представленные значения действительны при  $p \leq 0.05$ .

подросткового и юношеского возраста. Данное обстоятельство может быть объяснено как размещением рекламы в социальной сети, 75% аудитории которой — женская, так и целевой аудиторией блогера, распространяющего информацию об исследовании. Остается дискуссионным вопрос о возможности экстраполяции результатов на молодых людей того же возраста.

Как можно заметить, ставшее для многих более плотным общение с семьей в период изоляции может быть и фактором риска, и фактором-протектором. Вероятно, что если до периода изоляции взаимодействие с членами семьи уже имело негативный характер, то изоляция усилила и обострила имевшиеся проблемы. Как следствие, в таком случае наблюдается снижение уровня различных аспектов психологического благополучия и увеличение уровня проблемного использования интернета как компенсаторной практики. В случае если до изоляции общение с близкими носило скорее ресурсный характер, то в период изоляции оно стало дополнительной поддержкой, защищающей от чувства одиночества и повышающей уровень психологического благополучия. Исследование испанских подростков показывает влияние доверительных семейных отношений на снижение уровня негативной симптоматики при проблемном использовании интернета [16].

Компоненты проблемного использования интернета оказываются отрицательно взаимосвязаны с другими аспектами социального взаимодействия. Полученные данные согласуются с исследованием итальянской молодежи, где высокий уровень качества и удовлетворенности социальными отношениями, а также ощущение независимости и свободы от других людей оказались отрицательно связаны с компонентами проблемного использования интернета [12]. В то же время активный поиск эмоциональной поддержки взаимосвязан с повышением уровня удовлетворенности жизнью [1]. Отрицательный вклад социально-психологического благополучия в проблем-

ное использование интернета согласуется с нашим предыдущим исследованием [11].

Краткосрочное и долгосрочное планирование, структурирование дня могут быть отнесены к активному виду копинга, вероятно, повышающему чувство контроля над ситуацией, что, в свою очередь, ассоциировано с меньшим уровнем депрессивной симптоматики, одиночества, паранояльности и большей удовлетворенностью жизнью.

Использование юмора также является совладающей стратегией и отрицательно связано с психотизмом. Использование юмора как совладающей стратегии ассоциировано с большим психологическим благополучием в период пандемии [8].

### Выводы

Таким образом, можно выделить стратегии, способствующие и препятствующие поддержанию психологического благополучия и психического здоровья в период изоляции.

Отвлечение через развлекательный контент, краткосрочное и долгосрочное планирование, структурирование дня, социальное взаимодействие и помощь другим положительно связаны с психологическим благополучием и психическим здоровьем.

Семейные коммуникации могут выступать как в качестве поддержки, так и в качестве фактора-риска для психологического благополучия.

Проблемное использование интернета рассматривается в качестве неадаптивной стратегии совладания и проявляется в случае наличия семейных конфликтов и добровольного социального дистанцирования.

С учетом продолжающейся неблагоприятной эпидемиологической ситуации данное исследование может быть использовано при составлении рекомендаций для лиц подросткового и юношеского возраста с целью наиболее оптимального переживания продолжающейся изоляции.

### Литература

1. Белинская Е.П., Вечерин А.В., Агадуллина Е.Р. Опросник проактивного копинга: адаптация на неклинической выборке и прогностические возможности // Клиническая и специальная

психология. 2018. Том 7. № 3. С. 192—211. DOI:10.17759/cpse.2018070312

2. Гаязова Л.А., Вихристюк О.В. Особенности запросов на дистанционную психологическую помощь в период самоизоляции (COVID-19)

- [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 78—88. DOI:10.17759/bppe.2020170210
3. Гриценко В.В., Резник А.Д., Константинов В.В. и др. Страх перед коронавирусом заболеванием (COVID-19) и базисные убеждения личности [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 99—118. DOI:10.17759/cpse.2020090205
4. Груздев И.А., Камальдинова Л.Р., Калинин Р.Г. Результаты опроса студентов российских вузов, осуществляющих переход на дистанционный формат обучения // Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. Современная аналитика образования. 2020. Т. 6. № 36. С. 62—67.
5. Ениколопов С.Н., Бойко О.М., Медведева Т.И., Воронцова О.Ю., Казмина О.Ю. Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 108—126. DOI:10.17759/psyedu.2020120207
6. Захарова У.С., Вилкова К.А. Субъектность студентов в условиях очного и дистанционного обучения: взгляд преподавателей // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 3. С. 87—96. DOI:10.17759/jmfp.2020090308
7. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультуральные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 2. С. 5—15.
8. Рассказова Е.И., Леонтьев Д.А., Лебедева А.А. Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и совладание // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 90—108. DOI:10.17759/cpp.2020280205
9. Сирота Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: дисс. ... докт. мед. наук. СПб., 1994.
10. Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И. Психологическое содержание тревоги и профилактики в ситуации инфодемии: защита от коронавируса или «порочный круг» тревоги? // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Том 28. № 2. С. 70—89. DOI:10.17759/cpp.2020280204
11. Холмогорова А.Б., Герасимова А.А. Психологические факторы проблемного использования Интернета у девушек подросткового и юношеского возраста // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3. С. 138—155. DOI:10.17759/cpp.2019270309
12. Casale S., Lecchi S., Fioravanti G. The association between psychological wellbeing and problematic use of internet communicative services among young people // Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied. 2015. Vol. 149 (5). P. 480—497. DOI:10.1080/00223980.2014.905432
13. Demkowicz O. et al. Teenagers' experiences of life in lockdown [Электронный ресурс]. URL: [https://www.research.manchester.ac.uk/portal/en/publications/teenagers-experiences-of-life-in-lockdown\(c45c2c6a-f24e-4670-af7b-e518aaca262b\)/export.html](https://www.research.manchester.ac.uk/portal/en/publications/teenagers-experiences-of-life-in-lockdown(c45c2c6a-f24e-4670-af7b-e518aaca262b)/export.html) (дата обращения: 18.10.2020).
14. Deslandes S.F., Coutinho T. The intensive use of the internet by children and adolescents in the context of COVID-19 and the risks for self-inflicted violence // Ciência & Saúde Coletiva. 2020. Vol. 25. P. 2479—2486. DOI:10.1590/1413-81232020256.1.11472020
15. Drouin M. et al. How Parents and Their Children Used Social Media and Technology at the Beginning of the COVID-19 Pandemic and Associations with Anxiety [Электронный ресурс] // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2020. DOI:10.1089/cyber.2020.0284
16. López de Ayala M.C., Gutierrez J.C.S., Jiménez A.G. Problematic Internet use among Spanish adolescents: The predictive role of Internet preference and family relationships // European Journal of Communication. 2015. Vol. 30 (4). P. 470—485. DOI:10.1177/0267323115586725
17. Mayurasakorn K. et al. School closure, COVID-19 and lunch programme: Unprecedented undernutrition crisis in low-middle income countries // J Paediatr Child Health. 2020. Vol. 56 (7). P. 1013—1017. DOI:10.1111/jpc.15018
18. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Электронный ресурс]. URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (дата обращения: 20.10.2020).

## References

1. Belinskaya E.P., Vecherin A.V., Agadullina E.R. Oprosnik proaktivnogo kopinga: adaptatsiya na neklinicheskoi vyborke i prognosticheskie vozmozhnosti [Proactive Coping Inventory: Adaptation to a Non-Clinical Sample and the Predictive Capability]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2018. Vol. 7, no. 3, pp. 192—211. DOI:10.17759/cpse.2018070312 (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Gayazova L.A., Vikhristyuk O.V. Osobennosti zaprosov na distantsionnyu psikhologicheskuyu pomoshch' v period samoizolyatsii (COVID-19) [Elektronnyi resurs] [Peculiarities of Requests for Remote Psychological Assistance During the Self-isolation Period (COVID-19)]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Psychological Practice in Education*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 78—88. DOI:10.17759/bppe.2020170210
3. Gritsenko V.V., Reznik A.D., Konstantinov V.V. et al. Strakh perez koronavirusnym zabolevaniem (COVID-19) i bazisnye ubezhdeniya lichnosti [Elektronnyi resurs] [Fear of Coronavirus Disease

(COVID-19) and Basic Personality Beliefs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 99—118. DOI:10.17759/cpse.2020090205 (In Russ.)

4. Gruzdev I.A., Kamal'dinova L.R., Kalinin R.G. Rezul'taty oprosa studentov rossiiskikh vuzov, osushchestvlyayushchikh perekhod na distantsionny format obucheniya [Results of a survey of students of Russian universities who are making the transition to distance learning]. Shtorm peryvkh nedel': kak vysshee obrazovanie shagnulo v real'nost' pandemii. Sovremennaya analitika obrazovaniya [The storm of the first weeks: how higher education stepped into the reality of a pandemic. Modern education analytics]. 2020. Vol. 6, no. 36, pp. 62—67. (In Russ., abstr. in Engl.)

5. Enikolopov S.N., Boiko O.M., Medvedeva T.I., Vorontsova O.Yu., Kaz'mina O.Yu. Dinamika psikhologicheskikh reaktzii na nachal'nom etape pandemii COVID-19 [Elektronny resurs] [Dynamics of Psychological Reactions at the Start of the Pandemic of COVID-19]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 108—126. DOI:10.17759/psyedu.2020120207 (In Russ., abstr. in Engl.)

6. Zakharova U.S., Vil'kova K.A. Sub"ektivnost' studentov v usloviyakh ochnogo i distantsionnogo obucheniya: vzglyad prepodavatelei [Student Agency in Traditional and Distance Learning from Their Instructors' Perspective]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 3, pp. 87—96. DOI:10.17759/jmfp.2020090308 (In Russ., abstr. in Engl.)

7. Kryukova T.L. Vozrastnye i krosskul'tural'nye razlichiya v strategiyah sovladayushego povedeniya [Age and cross-cultural differences in coping strategies]. *Psihologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2005. Vol. 26, no. 2, pp. 5—15.

8. Rasskazova E.I., Leontiev D.A., Lebedeva A.A. Pandemiya kak vyzov sub"ektivnomu blagopoluchiyu: trevoga i sovladanie [Pandemic as a Challenge to Subjective Well-Being: Anxiety and Coping]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 90—108. DOI:10.17759/cpp.2020280205 (In Russ., abstr. in Engl.)

9. Sirota N.A. Koping-povedenie v podrostkovom vozraste. Diss. dokt. med. nauk [Coping behavior in adolescence. Dr. Sci. (Medical) diss.]. SPb, 1994.

10. Tkhostov A.Sh., Rasskazova E.I. Psikhologicheskoe soderzhanie trevogi i profilaktiki v situatsii infodemii: zashchita ot koronavirusa ili «porochnyi krug» trevogi?

[Psychological Contents of Anxiety and the Prevention in an Infodemic Situation: Protection against Coronavirus or the "Vicious Circle" of Anxiety?]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 70—89. DOI:10.17759/cpp.2020280204 (In Russ., abstr. in Engl.)

11. Kholmogorova A.B., Gerasimova A.A. Psikhologicheskie faktory problemnogo ispol'zovaniya Interneta u devushek podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta [Psychological Factors of Problematic Internet Use in Adolescent and Young Girls]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2019. Vol. 27, no. 3, pp. 138—155. DOI:10.17759/cpp.2019270309 (In Russ., abstr. in Engl.)

12. Casale S., Lecchi S., Fioravanti G. The association between psychological wellbeing and problematic use of internet communicative services among young people. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 2015. Vol. 149, no. 5, pp. 480—497. DOI:10.1080/00223980.2014.905432

13. Demkowicz O. et al. Teenagers' experiences of life in lockdown [Elektronny resurs]. Available at: [https://www.research.manchester.ac.uk/portal/en/publications/teenagers-experiences-of-life-in-lockdown\(c45c2c6a-f24e-4670-af7b-e518aaca262b\)/export.html](https://www.research.manchester.ac.uk/portal/en/publications/teenagers-experiences-of-life-in-lockdown(c45c2c6a-f24e-4670-af7b-e518aaca262b)/export.html) (Accessed: 18.10.2020).

14. Deslandes S.F., Coutinho T. The intensive use of the internet by children and adolescents in the context of COVID-19 and the risks for self-inflicted violence. *Ciência & Saúde Coletiva*, 2020. Vol. 25, pp. 2479—2486. DOI:10.1590/1413-81232020256.1.11472020

15. Drouin M. et al. How Parents and Their Children Used Social Media and Technology at the Beginning of the COVID-19 Pandemic and Associations with Anxiety [Elektronny resurs]. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2020. DOI:10.1089/cyber.2020.0284

16. López de Ayala M.C., Gutierrez J.C.S., Jiménez A.G. Problematic Internet use among Spanish adolescents: The predictive role of Internet preference and family relationships. *European Journal of Communication*, 2015. Vol. 30, no. 4, pp. 470—485. DOI:10.1177/0267323115586725

17. Mayurasakorn K. et al. School closure, COVID-19 and lunch programme: Unprecedented undernutrition crisis in low-middle income countries. *J Paediatr Child Health*, 2020. Vol. 56, no. 7, pp. 1013—1017. DOI:10.1111/jpc.15018

18. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Elektronny resurs]. Available at: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (Accessed: 20.10.2020).

## Информация об авторах

Герасимова Анна Александровна, психолог II категории, мобильный сектор экстренной психологической помощи, ГБУ города Москвы «Московская служба психологической помощи населению» (ГБУ

МСППН), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5298-6084>, e-mail: [anna.al.gerasimova@gmail.com](mailto:anna.al.gerasimova@gmail.com)

*Холмогорова Алла Борисовна*, доктор психологических наук, профессор, декан факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), ведущий научный сотрудник, ГБУЗ «НИИ СП имени Н.В. Склифосовского ДЗМ», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: [kholmogorova@yandex.ru](mailto:kholmogorova@yandex.ru)

**Information about the authors**

*Anna A. Gerasimova*, Psychologist, Psychological Emergency Mobile Sector, Moscow Service of Psychological Assistance to the Public, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5298-6084>, e-mail: [anna.al.gerasimova@gmail.com](mailto:anna.al.gerasimova@gmail.com)

*Alla B. Kholmogorova*, Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education; Leading Researcher, Moscow Research Institute of Psychiatry (A Branch of the National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: [kholmogorova@yandex.ru](mailto:kholmogorova@yandex.ru)

Получена 27.10.2020

Received 27.10.2020

Принята в печать 25.11.2020

Accepted 25.11.2020

# Операциональная модель и инструментарий для изучения субъективного благополучия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

## **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)

## **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)

## **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)

Представлено обоснование теоретического конструкта «субъективное благополучие детей-сирот», его операциональной модели, а также надежности и валидности специально разработанного стандартизированного интервью (СИ) для измерения и оценки как общего уровня субъективного благополучия (СБ), так и его отдельных областей. Субъективное благополучие ребенка рассматривается с позиции его удовлетворенности «системой своих отношений» к себе, другим, со средой, своему «хронотопу». Выстроенная на его основе операциональная модель оценки включила 10 доменов, ставших базой для создания СИ. Проверка инструмента проводилась на выборке из 498 детей-сирот в возрасте от 13 до 17 лет. Доказаны его достоверность, внутренняя согласованность, надежность и валидность: содержательная, конструктивная (коэффициент  $\alpha$  Кронбаха=0,741); конвергентная (на уровне высокой статистической значимости показатели СИ коррелируют с методикой М. Розенберга и результатами теста «Жизнестойкость» (Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова, скрининговая версия); критериальная (корреляционный анализ выявил устойчивость связи показателей субъективного



благополучия и институционального опыта ( $r=0,017$ ,  $p=0,702$ ). Полученный инструментарий может быть использован для изучения СБ детей-сирот, находящихся в детских домах и замещающих семьях, что позволяет корректировать содержание работы специалистов сопровождения.

**Ключевые слова:** субъективное благополучие, дети-сироты, подростки, операциональная модель, инструментарий, обоснование.

---

**Для цитаты:** 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: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250604>

# Operational Model and Tools for Studying Subjective Well-Being of Orphans and Children Without Parental Care

**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)

**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)

**Lyubov M. Prokopeva**

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**

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 rationale for the theoretical construct 'subjective well-being of orphans', its operational model, as well as the reliability and validity of a specially designed standardized interview (SI) for measuring and assessing both the general level of subjective well-being and its specific areas (SWB). The subjective well-being of a child is viewed from the position of his/her satisfaction with the 'system of own attitudes' to himself, to others, to the environment, to his/her 'chronotope'. The operational assessment model built on its basis included 10 domains that built the basis of SI. The tool was tested on a sample of 498 orphanage residents aged 13 to 17 years. Its reliability, internal consistency, correctness and validity have been proven: meaningful, constructive (Cronbach's coefficient " $\alpha$ "  $\alpha$   $k = 0.741$ ); convergent (at the level of high statistical significance, SI indicators correlate with the method of M. Rosenberg, as well as with the results of the "Vi-



ability” test (Osin E.N., Rasskazova E.I., screening version); criterial (correlation analysis revealed the stable relationships between indicators of subjective well-being and institutional experience ( $r = 0.017$ ,  $p = 0.702$ ).

**Keywords:** subjective well-being, orphans, adolescents, operational model, tools, justification.

**For citation:** Oslov V.N., Semya G.V., Prokopenko L.M., Kolesnikova U.V. 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, no. 6, pp. 41—50. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250604> (In Russ.).

## Введение

Изменение законодательных требований к условиям воспитания детей-сирот позволило сформировать новую парадигму функционирования организаций для них. Преобразования предполагали качественные изменения в жизни воспитанников, критерием оценки которых стало их субъективное благополучие (subjective well-being). Выбор данного показателя свидетельствует об изменении в понимании общества особенностей социализации и психологической помощи детям-сиротам в России: от «социальных вывихов» и «дефицит-центрированной» модели помощи к опоре на ресурсы ребенка, активизацию его личностного потенциала и потенциала среды.

Изучение субъективного благополучия (СБ) дает возможность ребенку «быть услышанным», что является одним из четырех основополагающих прав детей, закрепленных в Конвенции о правах ребенка.

В настоящее время методологически непротиворечивое определение субъективного благополучия детского населения отсутствует. СБ рассматривается как многомерная концепция, охватывающая множество областей человеческого функционирования, включающая индивидуальную оценку психических обстоятельств человека, его поведенческих реакций и субъективных последствий этого процесса [20; 21]. Е. Динер рассматривает СБ как «зонтичный термин для различных оценок, принимаемых людьми решений относительно своей жизни, событий, “их тел и умов”, обстоятельств, в которых они живут» [16]. Указывая на тесную связь между конструкциями «сча-

стье», «субъективное благополучие», «качество жизни» и «удовлетворенность жизнью» [16; 17; 19], Е. Динер и другие исследователи предлагают использовать термин «субъективное благополучие» в качестве «обобщающего, включающего соответствующие аспекты глобального благополучия» [16; 17].

Российские ученые акцентируют внимание на интегральности, целостности данного феномена. Е.Ф. Яценко определяет СБ как интегральное социально-психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к жизни и себе [14]; Р.М. Шамионов — как субъективное отношение личности, выражающее отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде, и характеризующееся ощущением удовлетворенности [12]; Л.В. Куликов — как обобщенное и относительно устойчивое переживание [3]; Г.А. Монусова — как синтетический показатель, объединяющий удовлетворенность жизнью и ощущение счастья [5]; А.А. Лебедева — как личностные усилия и активную позицию [4].

Обзор отдельных моделей и индексов субъективного благополучия детского населения указывает на сложность конструкта и отсутствие общей позиции по поводу его операционализации и измерений [1]. Согласие между исследователями достигнуто по следующим аспектам: субъективное благополучие многомерно и может быть измерено с использованием как негативных, так и позитивных индикаторов на разных уровнях [15;

18]; может быть измерено через переменные когнитивного, аффективного, социального и личностного уровней; субъективные и объективные взгляды на благополучие могут не совпадать [1].

Наиболее используемой в сфере детства является трехуровневая модель оценки СБ, предложенная Центром ЮНИСЕФ Инноченти. В России впервые подобное исследование было проведено в 2015 году на выборке воспитанников детских домов трех регионов [7; 10; 11]. Отдельные аспекты СБ детей-сирот и инструментарий оценки рассматривались в работах Т.А. Шульга, Т.О. Арчаковой и др. [2; 13].

Однако специфика условий проживания и воспитания детей-сирот в России требует обоснования критериев СБ для этой целевой группы и разработки надежного измерительного инструментария, позволяющих на основе результатов исследования принимать как управленческие решения, так и корректировать содержание работы специалистов.

Непростой темой выступает вопрос изучения субъективного благополучия детей-сирот в условиях институционального воспитания, выделения его критериев и разработки надежного измерительного инструментария.

В России впервые подобное исследование было проведено в 2015 году на выборке воспитанников трех регионов. Методологическую основу составила трехуровневая модель благополучия Центра ЮНИСЕФ Инноченти [11; 13].

### Программа исследования

В рамках исследования было сформулировано рабочее определение субъективного благополучия ребенка-сироты, разработаны модель и инструментарий для его измерения (диагностический комплекс, состоящий из стандартизированного интервью (далее — СИ) и психодиагностических методик), проведена экспертиза инструментария, его апробация в условиях пилотного исследования, а также основное исследование в 85 регионах Российской Федерации.

Цель статьи состоит в обосновании теоретического конструкта «субъективное благополучие ребенка-сироты», его операциональной

модели, выделении и описании доменов, а также в обосновании надежности и валидности специально разработанного СИ для измерения и оценки как общего показателя СБ, так и его отдельных областей.

Теоретико-методологическими основаниями изучения СБ детей-сирот стали:

— концепции, которые рассматривают субъективное благополучие как глобальную оценку удовлетворенности жизнью в тесной связи с конструктами «счастье», «качество жизни», «удовлетворенность жизнью», «позитивный аффект» [16; 17];

— концепция М. Селигмана, полагающего, что «процветание» детей есть чувство хорошего и эффективного функционирования на индивидуальном и межличностном уровнях [22];

— положения экологического контекстного подхода, позволившие выделить контекстуальные аспекты, в которые включается ребенок-воспитанник организации, психосоциальный компонент СБ детей — как результат отношений, возникающих в различных контекстах, а также рассмотреть СБ как следствие взаимодействия между внутренними аспектами и внешними взаимодействиями воспитанников с другими людьми и с окружающей средой [18];

— концепция «нормализации жизни» (B. Nirie, W. Wolfensberger), идея которой — максимальное приближение жизни воспитанников организаций к жизни «домашних» детей;

— концепция качества жизни; теории жизнестойкости и восстановления после травмы [18; 23].

Конкретным теоретико-методологическим подходом стала теория отношений В.Н. Мясищева [6], в рамках которой личность характеризуется как система отношений.

### Результаты и их обсуждение

Субъективное благополучие воспитанника рассматривалось как *удовлетворенность ребенка системой своих отношений* (В.Н. Ослон) [8; 9]:

а) к себе — считает себя привлекательным внешне и по характеру, а также считает, что другие его положительно оценивают;

удовлетворен своими умениями и навыками, образовательными достижениями;

б) к другим — имеет взрослых, с которыми можно построить доверительные отношения в организации и вне ее; имеет удовлетворяющие его отношения со сверстниками;

в) со средой — живет в условиях физической и психологической безопасности, имеет возможность вести такую же жизнь, как и другие дети, его мнение учитывается при решении вопросов, связанных с его жизнью, знает свои права и умеет ими пользоваться;

г) своему «хронотопу» — знает свою историю, удовлетворен актуальной жизнью и своими перспективами на будущее.

«Удовлетворенность» выступает в качестве критерия оценки субъективного благополучия.

Структура операциональной модели включает 10 содержательных блоков (доменов), в которых представлены компоненты субъективного благополучия/неблагополучия в соответствии с системой отношений воспитанников в их социальных контекстах, и психодиагностические методики для измерения субъективного благополучия на когнитивном и эмоциональном уровнях [8; 9]. В 11-й блок вошла социально-демографическая информация о респонденте.

В каждом блоке выбранные показатели позволяют измерить уровень удовлетворенности информанта [8; 9]:

1) собственными умениями и навыками в сферах, которые представляют для него интерес: досуг, образование, спорт, искусство, бытовые навыки и т.д. (блок «Умения и навыки»);

2) собой и своей способностью справляться с жизнью. В качестве психодиагностических методик использовались методика М. Розенберга (Rosenberg's Self-Esteem Scale) и скрининговая версия теста «Жизнестойкость» (Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова). Показатели данных психодиагностических методик раскрывают психологические механизмы СБ респондентов (блок «Удовлетворенность собой»);

3) своим настроением, общей продуктивностью, состоянием своего здоровья, возможностью удовлетворить свои витальные потребности (блок «Общее самочувствие»);

4) своими отношениями в социальной сети с различными участниками. С этой целью используются социометрическая процедура, вопросы СИ, а также адаптированный вариант методики Эндрюса и Уити «Лица» (блок «Поддерживающая сеть»);

5) собственной психологической и физической безопасностью в различных социальных контекстах (детский дом, образовательное учреждение, улица) (блок «Безопасность»);

6) соблюдением прав и законных интересов через соотнесение объема собственных знаний о правах детей-сирот и знаний из источников помощи в случае нарушения прав с умением/наличием опыта их использования в сложной ситуации (блок «Права»);

7) учетом собственной точки зрения при организации среды в детском доме, отдыха, досуга, получении образования и медицинской помощи, встречах с родственниками, выборе профессии и т.д. (блок «Учет мнения воспитанника»);

8) различными аспектами своей жизни с позиции «не хуже, чем у других»: наличие постоянного значимого взрослого, возможность выстраивать отношения привязанности с другими людьми, сохранять контакты с родственниками, наличие индивидуального пространства, выделение индивидуальных жизненных событий, стабильность жизни, возможность планировать свою жизнь, возможность выбора, качество быта, наличие собственных вещей и т.д. (блок «Нормализация жизни»);

9) жизнью в целом и по отдельным аспектам, связанным с жизнью в организации: комната, в которой живет воспитанник, еда, одежда, отношение взрослых и сверстников. С этой целью использовались вопросы СИ (когнитивный компонент) и адаптированный вариант методики Эндрюса и Уити «Лица» (эмоциональный компонент) (блок «Удовлетворенность жизнью»);

10) своим «хронотопом» (прошлое, настоящее, будущее). Акцент — на оценке удовлетворенности своими жизненными перспективами после выхода из детского дома в отношении получения дальнейшего образования, профессиональных достижений, материального достатка, создания семьи и т.д.

Подростки должны были оценить степень «удовлетворенности своей готовностью к самостоятельной жизни», а также идентифицировать свои чувства в отношении будущего (блок «Хронотоп»).

Дополнительный 11 блок — «Социально-демографический» — включает в себя демографические характеристики ребенка, показатели пола, возраста, образования, факты личной истории: наличие опыта жизни в семье, время нахождения в условиях институционального воспитания, количество переводов из организаций, замещающих семей, наличие родственников и т.д. [8; 9].

Исследование проводилось в соответствии с этическими стандартами декларации Хельсинки 1964 года. Респонденты были ознакомлены с целями и задачами опроса, дали информированное согласие на свое участие. Опрос респондентов проводил независимый эксперт.

С целью выравнивания выборки из 742 подростков, участвующих в исследовании, были отобраны 498 респондентов (248 девочек и 250 мальчиков). Средний возраст респондентов составил 15,1 лет ( $SD = 1,34$ ). Все информанты были интеллектуально сохранны.

Экспертная оценка содержательной валидности инструмента была проведена специалистами, имеющими квалификацию в сфере психологии, педагогики и психометрии.

Математико-статистический анализ, проведенный с использованием одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова, показал, что распределение показателей по шкалам опросника близко к нормальному ( $p > 0,05$ ). Для проверки надежности-согласованности для отдельных пунктов опросника был использован показатель альфа Кронбаха ( $\alpha_k$ ) при условии, что тот или иной пункт может быть удален. Значение коэффициента ( $\alpha_k = 0,741$ ) показывает хороший уровень внутренней согласованности характеристик. В случае удаления любой переменной не возникает существенных улучшений значения коэффициента  $\alpha_k$ , что позволяет сохранить изначальный набор переменных. Проведенный корреляционный анализ показателя СБ со шкалами

опросника с использованием коэффициента Пирсона показал наличие связи на уровне статистической значимости ( $p \leq 0,01$ ), что также подтверждает внутреннюю согласованность опросника.

С целью проведения конвергентной валидности использовались результаты диагностических методик (результаты корреляционного анализа по критерию Пирсона между шкалами методик приведены в таблице).

Статистически достоверные связи показателей методик с показателями СБ и шкалами опросника ( $p \leq 0,05$ ) свидетельствуют о конвергентной валидности. Корреляционный анализ по критерию Пирсона выявил устойчивость связи показателей СБ и институционального опыта ( $r = 0,017$ ,  $p = 0,702$ ), что говорит об индивидуальной направленности значений и зависит от субъективности личности, свидетельствует о критериальной валидности методики и возможности ее использования без разработки дополнительных субшкал.

## Заключение

В 2018 году Указом Президента России объявлено Десятилетие детства как продолжение Национальной стратегии действий в интересах детей, цель которого — обеспечение благополучия детей в России с фокусом внимания на уязвимые категории детей [10].

Предложенный в статье теоретический конструкт «субъективное благополучие ребенка-сироты», критерием оценки которого стала «удовлетворенность информантов «системой своих отношений»», а также выстроенная на его основе операциональная модель позволили создать инструментарий для измерения оценки субъективного благополучия детей-сирот. СИ включило в себя 10 доменов, охватывающих все сферы жизни ребенка-сироты, с учетом возраста ребенка, его прошлого опыта и планов на будущее.

Полученные результаты показали, что СИ является валидным и надежным инструментом для изучения и оценки СБ детей-сирот. Достоверность, надежность и конструктивная валидность СИ были доказаны с помощью подсчета коэффициента альфа Кронбаха,

Таблица

**Взаимосвязь характеристик «самоуважение», «самоуничтожение», «жизнестойкость» и субъективного благополучия**

Шкалы	Самоуважение по Розенбергу	Самоуничтожение по Розенбергу	Жизнестойкость	Компоненты жизнестойкости		
				Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
Субъективное благополучие (общий показатель)	0,463(**)	-0,357(**)	0,420(**)	0,409(**)	0,406(**)	0,247(**)
Шкала «Поддерживающая сеть»	-0,046	-0,040	0,063	0,089(*)	0,092(*)	-0,011
Шкала «Нормализация жизни»	0,267(**)	-0,171(**)	0,180(**)	0,140(**)	0,230(**)	0,089(*)
Шкала «Общее самочувствие»	0,392(**)	-0,306(**)	0,428(**)	0,326(**)	0,390(**)	0,347(**)
Шкала «Умения и навыки»	0,311(**)	-0,226(**)	0,094(*)	0,152(**)	0,138(**)	-0,032
Шкала «Безопасность»	0,184(**)	-0,254(**)	0,225(**)	0,191(**)	0,162(**)	0,201(**)
Шкала «Учет мнения»	0,373(**)	-0,219(**)	0,319(**)	0,335(**)	0,282(**)	0,189(**)
Шкала «Права»	0,295(**)	-0,211(**)	0,284(**)	0,318(**)	0,251(**)	0,153(**)
Шкала «Хронотоп»	0,435(**)	-0,375(**)	0,381(**)	0,315(**)	0,382(**)	0,260(**)
Шкала «Удовлетворенность жизнью»	0,304(**)	-0,115(*)	0,184(**)	0,199(**)	0,183(**)	0,089(*)

Условные обозначения. \*\* — корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.); \* — корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

корреляционного анализа по критерию Пирсона, который установил конвергентную валидность шкал СИ со стандартизированными методиками.

Доказанные валидность и надежность инструментария позволяют использовать его в дальнейшем для оценки СБ детей-сирот, воспитывающихся в замещающих семьях.

Отслеживание уровня СБ приемных детей позволит специалистам школ приемных родителей и служб сопровождения замещающих семей корректировать содержание работы, а специалистам органов опеки и попечительства — осуществлять контроль за соблюдением прав детей-сирот как в организациях, так и в приемных семьях.

**Литература**

1. Антонова Н.А., Ерицян К.Ю., Цветкова Л.А. Субъективное благополучие подростков и молодежи: концептуализация и измерение [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2018. № 187. С. 70—78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spbektivnoe-blagopoluchie-podrostkov-i-molodezhi-kontseptualizatsiya-i-izmerenie> (дата обращения: 19.09.2020).
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. Том 22. № 6. С. 68—76. DOI:10.17759/pse.2017220606
3. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / Ред.

- В.Ю. Большаков. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2000. С. 476—510.
4. Лебедева А.А. Субъективное благополучие лиц с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: Изд-во Моск. гор. псих.-пед. ун-та, 2012. 26 с.
5. Монусова Г.А. Субъективное благополучие и возраст: Россия в контексте международных сравнений // XII Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества: сб. трудов в 4 т. Т. 3. М.: Изд. дом ВШЭ, 2012. С. 98—109.
6. Мясичев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды: 4-е издание / Под ред. А.А. Бодалева. Воронеж: Модэк МПСИ, 2011. 398 с.
7. Одиноква В.А., Русакова М.М., Усачёва Н.М. Опыт оценки благополучия детей в учреждениях

для детей-сирот // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2017. № 2. С. 129—144.

8. Ослон В.Н. Модель оценки субъективного благополучия воспитанников организаций для детей-сирот // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы: сборник тезисов участников VI Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития, посвященной 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обуховой (13—14 декабря 2018 г.) / Ред. И.В. Шаповаленко, Л.И. Эльконинова, Ю.А. Кочетова. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 639 с.

9. Ослон В.Н. Мониторинг субъективного благополучия (subjective well-being) воспитанников как инструмент оценки качества деятельности организаций для детей-сирот // Возможности и риски цифровой среды: сборник тезисов участников VII Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития (чтения памяти Л.Ф. Обуховой) 12—13 декабря 2019 г. / Под ред. Т.А. Басиловой, Е.Г. Дозорцевой, Т.А. Егоренко. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. Т. 2. 372 с.

10. 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

11. Русакова М.А., Одиноква В.А. Теоретические основы и опыт мониторинга соблюдения прав и благополучия детей в интернатных учреждениях: обзор публикаций // Теория и практика общественного развития. 2014. № 16. С. 40—52.

12. Шамионов Р.М. Самосознание и субъективное благополучие личности // Проблемы социальной психологии личности / Под ред. Р.М. Шамионова. Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2008. С. 36—41.

13. Шульга Т.И. Осознанность подростков-сирот и подростков, оставшихся без попечения родителей, как фактор психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 36—50. DOI:10.17759/pse.2019240403

## References

1. Antonova N.A., Eritsyun K.Yu., Tsvetkova L.A. Sub"ektivnoe blagopoluchie podrostkov i molodezhi: kontseptualizatsiya i izmerenie [Elektronnyi resurs] [Subjective well-being of teens and young people: conceptualization and measurement]. *Izvestiya RGPU named after A.I. Herzen*, 2018, no. 187, pp. 70—78. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/spbektivnoe-blagopolpchie-podrostkov-i-molodezhi-kontseptpalizatsiya-i-izmerenie> (Accessed: 19.09.2020). (In Russ.).

14. Яценко Е.Ф. Субъективное благополучие и самоактуализация // Психология в современном развивающемся мире: теория и практика: материалы международной научно-практической конференции. М-во образования и науки Российской Федерации, Южно-Уральский гос. ун-т, Фак. психологии, Каф. прикладной психологии / Под науч. ред. Е.Ф. Яценко, В.Д. Иванова. Челябинск: ЮУрГУ, 2012. 259 с.

15. Ben-Arieh A., Casas F., Frones I., Korbin J.E. Multifaceted concept of child well-being // *Handbook of Child Well-Being*. Springer, Dordrecht. 2014. P. 1—27. DOI:10.1007/978-90-481-9063-8\_134

16. 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

17. 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. № 4. P. 219—233. DOI:10.1080/17439760802303044

18. Kelly G., Gilligan R., Kerr K.P., Nixon S., Pinkerton J., Houston S. *Issues in Foster Care: Policy, Practice and Research*. London: Jessica Kingsley Publishers, 1999. 240 p.

19. Medvedev O.N., Landhuis C.E. Exploring constructs of well-being, happiness and quality of life // *Peer J*. 2018. № 6. DOI:10.7717/peerj.4903/table-4

20. Michaelson J., Mahony S., Schifferes J. *Measuring well-being: a guide for practitioners*. London: New Economic Foundation, 2012. 32 p.

21. Pontin E., Schwannauer M., Tai S., Kinderman P. A UK validation of a general measure of subjective well-being: the modified BBC subjective well-being scale (BBC-SWB) // *Health and Quality of Life Outcomes*. 2013. Vol. 11. DOI:10.1186/1477-7525-11-150

22. Seligman M.E.P. *Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press, 2011. 349 p.

23. Zhang M.F., Selwyn J. The subjective well-being of children and young people in out of home care: psychometric analyses of the «your life, your care» survey // *Child Indicators Research*. 2019. Vol. 13. DOI:10.1007/s12187-019-09658-y

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 in 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., abstr. in Engl.).

3. Kulikov L.V. Determinanty udovletvorennosti zhizn'yu. Obshhestvo i politika. By V.Yu. Bol'shakov.



Saint Petersburg: Publ. S.-Petersburg's University, 2000, pp. 476—510.

4. Lebedeva A.A. Sub"ektivnoe blagopoluchie lits s ogranicennyimi vozmozhnostyami zdorov'ya. Avtoref. Diss. Kand. Psixol. Nauk. [The Subjective well-being of persons with disabilities. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow: Publ. MSUPE, 2012. 26 p.

5. Monusova G.A. Sub"ektivnoe blagopoluchie i vozrast: Rossiya v kontekste mezhdunarodnykh sravnenii. XII Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva [Subjective well-being and age: Russia in the context of international comparisons. XII international scientific conference on problems of economic and social development. Collected works in 4 volumes]. Moscow: Izd. dom VShE, 2012. Vol. 3, pp. 98—109. (In Russ.).

6. Myasishchev V.N. Psikhologiya otnoshenii: Izbrannye psikhologicheskie trudy [Psychology of relationships: Selected psychological works]. 4th edition. By Bodaleva A.A. Voronezh: Modek MPSI, 2011. 398 p.

7. Odinkova V.A., Rusakova M.M., Usacheva N.M. Opyt otsenki blagopoluchiya detei v uchrezhdeniyakh dlya detei-sirot [Experience in assessing the well-being of children in orphanages]. Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny [Public opinion monitoring: Economic and social changes], 2017, no. 2, pp. 129—144.

8. Oslov V.N. Model' otsenki sub"ektivnogo blagopoluchiya vospitannikov organizatsii dlya detei-sirot. Kul'turno-istoricheskii podkhod v sovremennoi psikhologii razvitiya: dostizheniya, problemy, perspektivy: sbornik tezisov uchastnikov shestoi vsrossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po psikhologii razvitiya, posvyashchennoi 80-letiyu so dnya rozhdeniya professora L.F. Obukhovoi (13—14 dekabrya 2018) [Model for assessing the subjective well-being of pupils of organizations for orphaned children. Cultural and historical approach in modern developmental psychology: achievements, problems, prospects: collection of abstracts of participants of the sixth all-Russian scientific and practical conference on developmental psychology, dedicated to the 80th anniversary of the birth of Professor L.F. Obukhova (December 13—14, 2018)]. By Shapovalenko I.V., El'koninova L.I., Kochetova Yu.A. Moscow: Publ. MSUPE, 2018. 639 p. (In Russ.).

9. Oslov V.N. Monitoring sub"ektivnogo blagopoluchiya (subjective well-being) vospitannikov kak instrument otsenki kachestva deyatelnosti organizatsii dlya detei-sirot. Vozmozhnosti i riski tsifrovoy sredy: sbornik tezisov uchastnikov VII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po psikhologii razvitiya (chteniya pamyati L.F. Obukhovoi) 12—13 dekabrya 2019 [Monitoring the orphans's subjective well-being as a tool for assessing the quality of organizations for orphaned children. Opportunities and risks of the digital environment: a collection of abstracts of participants of

the VII all-Russian scientific and practical conference on developmental psychology (readings in memory of L.F. Obukhova) December 12—13, 2019]. By Basillovi T.A., Dozortsevoi E.G., Egorenko T.A. Moscow: Publ. MSUPE, 2019. Vol. 2. 372 p. (In Russ.).

10. Rubtsov V.V., Sem'ya G.V., Shvedovskaya A.A. Vyzovy sovremennogo detstva: klyuchevye rezultaty 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.)

11. Rusakova M.A., Odinkova V.A. Teoreticheskie osnovy i opyt monitoringa soblyudeniya prav i blagopoluchiya detei v internatnykh uchrezhdeniyakh: obzor publikatsii [Theoretical foundations and experience in monitoring the rights and well-being of children in residential institutions: review of publications]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and practice of social development*, 2014, no 16, pp. 40—52.

12. Shamionov R.M. Samosoznanie i sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti [Self-awareness and subjective well-being of the individual]. *Problemy sotsial'noi psikhologii lichnosti* [Problems of social psychology of the individual]. By R.M. Shamionov. Saratov: SGU named after N.G. Chernyshevskogo, 2008, pp. 36—41.

13. Shul'ga T.I. Osoznannost' podrostkov-sirot i podrostkov, ostavshikhnya bez popecheniya roditel'ei, kak faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya [Mindfulness in Orphan and Parentless Adolescents as a Factor of Psychological Well-Being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 36—50. DOI:10.17759/pse.2019240403 (In Russ., abstr. in Engl.)

14. Yashchenko E.F. Sub"ektivnoe blagopoluchie i samoaktualizatsiya [Subjective well-being and self-actualization]. *Psikhologiya v sovremennom razvivayushchemsya mire: teoriya i praktika: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Psychology in the modern developing world: theory and practice: proceedings of the international scientific and practical conference]. M-vo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii, Yuzhno-Ural'skii gos. un-t. Fak. psikhologii, Kaf. prikladnoi psikhologii [Ministry of education and science of the Russian Federation, South Ural state University, faculty of psychology, Department of applied psychology]. By E.F. Yashchenko (ets). Chelyabinsk: YuUrGU, 2012. 259 p.*

15. Ben-Arieh A., Casas F., Frønes I., Korbin J.E. Multifaceted concept of child well-being. *Handbook of Child Well-Being*. Springer, Dordrecht, 2014, pp. 1—27. DOI:10.1007/978-90-481-9063-8\_134

16. 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



17. 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
18. Kelly G., Gilligan R., Kerr K.P., Nixon S., Pinkerton J., Houston S. Issues in Foster Care: Policy, Practice and Research. London, Jessica Kingsley Publishers, 1999. 240 p.
19. Medvedev O.N., Landhuis C.E. Exploring constructs of well-being, happiness and quality of life. *Peer J*, 2018, no 6. DOI:10.7717/peerj.4903/table-4
20. Michaelson J., Mahony S., Schifferes J. Measuring well-being: a guide for practitioners. London, New Economic Foundation, 2012. 32 p.
21. Pontin E., Schwannauer M., Tai S., Kinderman P. A UK validation of a general measure of subjective well-being: the modified BBC subjective well-being scale (BBC-SWB). *Health and Quality of Life Outcomes*, 2013. Vol. 11. DOI:10.1186/1477-7525-11-150
22. Seligman M.E.P. Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York, Free Press, 2011. 349 p.
23. Zhang M.F., Selwyn J. The subjective well-being of children and young people in out of home care: psychometric analyses of the «your life, your care» survey. *Child Indicators Research*, 2019. Vol. 13. DOI:10.1007/s12187-019-09658-y

### **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)

*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)

*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: [prokorevalm@mgppu.ru](mailto:prokorevalm@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 in Psychology, Professor, Chair of Developmental Psychology named after L.F. Obukhova, 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)

*Galina V. Semya*, Doctor of Psychology, Professor, Chair of Developmental Psychology named after L.F. Obukhova, 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)

*Lyubov M. Prokoreva*, 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: [prokorevalm@mgppu.ru](mailto:prokorevalm@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 27.10.2020

Received 27.10.2020

Принята в печать 25.11.2020

Accepted 25.11.2020

# Субъективное благополучие школьников в ситуации самоопределения

**Павленко К.В.**

Институт образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Институт образования НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6568-4197>, e-mail: [kpavlenko@hse.ru](mailto:kpavlenko@hse.ru)

**Бочавер А.А.**

Институт образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Институт образования НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>, e-mail: [abochaver@hse.ru](mailto:abochaver@hse.ru)

Представлены материалы исследования, направленного на изучение факторов, влияющих на субъективное благополучие старших школьников. Исследование является поисковым, направленным на формулировку гипотез о влиянии ситуации самоопределения на оценку школьниками своего субъективного благополучия. Результаты представлены в материалах 14 интервью с учащимися 10-х и 11-х классов, содержание которых показывает, как подростки воспринимают ситуацию перехода от статуса школьника к статусу выпускника школы, какие аспекты вызывают тревогу и стресс, и к каким изменениям в поведении и повседневной жизни школьников приводит необходимость делать образовательный и жизненный выбор. Данные интервью позволили сформулировать гипотезу о том, что в школах с высококонкурентной средой, в которых ученики традиционно имеют более высокий уровень образовательных притязаний, стресс от самоопределения и планирования будущего у подростков выше, чем в школах с менее конкурентной средой. Полученные данные помещают субъективное благополучие старшего школьника в более широкий контекст проектирования жизненного пути и позволяют сформулировать гипотезу о том, что именно необходимость решения возрастной задачи самоопределения имеет определяющее влияние на переживания подростков данного возраста. Понимание того, как благополучие связано с особенностями данного переходного этапа их жизни, с одной стороны, и с социальными факторами — с другой, создает основу для дальнейшего анализа: выявления групп риска школьников, изучения и совершенствования стратегий повышения их благополучия.

**Ключевые слова:** самоопределение, стресс, старшая школа, субъективное благополучие, подростки.

---

**Финансирование.** Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 19-18-00271).

**Для цитаты:** Павленко К.В., Бочавер А.А. Субъективное благополучие школьников в ситуации самоопределения // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 51—62. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250605>

# Subjective Well-Being of School Students in Situation of Self-Identification

**Kseniya V. Pavlenko**

National Research University Higher School of Economics,  
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6568-4197>, e-mail: [kpavlenko@hse.ru](mailto:kpavlenko@hse.ru)

**Aleksandra A. Bochaver**

National Research University Higher School of Economics,  
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>, e-mail: [abochaver@hse.ru](mailto:abochaver@hse.ru)

This exploratory study aims to analyse the factors that influence subjective well-being of high school students. The purpose of the study is to formulate hypotheses about the impact of the situation of self-identification on the school students' subjective well-being. The research is based on 14 interviews with school students in 10th and 11th grades. These interviews showed how adolescents perceive the situation of transition from the status of schoolchildren to the status of school graduates, what aspects of this transition cause anxiety and stress, and what changes in the behavior and everyday life of schoolchildren are caused by the need to make educational and life choices. The results suggest that in schools with a highly competitive environment, in which students have higher educational aspirations, the stress from self-determination and planning for the future in adolescents is higher than in schools with a less competitive environment. The obtained data place the subjective well-being of the high schoolchild in a broader context of life path design and allow to formulate a hypothesis that it is the need to solve the age-related problem of self-determination that has a decisive influence on the experiences of adolescents of this age. Understanding how well-being is related to the characteristics of this transitional stage in adolescents' life, on the one hand, and social factors, on the other, creates the basis for further analysis: identifying risk groups of schoolchildren, studying and revising strategies to improve their well-being.

**Keywords:** self-identification, stress, high school, subjective well-being, adolescents.

**Funding.** The reported study was funded by Russian Scientific Foundation, project number 19-18-00271.

**For citation:** Pavlenko K.V., Bochaver A.A. Subjective Well-Being of School Students in Situation of Self-Identification. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 51—62. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250605> (In Russ.)

## Введение

Детское благополучие и влияющие на него социальные факторы являются важнейшим предметом исследований с 1970-х годов. Основные подходы к оценке детского благополучия фокусируются на качестве жизни, со-

стоянии здоровья, социальном благополучии ребенка. Такими индикаторами могут выступать благополучное взрослое функционирование, отсутствие признаков проблемного поведения и других дефицитов, успешное существование в рамках социальных институтов

для детей (грамотность, отсутствие правонарушений и пр.) [22] — это позитивистская модель, в которой фиксируются объективные показатели.

В начале 2000-х годов исследовательский фокус переместился с изучения качества жизни на субъективное благополучие: оно основано на личном опыте человека, его восприятии и оценке этого опыта, включает в себя позитивные аспекты, а не просто отсутствие негативных, отражается в обобщенной оценке — «удовлетворенности жизнью», а также в личностных установках по отношению к жизни [1].

Идея включить детей на разных этапах исследования для того, чтобы верно оценивать детское благополучие и его динамику [17], легла в основу центрированной на ребенке эпистемологии и методологии подхода к оценке детского благополучия, который стал развиваться в 2000-х годах, или так называемого «подхода, сфокусированного на ребенке» [17]. Работавшая над ним группа предложила сдвинуть фокус с выживания и базовых потребностей дальше — от негативного к позитивному, от традиционных областей к новым и от фокуса на подготовке к взрослой жизни на актуальное благополучие детей в настоящем.

Новый подход признает важность предоставления детям пространства для субъективной оценки благополучия. Качественные методы позволяют изучить то, как дети из своей перспективы концептуализируют собственное благополучие, уйдя от позитивистской логики и экспертной позиции взрослых. Включение детских голосов в исследования позволяет увидеть настоящее детей, их актуальный опыт [1; 9; 11].

Важной сферой жизни детей и подростков, источником различных переживаний является школьная жизнь [16]. Школа во многом формирует установки на ожидания от будущего [19] и может являться как ресурсным, так и стрессогенным пространством.

Исследование Американской психологической ассоциации [15] подтвердило в среднем нездоровый уровень стресса среди подростков и показало, что наиболее серьезными

источниками стресса для них являются школа (83%) и переход в университет или принятие решения о дальнейшей жизни после окончания школы (69%). По данным шведского исследования, более 30% старшеклассников сообщают о серьезных признаках стресса. В условиях высоких требований, предъявляемых к подросткам, низкая самооценка, беспокойный сон и недостаток социальной поддержки приобретают критическое значение в плане появления симптомов стресса [28]. В исследовании, проведенном в США, показано, что старшеклассники в период подготовки к поступлению в колледж демонстрируют высокую частоту физических и психологических коррелятов стресса, а также сопряженные формы нездорового поведения, такие как постоянный недостаток сна и питание в спешке [23]. Лонгитюдное исследование молодежи в Швейцарии (16-20 лет, более 4000 участников) показало, что уровень стресса и уровень оптимизма влияют на выпадение из обучения [21]. Изучению ЕГЭ как стрессогенного фактора посвящено большое количество отечественных исследований [7; 10; 13]. Для совладания со стрессом подростки используют разные копинг-стратегии, которые связаны с особенностями их образовательной среды и с тем, какое поведение поддерживается в школе или колледже [12], и которые с разной степенью эффективности позволяют им адаптироваться к социальной среде и справиться со стрессом.

В соответствии с положениями психологии развития для старших подростков основным содержанием мотивационно-потребностной сферы являются профессиональное самоопределение, обращение в будущее, фантазирование, построение жизненных планов и перспектив [3; 5; 6; 8]. В соответствии с эпигенетической теорией Э. Эриксона задачей подросткового возраста является формирование идентичности в результате процесса самоопределения — то есть получение ответа на вопрос «кто я?» и интеграция различных составляющих представлений о себе в прошлом, настоящем и будущем, в отдельных областях жизни в единое целое [14; 26]. Изучению субъективного благополучия подростков

в контексте решения задачи профессионального самоопределения посвящено исследование Л.А. Головей и др. [4].

Данное исследование является поисковым, в нем используется качественная стратегия, в соответствии с которой исследование направлено на выработку гипотез, выявление возможных взаимосвязей, которые в дальнейшем можно будет использовать для проектирования количественных исследований. На материалах интервью со старшими школьниками мы пытались подробно рассмотреть, как ситуация самоопределения, связанная с необходимостью выбора дальнейшей жизненной и образовательной траектории, связана с их оценкой субъективного благополучия и уровня стресса.

### Методы и процедура исследования

Исследование основано на данных интервью. Всего было проведено 14 интервью с учащимися 10-х и 11-х классов. Для качественной стратегии характерен отбор случаев, отражающих разные особенности изучаемого явления (теоретическая выборка). Существуют исследования [20; 25], показывающие, что характеристики школы (школьный климат, конкурентная среда в школе) могут оказывать влияние на уровень стресса и благополучия школьников. В качестве одного из параметров для отбора информантов в исследовании использовался статус школы, измеренный через позицию в рейтинге Департамента образования и науки г. Москвы. Среди участников семеро учатся в старших классах школы с очень высоким рейтингом, трое — в школе с высоким рейтингом и четверо — в школе со средним рейтингом. В исследовании приняли участие 3 мальчика и 11 девочек.

Участие в интервью было добровольным. Школьникам из различающихся по рейтингу, репутации и размеру школ было предложено заполнить форму и оставить свои контактные данные, далее исследователи связывались с желающими поучаствовать в интервью школьниками. Такое формирование выборки, безусловно, имеет серьезные ограничения: желание участвовать в интервью проявляли наиболее активные, уверенные в себе школь-

ники, которые имеют хорошую успеваемость и для которых привычно позитивное взаимодействие со взрослыми; школьники из «слабых» школ, с невысокими образовательными амбициями и низким интересом к участию в исследовании оказались неохваченными этим поисковым исследованием. Мы планируем преодолеть это ограничение на следующем этапе исследования.

Каждое интервью длилось 1—1,5 часа; присутствовали только информант и интервьюер, участники подписывали информированное согласие, велась запись на диктофон.

Интервью фокусировалось на повседневной жизни и эмоциональных переживаниях респондентов. Вопросы о повседневной жизни включали вопросы об основных учебных и внеучебных занятиях, стиле и образе жизни респондента, интересах и предпочтениях разных видов досуга, затратах времени на те или иные виды деятельности. Беседа о переживаниях школьников занимала существенную часть интервью. Вопросы касались источников позитивных и негативных эмоций, тревожащих тем и событий. Особое внимание уделялось роли школы в жизни респондента, переживаниям, связанным с учебой, необходимостью сдавать экзамены и определять дальнейшую образовательную и жизненную траекторию.

Обработка интервью проводилась в соответствии с логикой тематического анализа [18] и включала следующие этапы: чтение всех транскриптов, кодирование элементов данных по всему набору данных, объединение кодов в потенциальные темы, анализ и уточнение специфики каждой темы, описание результатов анализа с подбором ярких убедительных цитат.

### Результаты

Проведенные интервью показали, что решение задачи самоопределения является значимым фактором, влияющим на оценку школьниками своего субъективного благополучия. Ситуация объективной смены статуса — перехода от статуса школьника к статусу выпускника школы — в старшей школе выступает своеобразной призмой,

через которую обучающиеся рассматривают свою текущую жизнь. Необходимость выбирать вуз, профессию, собственное будущее, необходимость сдавать и готовиться к ЕГЭ, распределять в связи с новыми задачами время, по-новому расставлять приоритеты, отказываться от привычных занятий — вот не полный перечень текущих задач, которые связаны с ключевой возрастной задачей и которые приходится решать старшекласснику.

Ниже мы рассмотрим компоненты, составляющие переживания старших подростков в контексте их социального и психологического перехода, и покажем, как необходимо решать данные задачи сказывается на субъективном благополучии и приводит к стрессу.

### **Снижение благополучия в старшей школе: ЕГЭ как эмоциональный фон**

По оценкам самих старшеклассников, данный период их жизни является очень сложным — растет уровень тревоги, нарастают страх и усталость. Переход в 11-ый класс является своеобразным «рубежом» в изменении субъективного благополучия. Подростки воспринимают 11-ый класс как «кошмар», а об отсутствии радости в 11-м классе говорят как о чем-то само собой разумеющемся.

*Ну, в школе сейчас как-то... 11 класс (смеется), тут нет радости. (Маша, 11 класс).*

*Я чувствую, что в следующем году будет какой-то кошмар, потому что будут ЕГЭ и всякие мои соц. проекты — это просто, мне кажется, будет отвратительно все вместе. (Ася, 10 класс).*

Наибольшим источником стресса для старшеклассников, безусловно, является ЕГЭ. Школьники называют тревогу по поводу экзамена «фоновой». Именно ЕГЭ чаще всего фигурирует при описании тревожащих мыслей перед сном, тревога нагнетается сверстниками, усиливается учителями и родителями и в целом становится действительно эмоциональным фоном, «фигурами» на котором выступают а) решение задачи личностного развития и б) решение социальной задачи, связанной с переходом из группы школьников в более взрослую.

*Все очень уставшие и встревоженные. Вроде бы у тебя еще как-то начало года, но уже особо нет сил на тревогу <...> что-то вроде: «Мне все равно уже, но вообще-то мне страшно» (смеется). То есть все мечутся между: «Да ладно, все равно сдам как-нибудь» и «О, Господи, что мне делать?». Постоянно, вот. Как маятник. Абсолютно все. (Маша, 11 класс).*

*Мне кажется, учителя сами не понимают, давить на нас или нет. Вот, потому что один и тот же преподаватель сначала говорит: «Нет, ну на вас очень давят на самом деле, вы должны успокоиться, я знаю, что вы сдадите», а в другой день: «Вы ничего не сдадите, почему вы ничего не учите! Боже мой! Все по нулям, точно по нулям». (Маша, 11 класс).*

При этом ЕГЭ становится очень большим источником стресса именно в силу важности для решения задачи самоопределения. Причина переживаний по поводу этого экзамена иная, чем по поводу обычных школьных оценок и контрольных. Если оценки рассматриваются как демонстрация собственных способностей (плохой результат заставляет сомневаться в них), то беспокойство по поводу ЕГЭ встраивается в более широкий жизненный контекст. Говоря об итоговых баллах, школьники не сравнивают себя со сверстниками и в последнюю очередь говорят о том, что боятся расстроить родителей. ЕГЭ для школьников — это, в первую очередь, элемент планирования будущего.

*Меня вообще контрольные не тревожат. Меня больше, наверное, заботит то, что я не сдам ЕГЭ, не поступлю на бюджет, я не пойду на «платку» [платное отделение] учиться, я иду работать и год еще подожду. (Катя, 11 класс).*

### **Личностная задача самоопределения и связанные с ней переживания**

Тема будущего и проблема самоопределения присутствуют в переживаниях школьника и в явном виде. «Кем я хочу быть?», «Смогу ли я поступить?», «Какой будет моя взрослая жизнь?» — подобные экзистенциальные вопросы задают себе старшеклассники. Данные переживания становятся навязчивыми



мыслями, тревожат школьников, вызывают страх и приступы паники. Школьники испытывают ужас от мысли, что не смогут никуда поступить, боятся выбрать неподходящую специальность или профессию, переживают, смогу ли учиться в вузе:

*И: Что мучает? Есть же, наверное, то, что возвращается периодически?*

*Р: <...> ...какие-то размышления: что будет дальше, что я буду дальше делать с моей жизнью, а вот если не поступлю никуда? Вот это вообще, это ужасная мысль, она меня мучает с 10 класса, наверное, если не раньше. Что ты будешь делать? А вот как я буду дальше жить? (Карина, 11 класс).*

*Я думаю о будущем часто, конечно, что мне делать и как мне быть, но я понимаю, что все равно так, как я сейчас думаю, не будет по-любому, все будет по-другому. (Катя, 11 класс).*

*Р: В основном это [тревожусь] из-за учебы. Я не могу вспомнить чего-то еще. То есть как-то так или иначе сводится к экзаменам и ко всему, что из этого вытекает. «Правда ли эту профессию я себе хочу?», «Смогу ли я сдерживать вот это все, даже если я сдам экзамены, когда я поступлю в университет?», «Как я вообще буду там существовать? И сколько я продержусь, пока меня не выгонят?» (смеется). Ты уже заглядываешь очень вперед. (Маша, 11 класс).*

Переживания старшеклассников в первую очередь связаны со страхом совершить неверный жизненный выбор и только во вторую очередь касаются страха плохо сдать экзамен или не поступить в вуз: «... просто иногда непонятно, что будет хобби в дальнейшем, а что работой» (Вероника, 10 класс), «... вообще не могла решить, кем мне быть, что я такое вообще в жизни» (Катя, 11 класс). Можно сказать, что выборы, к которым подталкивает подростка необходимость определять дальнейшую образовательную траекторию, выходят за пределы необходимости решать, какие предметы сдавать на ЕГЭ и куда поступать после окончания школы. Речь идет о самоопределении в широком смысле, о выборе образа будущей взрослой жизни, который включает профессию и/или хобби, какую-то сферу или

вид активности, который поможет определить себя и ответить на вопрос «кто я?».

*Есть такая небольшая тревога, что я не смогу поступить туда, куда хочу, и все сложится плохо в жизни, но это, я думаю, у всех подростков. Потому что у нас такая система: мы считаем, ЕГЭ — вот это будет то, что определит нашу дальнейшую жизнь. Но это ведь не так. То есть всегда можно что-то найти, что по душе, то, чему вузы не научат. То есть, например, это визаж, искусство, готовка та же. Для этого не обязательно высшее образование, и ЕГЭ, соответственно, тоже не так сильно важен. (Юрий, 11 класс).*

И как мы уже видели выше, попытки выбрать образ своего будущего, найти свою идентичность являются очень болезненными для старшеклассников. Необходимость делать «здесь и сейчас», отказываться от одних видов занятий в пользу других, определяя таким образом свое будущее, приводит к стрессу. Для того, чтобы справиться со стрессом, подростки ищут помощи и поддержки взрослых, обращаются к ним с просьбами помочь сделать верный выбор.

*Сейчас я почти не высыпаюсь, меня очень многие ругают за то, что я сильно себя загружаю. Потом мне от этого плохо становится, и я вот часто и к Яне ходила сюда и плакалась ей: «мне плохо, просто помогите». Я в том году не могла решить, что мне сдавать, вообще не могла решить, кем мне быть, что я такое вообще в жизни. (Катя, 11 класс).*

Таким образом, фактор, связанный с самоопределением и выбором будущей жизненной траектории, может существенно понижать субъективное благополучие, вызывая страх и тревогу, приводя к стрессу. При этом не последнюю роль в поддержке старшеклассников могут играть взрослые. Вероятно, это могут быть учителя, школьные психологи, кураторы или родители.

### **Благополучие в школе с высококонкурентной средой**

Данные интервью не только позволили констатировать, что на оценку субъективного благополучия школьниками влияет универсальная для всех групп старшеклассни-



ков ситуация, связанная с самоопределением и переходом к новой стадии жизненного пути, но и сформулировать дополнительную гипотезу. Эмоциональные переживания и то, как их оценивают сами школьники, различаются в школах с разной конкурентной средой. В школе с высококонкурентной средой подростки острее переживают ситуацию самоопределения и связанную с ней необходимость делать образовательный и жизненный выбор.

Стресс от предстоящего экзамена в 11-м классе очень остро ощущается всеми школьниками, однако давление среды, вероятно, еще выше в тех школах, которые занимают высокие позиции в рейтинге и ориентированы на достижение высоких показателей ЕГЭ. Выпускники таких школ говорили, что учителя запугивают учеников и даже запрещают сдавать те предметы, по которым ученики не демонстрируют хорошие результаты.

*Есть одна забавная фраза, которую я в какой-то момент придумала и теперь ее иногда использую: «Чем выше рейтинг школы, тем меньше спят ученики». Потому что у нас школа рейтинговая. Там что-то мы в «ТОП-15», насколько я помню. И, соответственно, это давление того, что «идите пишите олимпиады, идите то делайте, вы должны... не должны сдавать ЕГЭ по какому-то предмету, если вы в нем не уверены». То есть нет такого: «Ой, ну по приколу сдам историю». А напишешь ее плохо — и ты портишь рейтинг школе. То есть нас буквально отговаривают сдавать предметы. (Карина, 11 класс).*

Высказывания информанта согласуются с данными исследования уровня стресса учащихся американских частных школ. Авторы исследования ссылаются на публикации на сайте Национальной Ассоциации Независимых Школ, где хронический стресс учащихся упоминается как новая «культурная валюта» в частных школах с высокой конкуренцией [24].

На уровень стресса влияет не только давление среды, но и более высокие притязания самих учащихся, которые касаются как результатов самого экзамена, так и планируемого места продолжения обучения.

*Это вот постоянно, словно на физике, когда я чего-то не понимаю, я прямо сижу и чувствую, как я заваливаю ЕГЭ. Притом для меня «завалить» — это написать меньше, чем на 80 даже. (Карина, 11 класс).*

*То есть это ЕГЭ сводит с ума, и оно сводит с ума не только на уровне учителей, даже меньше на уровне учителей, чем на уровне учеников. Потому что в профильной школе все равно у всех высокие амбиции. Там, МГУ, физтех, первый мед... <...> И когда у меня не такие высокие амбиции, потому что бауманка в нашей школе — это, типа, 100% туда поступишь, — это не так интересно, там не такие высокие баллы. И это как-то так вот даже давит: ну, вот ты со своей бауманкой. То есть это вот больше сводит с ума на уровне учеников, потому что все, все амбициозные и все чего-то хотят. Это страшно. (Карина, 11 класс).*

Не удивительно, что для того, чтобы отчасти снять этот стресс, почти у каждого такого школьника есть «запасной план» — план действий на случай, если не удастся поступить в какие-то наиболее привлекательные учебные заведения на выбранные специальности. Любопытно, что этот план является своеобразным дауншифтингом относительно их достаточно амбициозных образовательных планов. Один из информантов рассказывал, что пойдет работать машинистом в метро или устроится работать в типографию, если не поступит в вуз: «У меня варианты есть, все хорошо, поэтому я вообще не беспокоюсь» (Павел, 11 класс). В одной из цитат выше подросток рассуждал о том, что помимо получения высшего образования есть много привлекательных сфер, точеч приложения собственных способностей, в которых человек может себя реализовать: визаж, искусство, кулинария. Его одноклассница в интервью говорила о намерении окончить курсы колорирования волос, если не удастся поступить в желаемое учебное заведение. Все эти траектории противопоставляются поступлению в МГУ, МФТИ или МГТУ им. Баумана. То есть ученики таких школ не рассматривают вариант поступления не в статусное учебное заведение. Их «запасной план» — это выбор альтернативного трека, то есть временный или постоянный отказ от «соревнования».

На наш взгляд, «запасной план» имеет терапевтический смысл и направлен на то, чтобы избавиться от стресса, вызванного высокими притязаниями.

### **Самоопределение и повседневная жизнь**

Решая проблему самоопределения, пытаются снизить напряжение и снять стресс, подростки перестраивают свою повседневную жизнь, заново расставляют приоритеты, ищут разнообразные ориентиры.

Необходимость делать выбор заставляет старших школьников относиться к своей жизни более осознанно, подростки пытаются управлять своим временем, пытаются организовать себя. В этом возрасте управление временем для школьника — это переход к взрослым сценариям и попытка взять на себя ответственность за свою жизнь.

В интервью часто звучало, как осознанность в управлении временем появляется у школьников в первую очередь в связи с необходимостью готовиться к ЕГЭ. Они испытывают тревогу и негатив, если что-то отвлекает их от подготовки. Трата времени «впустую» снижает субъективное благополучие. При этом основным источником бессмысленных трат времени, по мнению старшеклассников, являются школьные предметы, которые непосредственно не направлены на подготовку к экзамену.

*И поэтому какие-то пары — они просто обесценились как-то, и я подумала, что зачем тратить время на что-то, если я могу провести это более полезно как-то для себя. Не в плане там пойти погулять где-то, а в плане там действительно сесть, что-то порешать для ЕГЭ там и так далее. (Марина, 11 класс).*

Некоторые подростки, осознавая, какое количество времени тратится на социальные сети и различные приложения, самостоятельно удаляли аккаунты ВКонтакте и другие приложения (например, «ТikTok», «Like»), которые «сжирают» много времени: «... мне приоритеты другие тогда были важны, я удалила это все и сказала “до свидания”» (Катя, 11 класс).

Чтобы тратить время более эффективно и научиться организовывать себя, один из

информантов рассказывал, что специально устроился на работу курьером. Даже любовные отношения подростки рассматривают через призму самоопределения и стараются расставить приоритеты.

*Этим летом я как-то погрузился, о чем жалею, в личную жизнь. Которая в итоге мне стала мешать с учебой, поэтому я такой, типа, я предупреждал, что я физмат, вот. Поэтому да, минус лето. Это прям обидно. Потрачено. (Павел, 11 класс).*

Таким образом, субъективное благополучие находится в зависимости от того, насколько успешно подростку удается решить для себя проблему самоопределения: удается ли ему совершить какой-то выбор образа собственного будущего, насколько внутренне непротиворечивым он оказывается и может ли старшеклассник реализовывать данный выбор в своей повседневной жизни.

### **Выводы и дискуссия**

В данной статье описываются результаты поискового исследования, выполненного с использованием качественной стратегии, целью которого являлось формулирование гипотез, касающихся факторов, влияющих на субъективное благополучие, уровень стресса и другие переживания подростков-старшеклассников, стоящих перед необходимостью решения задачи возрастного развития — самоопределения и формирования идентичности. Результатом работы стало содержательное наполнение исходных представлений о взаимосвязи между переживаниями школьников и ситуацией самоопределения, а также формулирование некоторых гипотез о влиянии на благополучие средовых факторов, связанных с характеристиками образовательной среды.

Проведенное исследование показало, что возрастная задача самоопределения, усиливающаяся ситуацией окончания школы, в восприятии и оценках самих подростков оказывает ключевое влияние на их субъективное благополучие. Необходимость решать данную задачу, с одной стороны, является источником тревоги и стресса, с другой стороны, является своеобразной призмой, через которую старшеклассники рассматривают

свою текущую жизнь, заставляя их более осознанно относиться к ней, искать ориентиры, помогающие сделать выбор, а также перестраивать повседневность, заново расставлять приоритеты. Тревога и стресс касаются и тех выборов, которые ставит перед старшими школьниками система образования: выбор вуза, выбор предметов ЕГЭ, видов активностей в ситуации дефицита времени и т.д., и в целом — необходимости выбирать образ собственного будущего: «какой будет моя взрослая жизнь?», «как мои текущие выборы могут повлиять на мое будущее?», — подобные экзистенциальные вопросы задают себе старшеклассники. Предположение о том, что для данного возраста именно решение задачи самоопределения является одним из важнейших факторов, влияющих на субъективное благополучие (наряду, например, с темой взаимоотношений, безопасности и пр.), нуждается в дополнительной проверке другими методами.

В интервью мы увидели, что стресс от решения задачи самоопределения выше у школьников, которые имеют более высокий уровень образовательных притязаний и/или обучаются в школах с высококонкурентной

средой. Он усиливается из-за давления учителей, которые заинтересованы в получении учениками более высоких баллов на ЕГЭ. При этом такие школьники рассматривают в качестве варианта продолжения обучения только статусные вузы, поступать в которые «принято» в их сообществе, что также многократно усиливает тревогу по поводу негативного сценария. Полученные данные позволяют сформулировать гипотезу о влиянии статуса школы на субъективное благополучие подростков и показать в деталях, почему в престижных школах уровень субъективного благополучия детей может быть таким же низким, как у детей из проблемных школ (такой вывод был сделан, например, в исследовании [27, с. 264], что на первый взгляд кажется парадоксальным.

Полученные результаты нуждаются в дополнительной проверке на выборке, лишённой ограничений, описанных в разделе «Методы». Можно предположить, что менее успевающие и мотивированные подростки будут демонстрировать иные механизмы решения задачи самоопределения, будут выбирать менее конструктивные способы борьбы со стрессом и искать другие сферы для формирования своей идентичности.

### **Литература**

1. 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. Том 22. № 6. С. 68—76. DOI:10.17759/pse.2017220606
2. Вартанова И.И. Специфика взаимосвязи мотивации и ценностей старшеклассников различного пола и возраста // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 6. С. 67—74. DOI:10.17759/pse.2018230606
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
4. Головей Л.А., Данилова М.В., Груздева И.А. Психоземциональное благополучие старшеклассников в связи с готовностью к профессиональному самоопределению // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 63—73. DOI:10.17759/pse.2019240606
5. Жилинская А.В., Боцвер А.А. Подходы к изучению построения подростками траектории жизненного пути // Психологический журнал.

2018. Том 39. № 1. С. 36—45. DOI:10.7868/S020595921801004X
6. Иченко Н.А. Подросток как субъект самоопределения: ресурсы и риски // Психологическая наука и образование. 2014. Том 6. № 1. С. 69—76.
7. Костромина С.Н., Писарев А.Е. Экзаменационный стресс на егэ: дестабилизация учащихся или фактор успеха? // Статистика и экономика. 2017. № 3. С. 80—91.
8. Леонтьев А.Н. Формирование личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л.В. Куликов. СПб.: Питер, 2000. С. 166—178.
9. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Досумова С.Ш., Рзаева Ф.Р., Бобров В.В. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 6. С. 55—66. DOI:10.17759/pse.2018230605
10. Летфуллина Х.Р., Луковцева З.В. Эмоциональная дезадаптация и суицидальный риск у старшеклассников в период подготовки к итоговой аттестации // Психология и право. 2016. Том 6. № 4. С. 35—50.

11. 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. Том 23. № 6. С. 5—15. DOI:10.17759/pse.2018230601
12. Хломов К.Д., Бочавер А.А., Корнеев А.А. Копинг-стратегии и образовательная среда подростков // Социальная психология и общество. 2020 (в печати).
13. Чибисова М.Ю. Психологическая готовность выпускника к сдаче ЕГЭ [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2008. № 4. С. 77—80. URL: [https://psyjournals.ru/vestnik\\_psyobr/2008/n4/28554.shtml](https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2008/n4/28554.shtml) (дата обращения: 18.02.2020).
14. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
15. American Psychological Association et al. Stress in America survey. Washington, DC: APA, 2014. 38 p. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2013/stress-report.pdf> (дата обращения: 16.02.2020).
16. Backman Y. Students' Reasoning about Learning and Well-being in School: On the epistemic privilege of Swedish early adolescent students: doc. diss. edu. Luleå, 2016. 99 p.
17. Ben-Arieh A. Measuring and monitoring the well-being of young children around the world. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education [Электронный ресурс] // URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147444> (дата обращения: 16.02.2020).
18. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // Qualitative research in psychology. 2006. Vol. 3. № 2. P. 77—101. DOI:10.1191/1478088706qp063oa
19. Crosnoe R. Schools, peers, and the big picture of adolescent development // Adolescent vulnerabilities and opportunities: Developmental and Constructivist Perspectives / In Eric Amsel and Judith Smetana (eds.). New York: Cambridge University Press, 2011. P. 182—204.
20. Ebbert A.M., Kumar N.L., Luthar S.S. Complexities in adjustment patterns among the “best and the brightest”: risk and resilience in the context of high achieving schools // Research in Human Development. 2019. Vol. 16. № 1. P. 21—34. DOI:10.1080/15427609.2018.1541376
21. Eicher V., Staerklé C., Clémence A. I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention // Journal of adolescence. 2014. Vol. 37. № 7. P. 1021—1030.
22. Fattore T., Mason J., Watson E. Children's conceptualisation (s) of their well-being // Social indicators research. 2007. Vol. 80. № 1. P. 5—29. DOI:10.1007/s11205-006-9019-9
23. Lauren D.F., Shusterman A. Into the pressure cooker: Student stress in college preparatory high schools // Journal of Adolescence. 2015. Vol. 41. P. 31—42. DOI:10.1016/j.adolescence.2015.02.003
24. Leonard N.R. et al. A multi-method exploratory study of stress, coping, and substance use among high school youth in private schools [Электронный ресурс] // Frontiers in psychology. 2015. Vol. 6. DOI:10.3389/fpsyg.2015.01028
25. Luthar S.S., Kumar N.L., Zillmer N. High-achieving schools connote risks for adolescents: Problems documented, processes implicated, and directions for interventions // American Psychologist. 2020. Vol. 75. № 7. P. 983—995. DOI:10.1037/amp0000556
26. Marcia J.E. The status of the statuses: Research review // Ego identity: A handbook for psychosocial research. New York: Springer, 1993. P. 22—41.
27. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. Vibrant and Healthy Kids: Aligning Science, Practice, and Policy to Advance Health Equity. Washington, DC: The National Academies Press, 2019. 598 p. DOI:10.17226/25466
28. Schraml K. et al. Stress symptoms among adolescents: The role of subjective psychosocial conditions, lifestyle, and self-esteem // Journal of adolescence. 2011. Vol. 34. № 5. P. 987—996. DOI:10.1016/j.adolescence.2010.11.010

## References

1. 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 in 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
2. Vartanova I.I. Spetsifika vzaimosvyazi motivatsii i tsennosti starshklassnikov razlichnogo pola i vozrasta [The specifics of the relationship of motivation and values of high school students of different sex and age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 67—74. DOI:10.17759/pse.2018230606
3. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 4. Detskaja psihologija [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Children's psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984.
4. Goloveř L.A., Danilova M.V., Gruzdeva I.A. Psikhoemotsional'noe blagopoluchie starsheklassnikov v svyazi s gotovnost'yu k professional'nomu samoopredeleniyu [Psycho-emotional well-being of high school students in connection with a willingness to professional self-determination]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 63—73. DOI:10.17759/pse.2019240606

5. Zhilinskaya A.V., Bochaver A.A. Podkhody k izucheniyu postroeniya podrostkami traektorii zhiznennogo puti [Approaches to studying the construction of trajectories of life paths by adolescents]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2018. Vol. 39, no. 1, pp. 36—45. DOI:10.7868/S020595921801004
6. Ichenko N.A. Podrostok kak sub'ekt samoopredeleniya: resursy i riski [A teenager as a subject of self-determination: resources and risks]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2014. Vol. 6, no. 1, pp. 69—76.
7. Kostromina S.N., Pisarev A.E. Ekzamenatsionnyi stress na ege: destabilizatsiya uchashchikhsya ili faktor uspekha? [Examination stress on the exam: destabilizing students or a success factor?]. *Statistika i ekonomika = Statistics and economics*, 2017, no. 3, pp. 80—91.
8. Leont'ev A.N. Formirovanie lichnosti [The formation of personality]. In: Kulikov L.V. (ed.) *Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh psikhologov [Psychology of personality in the works of domestic psychologists]*. Saint Petersburg: Piter, 2000, pp. 166—178.
9. Leont'ev D.A., Osin E.N., Dosumova S.Sh., Rzaeva F.R., Bobrov V.V. Perezhivaniya v uchebnoi deyatel'nosti i ikh svyaz' s psikhologicheskim blagopoluchiem [Experiences in educational activities and their connection with psychological well-being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 55—66. DOI:10.17759/pse.2018230605
10. Letfullina Kh.R., Lukovtseva Z.V. Emotsional'naya dezadaptatsiya i suitsidal'nyi risk u starsheklassnikov v period podgotovki k itogovoi attestatsii [Emotional maladaptation and suicidal risk in high school students in preparation for final certification]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and law*, 2016. Vol. 6, no. 4, pp. 35—50.
11. 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 satisfaction with the life of students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 5—15. DOI:10.17759/pse.2018230601
12. Khlomov K.D., Bochaver A.A., Korneev A.A. Koping-strategii i obrazovatel'naya sreda podrostkov [Copying strategies and the educational environment of adolescents]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2020 (v pechati).
13. Chibisova M.Yu. Psikhologicheskaya gotovnost' vypusknika k sdache EGE [Elektronnyi resurs] [Psychological readiness of the graduate to pass the exam]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of the practical psychology of education*, 2008, no. 4, pp. 77—80. Available at: [https://psyjournals.ru/vestnik\\_psyobr/2008/n4/28554.shtml](https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2008/n4/28554.shtml) (Accessed: 18.02.2020).
14. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis [Identity: youth and crisis]. Moscow: Progress, 1996. 344 p.
15. American Psychological Association et al. Stress in America survey. [Elektronnyi resurs]. Washington, DC: APA, 2014. 38 p. URL: <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2013/stress-report.pdf> (Accessed: 16.02.2020).
16. Backman Y. Students' Reasoning about Learning and Well-being in School: On the epistemic privilege of Swedish early adolescent students: doc. diss. edu. Luleå, 2016. 99 p.
17. Ben-Arieh A. Measuring and monitoring the well-being of young children around the world. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education [Elektronnyi resurs]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147444> (Accessed: 16.02.2020).
18. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 2006. Vol. 3, no. 2, pp. 77—10. DOI:10.1191/1478088706qp063oa
19. Crosnoe R. Schools, peers, and the big picture of adolescent development. Adolescent vulnerabilities and opportunities: Developmental and Constructivist Perspectives / In Eric Amsel and Judith Smetana (eds.). New York: Cambridge University Press, 2011. Pp. 182—204.
20. Ebbert A.M., Kumar N.L., Luthar S.S. Complexities in adjustment patterns among the "best and the brightest": risk and resilience in the context of high achieving schools. *Research in Human Development*, 2019. Vol. 16, no. 1, pp. 21—34. DOI:10.1080/15427609.2018.1541376
21. Eicher V., Staerklé C., Clémence A. I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention. *Journal of adolescence*, 2014. Vol. 37, no. 7, pp. 1021—1030.
22. Fattore T., Mason J., Watson E. Children's conceptualisation (s) of their well-being. *Social indicators research*, 2007. Vol. 80, no. 1, pp. 5—29. DOI:10.1007/s11205-006-9019-9
23. Lauren D.F., Shusterman A. Into the pressure cooker: Student stress in college preparatory high schools. *Journal of Adolescence*, 2015. Vol. 41, pp. 31—42. DOI:10.1016/j.adolescence.2015.02.003
24. Leonard N.R. et al. A multi-method exploratory study of stress, coping, and substance use among high school youth in private schools [Elektronnyi resurs]. *Frontiers in psychology*, 2015. Vol. 6. DOI:10.3389/fpsyg.2015.01028
25. Marcia J.E. The status of the statuses: Research review. *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Springer, 1993, pp. 22—41.
26. Luthar S.S., Kumar N.L., Zillmer N. High-achieving schools connote risks for adolescents:



- Problems documented, processes implicated, and directions for interventions. *American Psychologist*, 2020. Vol. 75, no. 7, pp. 983—995. DOI:10.1037/amp0000556
27. Schraml K. et al. Stress symptoms among adolescents: The role of subjective psychosocial conditions, lifestyle, and self-esteem. *Journal of adolescence*, 2011. Vol. 34, no. 5, pp. 987—996. DOI:10.1016/j.adolescence.2010.11.010
28. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. *Vibrant and Healthy Kids: Aligning Science, Practice, and Policy to Advance Health Equity*. Washington, DC: The National Academies Press, 2019. 598 p. DOI:10.17226/25466

### **Информация об авторах**

*Павленко Ксения Викторовна*, кандидат социологических наук, аналитик Центра исследований современного детства, Институт образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Институт образования НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6568-4197>, e-mail: [kpavlenko@hse.ru](mailto:kpavlenko@hse.ru)

*Бочавер Александра Алексеевна*, кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра исследований современного детства, Институт образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Институт образования НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>, e-mail: [abochaver@hse.ru](mailto:abochaver@hse.ru)

### **Information about the authors**

*Ksenia V. Pavlenko*, PhD in Sociology, Analyst, Centre for Modern Childhood Studies, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6568-4197>, e-mail: [kpavlenko@hse.ru](mailto:kpavlenko@hse.ru)

*Alexandra A. Bochaver*, PhD in Psychology, Researcher, Centre for Modern Childhood Studies, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602>, e-mail: [abochaver@hse.ru](mailto:abochaver@hse.ru)

Получена 22.10.2020

Принята в печать 25.11.2020

Received 22.10.2020

Accepted 25.11.2020



# Межличностная чувствительность в период самоизоляции: роль в выборе мер социального дистанцирования

**Польская Н.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный  
психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7305-5577>, e-mail: [polskayana@yandex.ru](mailto:polskayana@yandex.ru)

**Разваляева А.Ю.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет  
им. М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ им. М.В. Ломоносова),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2046-3411>, e-mail: [annraz@rambler.ru](mailto:annraz@rambler.ru)

Представлены данные исследования, актуальность которого обусловлена ситуацией с COVID-19. Авторы подчеркивают, что она оказалась для многих людей психотравмирующей, а меры по предотвращению распространения инфекции стали дополнительными стрессогенными факторами. В статье фокусируется внимание на межличностной чувствительности, понимаемой как чрезмерная уязвимость к эмоциям и поведению других людей, связанная с ожиданием критики и отвержения. Рассматривается связь между межличностной чувствительностью и (1) мерами профилактики заражения COVID-19; (2) мотивами аффилиации, одиночеством и текущим эмоциональным состоянием. Для оценки связи использовались методы корреляционного анализа, регрессионного анализа и анализ медиаторных моделей. Выборка: 496 респондентов (85,5% женщин, 14,5% мужчин) в возрасте от 14 до 59 лет ( $M=20,42$ ;  $SD=6,2$ ). Использовались методики: авторская анкета по режиму самоизоляции и мерам профилактики, шкала позитивного и негативного аффекта, шкала одиночества, опросник мотивов аффилиации А. Мехрабиана и шкала межличностной чувствительности. Полученные результаты позволяют говорить о том, что межличностная чувствительность наиболее выражена в юношеском возрасте, положительно связана с негативным аффектом, одиночеством и страхом отвержения и отрицательно — со стремлением к принятию другими, позитивным аффектом и оценкой своего психологического и физического самочувствия. Межличностная чувствительность (положительно) и стремление к принятию (отрицательно) предсказывают выбор двух мер профилактики в условиях самоизоляции из-за COVID-19 — ограничение выхода из дома и ограничение контактов. Стремление к принятию выступает в качестве медиатора связи межличностной чувствительности и ограничения выхода из дома.

**Ключевые слова:** COVID-19, самоизоляция, межличностная чувствительность, страх отвержения, негативный и позитивный аффект, одиночество.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00429.

**Благодарности.** Авторы благодарят за помощь в сборе данных студентку магистратуры МГППУ Марию Мельникову.

**Для цитаты:** Польская Н.А., Разваляева А.Ю. Межличностная чувствительность в период самоизоляции: роль в выборе мер социального дистанцирования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 63—76. DOI: <https://doi.org/10.17759/psse.2020250606>

# Interpersonal Sensitivity in the Period of Self-Isolation and its Role in the Choice of Social Distancing Measures

**Natalia A. Polskaya**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7305-5577>, e-mail: [polskayana@yandex.ru](mailto:polskayana@yandex.ru)

**Anna Yu. Razvaliaeva**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2046-3411>, e-mail: [annraz@rambler.ru](mailto:annraz@rambler.ru)

The present study was called forth by the relevant issue of COVID-19 pandemic. We emphasize that it emerged as a traumatic situation for many people, whereas measures against its spread further exacerbate psychological distress. In the current study we focused on interpersonal sensitivity in the clinical sense, as a heightened vulnerability to emotions and behaviors of the others linked to expectations of critique and rejection. The study examined the relationships between interpersonal sensitivity and a) protective measures against COVID-19; b) affiliation motivation, loneliness and current emotional state. The relationships were assessed employing correlation, regression and mediation analysis. The sample included 496 people (85,5% women and 14,5% men), aged 14—59 ( $M=20,42$ ;  $SD=6,2$ ). We used a survey including questions on adherence to social distancing recommendations and use of protective measures, the Russian versions of PANAS, UCLA Loneliness Scale, Mehrabian's Affiliative Tendency and Sensitivity to Rejection Scales and Interpersonal Sensitivity Measure. The results show that interpersonal sensitivity increased in youth, positively correlated with negative affect, loneliness and fear of rejection, and negatively correlated with affiliation motivation, positive affect and self-reported psychological and physical state. Interpersonal sensitivity positively and affiliation motivation negatively predicted the choice of two protective measures: going out less and limiting contacts. Affiliation motivation mediated the relationship between interpersonal sensitivity and going out less.

**Keywords:** COVID-19, self-isolation, interpersonal sensitivity, fear of rejection, negative and positive affect, loneliness.

---

**Funding.** The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number № 20-013-00429.

**Acknowledgements.** The authors are grateful to Maria Melnikova, Master's student, for assistance in data collection.

**For citation:** Polskaya N.A., Razvaliaeva A.Yu. Interpersonal Sensitivity in the Period of Self-Isolation and Its Role in the Choice of Social Distancing Measures. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 63—76. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250606> (In Russ.)

## Введение

Карантинные меры и самоизоляция, вызванные необходимостью превенции распространения COVID-19, негативным образом сказались на психологическом самочувствии и качестве межличностных отношений, а изменения привычного образа жизни и социальной активности сыграли роль еще одного источника стресса в дополнение к стрессу заражения и давлению ситуации неопределенности относительно прогнозов развития инфекции [3; 5; 7]. В исследованиях COVID-19 и предыдущих пандемий у взрослых и детей, находящихся на карантине или самоизоляции, а также у медицинских работников, осуществляющих свою профессиональную деятельность в период пандемии, были выявлены симптомы посттравматического стрессового расстройства [12; 27], гнева и смятения [12], тревоги [3—5; 12; 14; 26], депрессии, суицидального и самоповреждающего поведения [32]. По результатам испано-итальянского исследования, 85,7% родителей в Италии и Испании — странах, значительно пострадавших от COVID-19, — отметили у своих детей эмоциональные и поведенческие нарушения, связанные с самоизоляцией [25].

Введенные практики социального дистанцирования не могли не повлиять на усиление межличностной чувствительности — чрезмерной уязвимости к оценкам, эмоциям и поведению других людей [11]. Быть принятым, включенным и нравиться другим — это то, что Р.Ф. Баумейстер и М.Р. Лири определили как фундаментальную мотивацию человеческого поведения [10]. Социальное отвержение негативно влияет на психоэмоциональное и физическое здоровье [17], а чрезмерная восприимчивость к социальным сигналам и интерпретация их как прямо или косвенно отвергающих еще более усиливает риски психопатологии [11]. Требования социального дистанцирования могут усилить подобную восприимчивость. Поэтому в межличностном

контексте пандемии COVID-19 актуальность и социальную значимость приобрел вопрос о связи межличностной чувствительности с поведением в самоизоляции.

Мы исходили из теоретических представлений о межличностной чувствительности как личностной диспозиции, характеризующей чрезмерную восприимчивость к поведению и чувствам других людей и обеспокоенность возможностью критики и негативных проявлений с их стороны [11; 22]. Подобная бдительность и фокусировка внимания на сигналах потенциальной угрозы [15] приводит к изменениям поведения, подстраиваемого под ожидания других людей, чтобы минимизировать риск критики или отвержения [11].

Межличностная чувствительность значительно пересекается с понятием чувствительности к отвержению, для которой характерны высокое ожидание отвержения в будущих межличностных отношениях, чрезмерно отрицательные когнитивные реакции и негативный эмоциональный отклик на ситуации, содержащие угрозу отвержения [13; 20; 33]. Однако первый термин определяется как более широкий — это бдительность к потенциальной угрозе со стороны других [15], тогда как чувствительность к отвержению — бдительность к сигналам социального отвержения [24].

Межличностная чувствительность в своих крайних проявлениях может выступать как симптом психологического дистресса. Так, в исследовании психопатологических последствий пандемии COVID-19 среди населения Китая ее повышение было отмечено наряду с другими психопатологическими симптомами [30].

Межличностная чувствительность как личностная диспозиция обнаруживает близость с интроверсией, застенчивостью, покорностью, защитным торможением (неспособностью социально и публично выразить субъективно значимый опыт), негативной аффективностью и ограничениями в поведении, обусловленными социальными факторами [22]. Здесь же

можно упомянуть мотивацию к аффилиации и страх отвержения, обозначающие соответственно позитивные и негативные ожидания в социальных отношениях [23], а также некоторые устойчивые эмоциональные состояния, например, одиночество [18; 31].

Исходя из результатов более ранних исследований пандемий (например, «свиного» гриппа — H1N1), в которых были выявлены как социальные, так и индивидуально-психологические различия в следовании мерам профилактики распространения этой вирусной инфекции [21], а также учитывая работы, посвященные психологическим факторам, влияющим на выбор стратегий поведения в период пандемий [8], мы предположили наличие связей между межличностной чувствительностью (а также эмоциональными и личностными факторами, с ней связанными) и выбором мер профилактики в период самоизоляции при пандемии COVID-19.

### Метод

**Схема проведения исследования.** Исследование проходило в онлайн-формате, с 15 мая по 15 июня 2020 года. Приглашение к участию размещалось в социальных сетях, его текст содержал информацию о цели исследования, добровольности и анонимности участия. Было указано, что полученные результаты будут использованы в научных целях. После ознакомления с этой информацией респондент, принявший приглашение, переходил по ссылке на страницу исследования.

**Выборка.** Всего в исследовании приняли участие 496 респондентов (85,5% женщин, 14,5% мужчин) в возрасте от 14 до 59 лет ( $M=20,42$ ;  $SD=6,2$ ). По уровню образования: 20,6% указали, что имеют высшее или неоконченное высшее образование; 7,6% — среднее, средне-специальное/техническое образование; 38,9% — обучаются в вузе или колледже; 32,9% — учатся в старших классах общеобразовательной школы. Семейное положение: 49 (9,9%) респондентов проживают одни; 26 (5,2%) — с друзьями или соседями

по квартире; 421 (84,9%) — с семьей (родителями, родственниками, мужем/женой, детьми). Таким образом, выборка имеет свою специфику: большинство принявших участие в исследовании — это девушки старшего подросткового и юношеского возраста и молодые женщины, проживающие в семейном окружении, являющиеся студентами или учащимися старших классов.

**Методы исследования.** Для оценки специфики поведения в условиях самоизоляции была разработана анкета, включающая вопросы: о соблюдении режима самоизоляции; сохранении дистанции в публичных местах; использовании индивидуальных средств защиты (маски и перчатки); ограничении непосредственных контактов с другими людьми; проведении дезинфекции покупок, домашней уборки и стирки (чаще, чем обычно) и мытье рук. Для ответа использовалась номинальная шкала «да/нет». Также респонденты оценивали свое психологическое и физическое самочувствие на момент заполнения тестов по 10-балльной шкале (от «1» — очень плохо до «10» — очень хорошо).

Для оценки межличностной чувствительности использовалась одноименная шкала, разработанная австралийскими психиатрами Ф. Бойсом (P. Boyce) и Г. Паркером (G. Parker) в 1989 г. [11]. На момент исследования была проведена ее первичная валидизация, подтвердившая предложенную авторами факторную структуру, хотя и с изменением количества пунктов в русскоязычной версии и названий двух из пяти шкал на более логически и семантически точные, но не противоречащие смыслу оригинальных названий. Были выделены следующие шкалы: сепарационная тревога ( $\alpha=0,71^1$ ), неуверенность в межличностных отношениях ( $\alpha=0,63$ ), межличностная уязвимость ( $\alpha=0,83$ ), робость ( $\alpha=0,67$ ) и хрупкость Я ( $\alpha=0,79$ ). Работа по адаптации опросника продолжается, поэтому в анализе данных этого исследования представлен суммарный показатель межличностной чувствительности ( $\alpha=0,9$ ).

<sup>1</sup> В скобках указаны коэффициенты согласованности (а Кронбаха), полученные по всем используемым методикам на данной выборке.

Дополнительно использовались опросник мотивов аффилиации А. Мехрабиана, позволяющий выделить шкалы: стремление к принятию ( $a=0,87$ ) и страх отвержения ( $a=0,92$ ) [6], и однофакторная шкала одиночества ( $a=0,92$ ) [1]. Текущее эмоциональное состояние измерялось с помощью шкалы негативного ( $a=0,9$ ) и позитивного ( $a=0,9$ ) аффекта (ШПАНА) [2].

Статистический анализ результатов (SPSS 22.0) включал частотные и описательные статистики, корреляционный анализ (коэффициент Спирмена), непараметрические критерии (Манна—Уитни, Краскела-Уоллиса), логистическую регрессию. Анализ медиаторных моделей проводился в расширении PROCESS ver. 3.2 для SPSS [16].

## Результаты

**Результаты анкетирования по соблюдению мер профилактики COVID-19 в период самоизоляции.** На вопрос о соблюдении режима самоизоляции 434 (87,5%) респондентов ответили утвердительно. Результаты ответов на вопросы анкеты относительно конкретных способов защиты от заражения COVID-19 в период самоизоляции представлены в табл. 1.

Согласно этим данным, большинство респондентов указали на использование маски, соблюдение дистанции, ограничение контактов с другими людьми и частое мытье рук. Наименьшее число утвердительных от-

ветов пришлось на дезинфекцию покупок из магазина, ношение перчаток, а также более частое, чем обычно, проведение домашней уборки и стирки.

Проверка значимости различий ответов на вопросы анкеты по психологическим шкалам показала наибольшее число различий по ограничению выхода из дома (табл. 2).

В группе респондентов, подтвердивших использование этих мер, оказались более высокие значения по негативному аффекту, одиночеству, межличностной чувствительности и более низкие — по позитивному аффекту и стремлению к принятию.

**Самооценка психологического и физического состояния.** Самооценка психологического и физического самочувствия оказалась взаимосвязана с рядом шкал. Наиболее высокие значения были получены между самооценкой психологического самочувствия и негативным аффектом ( $r_s=-0,616$ ,  $p<0,01$ ); переживанием одиночества ( $r_s=-0,457$ ,  $p<0,01$ ); позитивным аффектом ( $r_s=0,534$ ,  $p<0,01$ ). Аналогичные, но более слабые связи были получены по самооценке физического самочувствия (табл. 3).

Значимые различия по самооценке психологического/физического самочувствия для групп, указавших соблюдение мер защиты, были получены по соблюдению режима самоизоляции и двум конкретным мерам — огра-

Таблица 1

### Частота использования способов предотвращения заражения COVID-19 в период самоизоляции (N=496)

№	Пункты	Да	Нет
		%	%
1.	Ограничение выхода из дома	86,9	13,1
2.	Ношение маски в общественных местах	78,6	21,4
3.	Соблюдение дистанции в общественных местах	75,2	24,8
4.	Ограничение контактов с другими людьми	73,0	27,0
5.	Частое мытье рук	70,8	29,2
6.	Ношение перчаток в общественных местах	33,1	66,9
7.	Использование дезинфицирующих средств для обработки покупок из магазина	27,4	72,6
8.	Домашняя уборка (чаще, чем обычно)	17,9	82,1
9.	Стирка вещей (чаще, чем обычно)	9,5	90,5

ничению выхода из дома и уборке дома (чаще, чем обычно) (табл. 4).

У тех, кто подтвердил соблюдение этих мер, оказались более низкие оценки физического и/или психологического самочувствия.

**Межличностная чувствительность.** Для более дифференцированной оценки роли межличностной чувствительности в выборе способов защиты в период самоизоляции были выделены три группы: с низким (26,6%), средним (46,6%) и высоким (26,8%) уровнем межличностной чувствительности (на основе разбивки на квартили). Значимые различия в

зависимости от выраженности межличностной чувствительности представлены в табл. 5.

Респонденты с выраженной межличностной чувствительностью наиболее молодые, у них более низкая самооценка своего психологического и физического самочувствия, ниже позитивный и выше негативный аффект, наиболее выражены переживание одиночества и страх отвержения и наименее выражена потребность в принятии.

Также были рассмотрены связи между шкалами межличностной чувствительности, аффилиации, шкалами позитивного/негативного аффекта и одиночества (табл. 6).

Таблица 2

**Значимые различия между группами по отдельным способам защиты от заражения COVID-19 (U критерий Манна—Уитни)**

Шкалы	M (SD)		U	p
	Да	Нет		
<b>Ограничение выхода из дома</b>				
Позитивный аффект (ШПАНА)	26,21 (7,81)	29,81 (8,92)	10385,5	0,001
Негативный аффект (ШПАНА)	28,49 (9,46)	25,81 (9,06)	16281,5	0,035
Одиночество	29,72 (13,49)	24,66 (13,07)	16974	0,005
Стремление к принятию (Мотивация аффилиации)	104,77 (22,78)	117,75 (21,09)	1330	0,009
Межличностная чувствительность	68,81 (12,9)	61,06 (12,5)	18787,5	0,000
<b>Использование маски в общественных местах</b>				
Негативный аффект (ШПАНА)	28,59 (9,34)	26,48 (9,61)	23256,5	0,048
<b>Ограничение контактов</b>				
Стремление к принятию (Мотивы аффилиации)	104,3 (22,18)	113,2 (24,21)	2485,0	0,018

Основные обозначения. M — среднее; SD — стандартное отклонение; U — критерий Манна—Уитни; p — асимптотическая значимость.

Таблица 3

**Значимые связи между самооценкой психологического/физического самочувствия, эмоциональными и диспозициональными переменными (коэффициент  $r_s$  Спирмена)**

Методики	Шкалы	Самооценка психологического самочувствия	Самооценка физического самочувствия
ШПАНА	Негативный аффект	-0,62**	-0,35**
	Позитивный аффект	0,53**	0,32**
Шкала одиночества	Одиночество	-0,46**	-0,23**
Мотивы аффилиации	Страх отвержения	-0,38**	-0,29**
	Стремление к принятию	0,24**	0,27**
Межличностная чувствительность	Межличностная чувствительность (общий показатель)	-0,39**	-0,25**

Основные обозначения. \* —  $p < 0,05$ ; \*\* —  $p < 0,01$ .



Таблица 4

**Значимые психологические различия между группами по отдельным способам защиты от заражения COVID-19 (U критерий Манна—Уитни)**

Пункты анкеты	M (SD)		U	p
	Да	Нет		
<b>Соблюдение режима самоизоляции</b>				
Самооценка физического состояния	6,78 (2,11)	7,69 (1,84)	15346,5	0,000
<b>Ограничение выхода из дома</b>				
Самооценка психологического состояния	5,01 (2,43)	6,12 (2,72)	10363,5	0,001
Самооценка физического состояния	6,74 (2,11)	7,88 (1,68)	9554	0,000
<b>Уборка дома (чаще, чем обычно)</b>				
Самооценка психологического состояния	4,47 (2,43)	5,3 (2,49)	14591,5	0,004

Условные обозначения. M — среднее; SD — стандартное отклонение; U — критерий Манна—Уитни; p — асимптотическая значимость.

Таблица 5

**Значимые различия между группами по выраженности межличностной чувствительности (критерий Краскела—Уоллиса)**

Шкалы	M (SD)			U	p
	Уровень межличностной чувствительности				
	Низкий	Средний	Высокий		
Возраст	21,79 (7,79)	20,46 (6,2)	18,99 (3,56)	9,46	0,01
Самооценка физического самочувствия	7,61 (1,84)	6,81 (2,03)	6,32 (2,25)	26,1	0,00
Самооценка психологического самочувствия	6,33 (2,34)	5,16 (2,31)	3,96(2,41)	59,53	0,00
Позитивный аффект (ШПАНА)	30,58 (8,28)	26,78 (7,6)	22,65 (6,52)	65,57	0,00
Негативный аффект (ШПАНА)	23,07 (7,78)	27,37 (8,94)	34,51 (8,16)	100,7	0,00
Одиночество	20,8 (13,08)	26,67 (11,93)	38,01 (10,94)	107,76	0,00
Стремление к принятию (Мотивация аффилиации)	112,11 (24,15)	107,01 (23,28)	99,56 (19,48)	8,12	0,02
Страх отвержения (Мотивация аффилиации)	120,09 (29,36)	144,21 (20,52)	177 (18,99)	83,63	0,00

Условные обозначения. M — среднее; SD — стандартное отклонение; U — критерий Манна—Уитни; p — асимптотическая значимость.

Межличностная чувствительность, помимо прямых связей с негативным аффектом и одиночеством, показала связи со шкалами аффилиации: прямую — со страхом отвержения и обратную — со стремлением к принятию.

Применение логистической регрессии позволило выявить предикторы как соблюдения режима самоизоляции, так и по отдельным мерам превенции заражения (табл. 7).

В качестве предикторов выступили две шкалы — межличностная чувствительность

и стремление к принятию. Это представляет интерес, прежде всего, в исследовательском плане, подтверждая возможность участия межличностной чувствительности как в соблюдении режима самоизоляции, так и в следовании социально-ограничивающим мерам защиты от заражения.

Анализ медиаторов показал, что стремление к принятию выступало медиатором связи межличностной чувствительности и ограничения выходов из дома (см. рисунок, модель 1).

Таблица 6

**Значимые связи между шкалами аффилиации, межличностной чувствительности, позитивного/негативного аффекта и одиночества (коэффициент Спирмена)**

Методики	Шкалы	Мотивы аффилиации		Межличностная чувствительность
		Страх от- вержения	Стремление к принятию	
ШПАНА	Негативный аффект	0,45**	-0,20**	0,52**
	Позитивный аффект	-0,40**	0,27**	-0,40**
Шкала одиночества	Одиночество	0,57**	-0,54**	0,50**
Межличностная чув- ствительность	Межличностная чувствитель- ность	0,71**	-0,21**	1,00

Условные обозначения. \* —  $p < 0,05$ ; \*\* —  $p < 0,01$ .

Таблица 7

**Личностные предикторы соблюдения режима самоизоляции и использования мер профилактики заражения COVID-19 (логистическая регрессия)**

Зависимая переменная	Независимая переменная	R <sup>2</sup>	ПП	B	SE	p
Соблюдение режима самоизоляции	Стремление к принятию	0,06	87,8	-0,02	0,01	0,02
Ограничение выхода из дома	Межличностная чувствительность	0,11	87,2	0,04	0,02	0,02
	Стремление к принятию			-0,02	0,01	0,04
Ограничение контактов	Стремление к принятию	0,04	76,2	-0,02	0,01	0,03

Условные обозначения. Приведен R<sup>2</sup> Найджелкерке, ПП — % правильно предсказанных случаев зависимой переменной, B — регрессионный коэффициент, SE — стандартная ошибка.

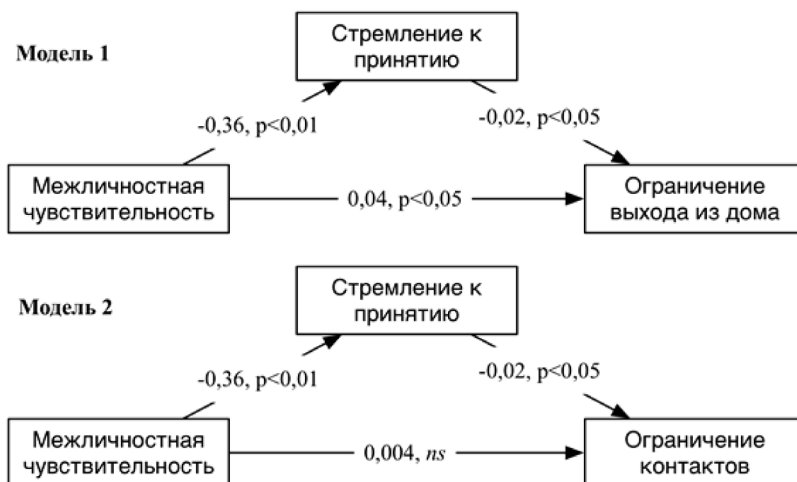


Рис. Межличностная чувствительность как предиктор мер профилактики заражения: медиаторные модели

Межличностная чувствительность была отрицательно связана со стремлением к принятию. Регрессионная модель показала, что межличностная чувствительность вносит положительный, а стремление к принятию — отрицательный вклад в переменную — огра-

нение выхода из дома (табл. 8). Непрямой эффект, полученный с помощью бутстрэпа, был значимым (табл. 9).

В аналогичной модели — модели 2, где зависимой переменной выступило ограничение контактов, был значим только не прямой эффект, т.е. межличностная чувствительность была предиктором стремления к принятию, которое, в свою очередь, выступало предиктором ограничения контактов (табл. 8, 9).

Незначимость связи межличностной чувствительности с ограничением контактов не позволяет говорить о медиации.

### Обсуждение

Полученные результаты дополняют представления о неблагоприятных психологических последствиях пандемий [29], которые наблюдаются как в первые недели введения противоэпидемических мер, так и в отдаленном периоде [12; 14; 19]. Это относится не только к карантину и самоизоляции, но и к использованию мер защиты от заражения, которые сами по себе могут выступать в роли стрессовых факторов [4]. Дистанцирование, самоизоляция, ограниче-

ние поездок и постоянно распространяющиеся слухи в социальных сетях могут негативно влиять на психическое здоровье [26].

В нашем исследовании были рассмотрены связи между соблюдением режима самоизоляции, включая превентивные меры защиты от коронавируса COVID-19, и межличностной чувствительностью (и связанными с ней эмоциональными и личностными характеристиками). Были получены результаты, согласующиеся с теоретическими представлениями о межличностной чувствительности как личностной диспозиции, характеризующей высокую сфокусированность на эмоциях, оценках, поведении других людей как угрожающих и отвергающих. Высокая межличностная чувствительность может приводить к социальному отчуждению и одиночеству [17; 31], трудностям в установлении и поддержании межличностных связей [10; 27]. Мы получили результаты, согласующиеся с этой концепцией: выявлены положительные связи межличностной чувствительности со страхом отвержения, одиночеством и негативным аффектом; отрицательные — с позитивным аффектом.

Таблица 8

### Прямые эффекты в медиаторных моделях для мер профилактики

Зависимая переменная	Независимая переменная	B	SE	p	95% CI
<b>Влияние независимой переменной на медиатор</b>					
Стремление к принятию	Межличностная чувствительность	-0,36	0,12	0,005	-0,6; -0,11
<b>Модель 1: Ограничение выходов из дома</b>					
Ограничение выхода из дома	Межличностная чувствительность	0,04	0,02	0,02	0,006; 0,08
	Стремление к принятию (медиатор)	-0,02	0,01	0,04	-0,04; -0,0006
<b>Модель 2: Ограничение контактов</b>					
Ограничение контактов	Межличностная чувствительность	0,004	0,01	0,75	-0,02; 0,03
	Стремление к принятию (медиатор)	-0,02	0,008	0,03	-0,03; -0,001

Условные обозначения. B — регрессионный коэффициент, SE — стандартная ошибка, 95% CI — доверительный интервал.

Таблица 9

### Непрямые эффекты в медиаторных моделях для мер профилактики

Модель	B	SE	95% CI
Модель 1: Ограничение выхода из дома	0,007	0,005	0,0003; 0,02
Модель 2: Ограничение контактов	0,006	0,004	0,0003; 0,02

Условные обозначения. B — регрессионный коэффициент, SE — стандартная ошибка, 95% CI — доверительный интервал.

По данным анкетирования, большинство участников исследования (87,5%) соблюдали режим самоизоляции. Что касается конкретных мер профилактики, то на первом месте оказалось ограничение выходов из дома; на втором — использование маски в общественных местах; на третьем — соблюдение дистанции; и на четвертом — ограничение контактов. Наиболее высокие показатели по выраженности негативного аффекта, одиночества и межличностной чувствительности и наиболее низкие по позитивному аффекту и стремлению к принятию были выявлены у респондентов, подтвердивших, что они выходят из дома строго по необходимости.

На основе оценки своего психологического и физического состояния были выявлены значимые отрицательные связи этих параметров с негативным аффектом, одиночеством, страхом отвержения и межличностной чувствительностью; положительные — с позитивным аффектом и стремлением к принятию. Чем более высоко оценивали респонденты свое психологическое и физическое состояние, тем более сбалансированными они были на уровне личностного функционирования и межличностных установок.

Было обнаружено, что респонденты с высоким уровнем межличностной чувствительности преимущественно юношеского возраста, у них ниже самооценка своего психологического и физического самочувствия, ниже позитивный и выше негативный аффект, наиболее выражены переживание одиночества и страх отвержения и наименее — стремление к принятию. Таким образом, наибольшая психологическая уязвимость в ситуации самоизоляции связана с высокой межличностной чувствительностью (особенно в юношеском возрасте).

В качестве предиктора соблюдения режима самоизоляции выступило стремление быть принятым (в отрицательном значении). Этот компонент мотивации аффилиации отвечает за позитивные ожидания от общения и стремление к установлению отношений. В нашем исследовании было выявлено, что чем менее удовлетворена потребность в принятии, тем вероятнее соблюдение режима самоизоляции.

Что касается конкретных мер профилактики, то предикторами ограничения выхода из дома и контактов выступили межличностная чувствительность и стремление быть принятым (также в отрицательном значении).

Модели, связывающие межличностную чувствительность с социальными ограничениями, показывают, что при высокой межличностной чувствительности вероятнее следование таким профилактическим мерам, как ограничение контактов и выхода из дома. Отчасти это связано с уменьшением потребности в установлении отношений с другими. Однако обратной стороной медали становится ухудшение психологического самочувствия в самоизоляции.

### Заключение

Результаты проведенного исследования показали, что большинство респондентов соблюдали режим самоизоляции с ограничениями, которые преимущественно касались выхода из дома и контактов с другими людьми, ношения маски и соблюдения дистанции в общественных местах, а также частого мытья рук. В нем принимали участие преимущественно молодые люди, и межличностная чувствительность оказалась наиболее выражена в юношеском возрасте.

Мы обнаружили, что для двух мер защиты от заражения, наиболее связанных с социальным взаимодействием — ограничение выхода из дома и ограничение контактов, — межличностная чувствительность и низкая мотивация аффилиации выступили в качестве предикторов. Это подтверждает, что люди с высокой межличностной чувствительностью более склонны к ограничениям социального взаимодействия и соответственно для них более приемлемы ограничивающие эти взаимодействия меры. Но проблема заключается в том, что следование этим мерам связано с усилением межличностной чувствительности, что может способствовать социальной дезадаптации, когда исполнение противозидемических рекомендаций оказывается формой социального избегания. Это косвенно подтверждается связями межличностной чувствительности как со страхом отвержения, так и с одиночеством и негативным аффектом.

Последствия самоизоляции для психического здоровья, скорее всего, не слишком сильно отличаются от последствий пребывания на карантине — и это уже подтверждается в тех исследованиях, участниками которых выступили условно здоровые люди, находящиеся дома, а не в больнице или другом закрытом учреждении [14; 25; 30]. Поэтому важным профилактическим направлением в эпидемиологически неблагоприятных условиях должна стать разработка дистанционных технологий социального взаимодействия, направленных на укрепление межличностных связей, развитие социальных сетей поддержки, организацию групп взаимопомощи и профессиональной психологической помощи. Требуются новые модели развития и обучения, компенсирующие дефицит социальных контактов и дружеских связей в условиях самоизоляции и карантина.

**Ограничения исследования.** К ограничениям, которые необходимо учитывать при экстраполяции полученных результатов, сле-

дует отнести следующие: во-первых, корреляционный тип исследования, не позволяющий интерпретировать полученные результаты с точки зрения причинно-следственных связей; во-вторых, проведение исследования в форме онлайн-опроса с прямой инструкцией об изучении особенностей поведения в период самоизоляции — это могло привлечь наиболее обеспокоенных респондентов, остро переживающих ситуацию пандемии; в-третьих, при оценке результатов следует учитывать, что большинство участников исследования — женского пола юношеского и молодого возраста; и в четвертых, в исследовании использовался ограниченный список противоэпидемических мер, тогда как на практике их может быть больше, также не задавался вопрос о частоте использования конкретных мер.

Тем не менее это одно из первых исследований, в котором была предпринята попытка изучения межличностной чувствительности в связи с самоизоляцией в период пандемии COVID-19.

### Литература

1. *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 329 с.
2. *Осин Е.Н.* Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 91—110.
3. *Петриков С.С., Холмогорова А.Б., Суроегина А.Ю., Микита О.Ю., Рой А.П., Рахманина А.А.* Профессиональное выгорание, симптомы эмоционального неблагополучия и дистресса у медицинских работников во время эпидемии COVID-19 // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 8—45. DOI:10.17759/cpp.2020280202
4. *Сорокин М.Ю., Касьянов Е.Д., Рукавишников Г.В., Макаревич О.В., Незнанов Н.Г., Лутова Н.Б., Мазо Г.Э.* Психологические реакции населения как фактор адаптации к пандемии COVID-19 // Обзорные психиатрии и медицинской психологии. 2020. № 2. С. 87—94.
5. *Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И.* Психологическое содержание тревоги и профилактики в ситуации инфодемии: защита от коронавируса или «порочный круг» тревоги? // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 70—89. DOI:10.17759/cpp.2020280204
6. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития

- личности и малых групп. М.: Институт Психотерапии, 2002. 488 с.
7. *Харламенкова Н.Е., Быховец Ю.В., Дан М.В., Никитина Д.А.* Переживание неопределенности, тревоги, беспоконья в условиях COVID-19 [Электронный ресурс] // ИП РАН, 2020. URL: [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/institut\\_p/covid-19/kommentarii-eksp/har-1.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/institut_p/covid-19/kommentarii-eksp/har-1.html) (дата обращения: 14.07.2020).
8. *Abdelrahman M.* Personality Traits, Risk Perception, and Protective Behaviors of Arab Residents of Qatar During the COVID-19 Pandemic [Электронный ресурс] // International Journal of Mental Health and Addiction. 2020. DOI:10.1007/s11469-020-00352-7
9. *Baumeister R.F., DeWall C.N., Ciarocco N.J., Twenge J.M.* Social exclusion impairs self-regulation // Journal of Personality and Social Psychology. 2005. Vol. 88. № 4. P. 589—604. DOI:10.1037/0022-3514.88.4.589
10. *Baumeister R.F., Leary M.R.* The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation // Psychological Bulletin. 1995. Vol. 117. № 3. P. 497—529. DOI:10.1037/0033-2909.117.3.497
11. *Boyce P., Parker G.* Development of a scale to measure interpersonal sensitivity // Australian and New Zealand Journal of Psychiatry. 1989. Vol. 23. № 3. P. 341—351. DOI:10.1177/000486748902300320
12. *Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G.J.* The psychological

- impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence // *The Lancet*. 2020. Vol. 395. № 10227. P. 912—920. DOI:10.1016/S0140-6736(20)30460-8
13. *Feldman S., Downey G.* Rejection sensitivity as a mediator of the impact of childhood exposure to family violence on adult attachment behavior // *Development and Psychopathology*. 1994. Vol. 6. № 1. P. 231—247. DOI:10.1017/S0954579400005976
14. *Forte G., Favieri F., Tambelli R., Casagrande M.* The Enemy Which Sealed the World: Effects of COVID-19 Diffusion on the Psychological State of the Italian Population [Электронный ресурс] // *Journal of Clinical Medicine*. 2020. Vol. 9. № 6. P. 1802. DOI:10.3390/jcm9061802
15. *Gao S., Assink M., Cipriani A., Lin K.* Associations between rejection sensitivity and mental health outcomes: A meta-analytic review // *Clinical Psychology Review*. 2017. Vol. 57. P. 59—74. DOI:10.1016/j.cpr.2017.08.007
16. *Hayes A.F.* Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis. A Regression-Based Approach. 2nd ed. New York: The Guilford Press, 2017. 692 p.
17. *Leary M.R.* Emotional responses to interpersonal rejection // *Dialogues in Clinical Neuroscience*. 2015. Vol. 17. № 4. P. 435—441. DOI:10.1093/acprof:oso/9780195130157.003.0006
18. *Leary M.R.* Responses to Social Exclusion: Social Anxiety, Jealousy, Loneliness, Depression, and Low Self-Esteem // *Journal of Social and Clinical Psychology*. 1990. Vol. 9. № 2. P. 221—229. DOI:10.1521/jscp.1990.9.2.221
19. *Lee A., Wong J., McAlonan G., Cheung V., Cheung C., Sham P.C., Chu C.-M., Wong P.-C., Tsang K., Chua S.E.* Stress and Psychological Distress Among SARS Survivors 1 Year After the Outbreak // *The Canadian Journal of Psychiatry*. 2007. Vol. 52. № 4. P. 233—240. DOI:10.1177/070674370705200405
20. *Levy S.R., Ayduk O., Downey G.* The role of rejection sensitivity in people's relationships with significant others and valued social groups // *Interpersonal rejection* / In M.R. Leary (ed.). New York: Oxford University Press, 2001. P. 251—289.
21. *Lin L., Savoia E., Agboola F., Viswanath K.* What have we learned about communication inequalities during the H1N1 pandemic: a systematic review of the literature [Электронный ресурс] // *BMC Public Health*. 2014. Vol. 14. № 1. P. 484. DOI:10.1186/1471-2458-14-484
22. *Marin T.J., Miller G.E.* The Interpersonally sensitive disposition and health: An integrative review // *Psychological Bulletin*. 2013. Vol. 139. № 5. P. 941—984. DOI:10.1037/a0030800
23. *Mehrabian A.* Evidence bearing on the affiliative tendency (MAFF) and sensitivity to rejection (MSR) scales // *Current Psychology*. 1994. Vol. 13. № 2. P. 97—116. DOI:10.1007/BF02686794
24. *Olsson A., Carmona S., Downey G., Bolger N., Ochsner K.N.* Learning biases underlying individual differences in sensitivity to social rejection // *Emotion*. 2013. Vol. 13. № 4. P. 616—621. DOI:10.1037/a0033150
25. *Orgilés M., Morales A., Delveccio E., Mazzeschi C., Espada J.P.* Immediate Psychological Effects of COVID-19 Quarantine in Youth from Italy and Spain [Электронный ресурс] // *SSRN Electronic Journal*. 2020. DOI:10.2139/ssrn.3588552
26. *Roy D., Tripathy S., Kar S.K., Sharma N., Verma S.K., Kaushal V.* Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 Pandemic [Электронный ресурс] // *Asian Journal of Psychiatry*. 2020. Vol. 51. P. 102083. DOI:10.1016/j.ajp.2020.102083
27. *Schaan V. K., Schulz A., Bernstein M., Schächinger H., Vögele C.* Effects of rejection intensity and rejection sensitivity on social approach behavior in women [Электронный ресурс] // *PLOS One*. 2020. Vol. 15. № 1. URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0227799> (дата обращения: 05.07.2020).
28. *Sprang G., Silman M.* Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters // *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*. 2013. Vol. 7. P. 105—110. DOI:10.1017/dmp.2013.22
29. *Taylor S.* The psychology of pandemics: Preparing for the next global outbreak of infectious disease. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2019. 158 p.
30. *Tian F., Li H., Tian S., Yang J., Shao J., Tian C.* Psychological symptoms of ordinary Chinese citizens based on SCL-90 during the level I emergency response to COVID-19 [Электронный ресурс] // *Psychiatry Research*. 2020. P. 112992. DOI:10.1016/j.psychres.2020.112992
31. *Watson J., Nesdale D.* Rejection Sensitivity, Social Withdrawal, and Loneliness in Young Adults // *Journal of Applied Social Psychology*. 2012. Vol. 42. № 8. P. 1984—2005. DOI:10.1111/j.1559-1816.2012.00927.x
32. *Xin M., Luo S., She R., et al.* Negative cognitive and psychological correlates of mandatory quarantine during the initial COVID-19 outbreak in China // *American Psychologist*. 2020. Vol. 75. № 5. P. 607—617. DOI:10.1037/amp0000692
33. *Zimmer-Gembeck M.J., Nesdale D.* Anxious and angry rejection sensitivity, social withdrawal, and retribution in high and low Ambiguous situations // *Journal of Personality*. 2013. Vol. 81. № 1. P. 29—38. DOI:10.1111/j.1467-6494.2012.00792.x



**References**

- Vodop'yanova N.E. Psikhodiagnostika stressa [Psychodiagnosics of stress]. Saint Petersburg: Piter, 2009. 329 p. (In Russ.).
- Osin E.N. Izmerenie pozitivnykh i negativnykh emotsii: razrabotka russkoyazychnogo analoga metodiki PANAS [Measuring Positive and Negative Affect: Development of a Russian-language Analogue of PANAS]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher of Economics*, 2012. Vol. 9, no. 4, pp. 91—110. (In Russ.).
- Petrikov S.S., Kholmogorova A.B., Suroegina A.Yu., Mikita O.Yu., Roi A.P., Rakhmanina A.A. Professional'noe vygoranie, simptomy emotsional'nogo neblagopoluchiya i distressa u meditsinskikh rabotnikov vo vremya epidemii COVID-19 [Professional Burnout, Symptoms of Emotional Distress and Distress among Healthcare Professionals during the COVID-19 Epidemic]. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 8—45. DOI:10.17759/cpp.2020280202. (In Russ., abstr. in Engl.).
- Sorokin M.Yu., Kas'yanov E.D., Rukavishnikov G.V., Makarevich O.V., Neznanov N.G., Lutova N.B., Mazo G.E. Psikhologicheskie reaktzii naseleniya kak faktor adaptatsii k pandemii COVID-19 [Psychological reactions of the population as a factor of adaptation to the COVID-19 pandemic]. *Obozrenie psikiatrii i meditsinskoj psikhologii = V.M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*, 2020, no. 2, pp. 87—94. DOI:10.31363/2313-7053-2020-2-87-94. (In Russ.).
- Tkhostov A.Sh., Rasskazova E.I. Psikhologicheskoe sodержanie trevogi i profilaktiki v situatsii infodemii: zashchita ot koronavirusa ili «porochnyi krug» trevogi? [Psychological Contents of Anxiety and the Prevention in an Infodemic Situation: Protection against Coronavirus or the “Vicious Circle” of Anxiety?]. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 70—89. DOI:10.17759/cpp.2020280204 (In Russ., abstr. in Engl.).
- Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp [Sociopsychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow: Institut Psikhoterapii, 2002. 488 p. (In Russ.).
- Kharlamenkova N.E., Bykhovets Yu.V., Dan M.V., Nikitina D.A. Perekhvativanie neopredelennosti, trevogi, bespokoistva v usloviyakh COVID-19 [Experiences of uncertainty, anxiety and unrest during COVID-19] [Elektronnyi resurs]. IP RAS Publ., 2020. Available at: [http://www.ipras.ru/cntrnt/rus/institut\\_p/covid-19/kommentarii-eksp/har-1.html](http://www.ipras.ru/cntrnt/rus/institut_p/covid-19/kommentarii-eksp/har-1.html) (Accessed 14.07.2020). (In Russ.).
- Abdelrahman M. Personality Traits, Risk Perception, and Protective Behaviors of Arab Residents of Qatar During the COVID-19 Pandemic [Elektronnyi resurs]. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 2020. DOI:10.1007/s11469-020-00352-7
- Baumeister R.F., DeWall C.N., Ciarocco N.J., Twenge J.M. Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2005. Vol. 88, no. 4, pp. 589—604. DOI:10.1037/0022-3514.88.4.589
- Baumeister R.F., Leary M.R. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 1995. Vol. 117, no. 3, pp. 497—529. DOI:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Boyce P., Parker G. Development of a scale to measure interpersonal sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 1989. Vol. 23, no. 3, pp. 341—351. DOI:10.1177/000486748902300320
- Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., Woodland L., Wessely S., Greenberg N., Rubin G.J. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 2020. Vol. 395, no. 10227, pp. 912—920. DOI:10.1016/S0140-6736(20)30460-8
- Feldman S., Downey G. Rejection sensitivity as a mediator of the impact of childhood exposure to family violence on adult attachment behavior. *Development and Psychopathology*, 1994. Vol. 6, no. 1, pp. 231—247. DOI:10.1017/S0954579400005976
- Forte G., Favieri F., Tambelli R., Casagrande M. The Enemy Which Sealed the World: Effects of COVID-19 Diffusion on the Psychological State of the Italian Population [Elektronnyi resurs]. *Journal of Clinical Medicine*, 2020. Vol. 9, no. 6, p. 1802. DOI:10.3390/jcm9061802
- Gao S., Assink M., Cipriani A., Lin K. Associations between rejection sensitivity and mental health outcomes: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 2017. Vol. 57, pp. 59—74. DOI:10.1016/j.cpr.2017.08.007
- Hayes A.F. Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis. A Regression-Based Approach. 2nd ed. New York: The Guilford Press, 2017. 692 p.
- Leary M.R. Emotional responses to interpersonal rejection. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 2015. Vol. 17, no. 4, pp. 435—441. DOI:10.1093/acprof:oso/9780195130157.003.0006
- Leary M.R. Responses to Social Exclusion: Social Anxiety, Jealousy, Loneliness, Depression, and Low Self-Esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 1990. Vol. 9, no. 2, pp. 221—229. DOI:10.1521/jscp.1990.9.2.221
- Lee A., Wong J., McAlonan G., Cheung V., Cheung C., Sham P.C., Chu C.-M., Wong P.-C., Tsang K., Chua S.E. Stress and Psychological Distress Among SARS Survivors 1 Year After the Outbreak. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 2007. Vol. 52, no. 4, pp. 233—240. DOI:10.1177/070674370705200405
- Levy S.R., Ayduk O., Downey G. The role of rejection sensitivity in people's relationships with significant

- others and valued social groups. In Leary M.R. (ed.). *Interpersonal rejection*. New York: Oxford University Press, 2001, pp. 251—289.
21. Lin L., Savoia E., Agboola F., Viswanath K. What have we learned about communication inequalities during the H1N1 pandemic: a systematic review of the literature [Elektronnyi resurs]. *BMC Public Health*, 2014. Vol. 14, no. 1, p. 484. DOI:10.1186/1471-2458-14-484
22. Marin T.J., Miller G.E. The Interpersonally sensitive disposition and health: An integrative review. *Psychological Bulletin*, 2013. Vol. 139, no. 5, pp. 941—984. DOI:10.1037/a0030800
23. Mehrabian A. Evidence bearing on the affiliative tendency (MAFF) and sensitivity to rejection (MSR) scales. *Current Psychology*, 1994. Vol. 13, no. 2, pp. 97—116. DOI:10.1007/BF02686794
24. Olsson A., Carmona S., Downey G., Bolger N., Ochsner K.N. Learning biases underlying individual differences in sensitivity to social rejection. *Emotion*, 2013. Vol. 13, no. 4, pp. 616—621. DOI:10.1037/a0033150
25. Orgilés M., Morales A., Delveccio E., Mazzeschi C., Espada J.P. Immediate Psychological Effects of COVID-19 Quarantine in Youth from Italy and Spain [Elektronnyi resurs]. *SSRN Electronic Journal*, 2020. DOI:10.2139/ssrn.3588552
26. Roy D., Tripathy S., Kar S.K., Sharma N., Verma S.K., Kaushal V. Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 Pandemic [Elektronnyi resurs]. *Asian Journal of Psychiatry*, 2020. Vol. 51, p. 102083. DOI:10.1016/j.ajp.2020.102083
27. Schaan V.K., Schulz A., Bernstein M., Schächinger H., Vögele C. Effects of rejection intensity and rejection sensitivity on social approach behavior in women [Elektronnyi resurs]. *PLOS One*, 2020. Vol. 15, no. 1. Available at: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0227799> (Accessed 05.07.2020).
28. Sprang G., Silman M. Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 2013. Vol. 7, pp. 105—110. DOI:10.1017/dmp.2013.22
29. Taylor S. The psychology of pandemics: Preparing for the next global outbreak of infectious disease. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2019. 158 p.
30. Tian F., Li H., Tian S., Yang J., Shao J., Tian C. Psychological symptoms of ordinary Chinese citizens based on SCL-90 during the level I emergency response to COVID-19 [Elektronnyi resurs]. *Psychiatry Research*, 2020, p. 112992. DOI:10.1016/j.psychres.2020.112992
31. Watson J., Nesdale D. Rejection Sensitivity, Social Withdrawal, and Loneliness in Young Adults. *Journal of Applied Social Psychology*, 2012. Vol. 42, no. 8, pp. 1984—2005. DOI:10.1111/j.1559-1816.2012.00927.x
32. Xin M., Luo S., She R., et al. Negative cognitive and psychological correlates of mandatory quarantine during the initial COVID-19 outbreak in China. *American Psychologist*, 2020. Vol. 75, no. 5, pp. 607—617. DOI:10.1037/amp0000692
33. Zimmer-Gembeck M.J., Nesdale D. Anxious and angry rejection sensitivity, social withdrawal, andtribution in high and low Ambiguous situations. *Journal of Personality*, 2013. Vol. 81, no. 1, pp. 29—38. DOI:10.1111/j.1467-6494.2012.00792.x

### Информация об авторах

Польская Наталья Анатольевна, доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии и психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7305-5577>, e-mail: polskayana@yandex.ru

Разваляева Анна Юрьевна, соискатель, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ им. М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2046-3411>, e-mail: annraz@rambler.ru

### Information about the authors

Natalia A. Polskaya, Doctor of Psychology, Professor, Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7305-5577>, e-mail: polskayana@yandex.ru

Anna Yu. Razvaliaeva, Degree-Seeking Applicant, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2046-3411>, e-mail: annraz@rambler.ru

Получена 12.08.2020

Received 12.08.2020

Принята в печать 25.11.2020

Accepted 25.11.2020

# Мотивация учащихся к изучению естественных наук: межстрановой анализ взаимосвязи с уровнем естественно-научной грамотности

**Гетман А.В.**

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5291-3923>, e-mail: [agetman@hse.ru](mailto:agetman@hse.ru)

**Керша Ю.Д.**

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4481-380X>, e-mail: [ykersha@hse.ru](mailto:ykersha@hse.ru)

**Косарецкий С.Г.**

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: [skosaretski@hse.ru](mailto:skosaretski@hse.ru)

В работе представлены результаты сравнительного исследования мотивации учащихся к изучению естественных наук в России и странах-лидерах в области естествознания. Изучалась сила взаимосвязи различных видов мотивации с уровнем естественно-научной грамотности. Анализ проводился на данных международного исследования PISA-2015, представленного репрезентативной выборкой 15-летних подростков (N=6036). Выявлена значимая связь всех видов мотивации с уровнем естественно-научной грамотности практически во всех исследуемых странах. При этом, несмотря на высокие средние значения показателя внутренней мотивации — наиболее сильного предиктора достижений в других странах — у российских учащихся прирост в результатах PISA по естествознанию, связанный с изменением этого типа мотивации, оказался наименьшим. В свою очередь, при повышении мотивации, ориентированной на академические достижения, у российских школьников наблюдается один из наиболее заметных приростов в результатах. Для инструментальной мотивации выявлен нелинейный характер взаимосвязи с результатами PISA — наиболее высокие достижения по естествознанию показывают учащиеся с самым высоким и низким уровнем этого типа мотивации. В заключение работы обсуждаются потенциальные перспективы использования разных видов программ повышения мотивации и достижений.

**Ключевые слова:** мотивация, естественно-научная грамотность, школьное образование, межстрановое исследование, PISA.

**Финансирование:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-29-14190.

**Для цитаты:** Гетман А.В., Керша Ю.Д., Косарецкий С.Г. Мотивация учащихся к изучению естественных наук: межстрановой анализ взаимосвязи с уровнем естественно-научной грамотности // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 77—87. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250607>

# Students' Science Motivation: A Cross-Country Analysis of the Relationship with the Science Literacy Level

**Anastasia V. Getman**

Institute of Education, National Research University Higher School  
of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5291-3923>, e-mail: [agetman@hse.ru](mailto:agetman@hse.ru)

**Yulia D. Kersha**

Institute of Education, National Research University Higher School  
of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4481-380X>, e-mail: [ykersha@hse.ru](mailto:ykersha@hse.ru)

**Sergey G. Kosaretsky**

Institute of Education, National Research University Higher School  
of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: [skosaretski@hse.ru](mailto:skosaretski@hse.ru)

The paper presents results of a comparative study of motivation for studying science in Russia and leading countries in science education. We explored the relationship and its strength between various types of motivation and the level of science literacy. The analysis was based on the data of the international study PISA-2015, represented by a sample of 15-year-olds (N = 6036). We found a significant positive correlation between intrinsic and achievement motivation and the level of science literacy almost in all analysed countries. At the same time, in case of intrinsic motivation — which is the strongest predictor for achievement in other countries — the increase in PISA results was lower for Russian students. On the other side, with an increase in motivation focused on academic achievement, Russian students have one of the most noticeable increases in results in comparison with leading countries. The nonlinear nature of the relationship between instrumental motivation and the PISA results for Russian students was also revealed — students with the highest and lowest levels of this type of motivation show the best results. The potential prospects of using different kinds of programs for raising motivation and achievement are discussed.

**Keywords:** motivation, science literacy, school education, cross-country research, PISA.

**Funding.** The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-14190.

**For citation:** Getman A.V., Kersha Yu.D., Kosaretsky S.G. Students' Science Motivation: A Cross-Country Analysis of the Relationship with the Science Literacy Level. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 77—87. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250607> (In Russ.)

## Введение

Производство и эффективное использование научных знаний — ключевое условие благополучия человечества, его способности успешно отвечать на большие вызовы. Высокий темп освоения знаний в области естественных наук для создания новых технологий — важнейший фактор, определяющий конкурентоспособность национальной экономики и безопасность страны.

Естественно-научное образование является центральным элементом экономики знаний [23]. Качество образования в области естественных наук непосредственно связано с прогрессом в развитии науки в большинстве стран. По этой причине развитые страны прилагают немало усилий для создания эффективной системы естественно-научного образования, начиная со школьного уровня [23]. Кроме того, они ставят задачу поддержки мотивации учащихся к изучению естественных наук и развитию их талантов в этой области [8].

Естественно-научная грамотность — одна из трех областей внимания международного исследования PISA — признанного инструмента сравнительной оценки конкурентоспособности национальных систем образования. PISA измеряет навыки использования 15-летними подростками научных знаний. Результаты российских школьников в исследованиях естественно-научной грамотности PISA на протяжении нескольких циклов находятся на низком уровне, что вызывает обоснованное беспокойство [4]. По результатам исследования PISA-2018, достижения россиян в этой области ниже, чем по математической и читательской грамотности [1].

Повышение уровня естественно-научной грамотности российских школьников — приоритетная задача, в том числе в контексте цели Национального проекта «Образование» — вхождение России в число 10 стран с наиболее

высоким качеством общего образования. Поиск резервов роста качества естественно-научного образования — важное направление исследовательской и аналитической работы. В качестве одного из наиболее важных факторов не только для формирования естественно-научной грамотности, но и привлечения школьников в профессии данной предметной области позиционируются интерес и мотивация к изучению естествознания. [7; 11; 17]. В международном контексте разрабатываются и внедряются специализированные программы и проекты, направленные на повышение мотивации как в сфере естествознания, так и в других школьных предметах [14; 15; 25; 26]. Однако не всегда повышение мотивации оказывается связанным с улучшением академических результатов, особенно для естествознания [22].

В целом взаимосвязь учебной мотивации с академическими результатами изучена достаточно хорошо во многих исследовательских работах. Менее проработанным является вопрос об особенностях структуры мотивации и силе взаимосвязи отдельных видов мотивации с учебными достижениями в различных условиях. Открытым является вопрос, какие именно контекстные характеристики связаны с различающейся силой эффекта мотивации на достижения.

Между тем имеющиеся работы свидетельствуют о перспективе данного направления исследовательского поиска. Например, исследование, посвященное кросс-культурным сравнениям некогнитивных конструкторов в мониторингах TIMSS и PISA, показало наличие положительной связи мотивации (инструментальной и интереса к предмету) с результатами PISA в большинстве включенных в анализ стран [13]. Что более важно, сила взаимосвязи этих двух конструкторов с академическими достижениями оказалась неодинаковой в разных странах. Мотивация сильнее связана с достижениями PISA

в таких странах, как Корея, Ирландия и Австралия, и в меньшей степени — в Аргентине и Чили. Исследователи предполагают, что силу этой взаимосвязи может определять социально-экономическое развитие стран. В свою очередь, подобные различия в силе связи в зависимости от странового контекста свидетельствуют о том, что в разных странах рост достижений с помощью повышения мотивации может быть неодинаковым: программы по повышению мотивации учащихся будут более эффективны в странах, где сила взаимосвязи выше.

Другое исследование на данных PISA, посвященное сравнению азиатских и западных стран, показало важность инструментальной мотивации в зависимости от культурного контекста. Для стран Запада была выявлена значимая положительная связь мотивации и достижений, в то время как в странах Азии взаимосвязь не была подтверждена [20]. Внутренняя мотивация, наоборот, предсказывала увеличение баллов для азиатских стран, а для выборки западных стран результаты не были столь согласованными.

Еще одним фактором, отвечающим за различия в силе связи между мотивацией и академическими достижениями в области естествознания, может быть непосредственно уровень последних. Было выявлено, что прирост в результатах при изменении мотивации оказывается выше для школьников, демонстрирующих низкий уровень естественно-научной грамотности. То есть эффект интервенций по повышению достижений через мотивацию должен быть выше среди тех, кто показывает низкие академические результаты в естествознании [12]. Это же может относиться и к средним показателям школьников по странам: там, где средние баллы учащихся по естествознанию ниже, программы повышения мотивации могут работать эффективнее.

Наиболее перспективными для изучения дифференцированного эффекта мотивации на академические достижения являются масштабные сравнительные международные исследования качества образования, в особенности PISA, включающие мотивацию в состав измеряемых факторов академических достижений среди нескольких стран [16]. Следует отметить, что в имеющихся исследованиях

причин отставания российских школьников по уровню естественно-научной грамотности вопросы мотивации и потенциал ее повышения пока не попадали в фокус внимания [4; 6]. Какова сила связи разных видов мотивации с достижениями российских школьников в области естественно-научной грамотности PISA и в какой мере повышение отдельных видов мотивации потенциально может способствовать росту образовательных результатов — остается пока неизвестным. Ответы на эти вопросы помогут более обоснованно выбирать программы по повышению мотивации для роста естественно-научной грамотности в стране.

Таким образом, в данной работе проводится сравнительный межстрановой анализ на данных исследования PISA-2015 с целью изучения взаимосвязи различных видов мотивации с академическими результатами. Сравнение будет проведено между Россией и странами с наиболее высоким качеством естественно-научного образования.

В данной работе мы стремимся получить ответы на следующие исследовательские вопросы:

1. Как различаются средние показатели мотивации по данным PISA в России и в странах-лидерах в области естественных наук?
2. Как связаны результаты PISA по естественно-научной грамотности с уровнем различных видов мотивации учащихся в России и группе стран-лидеров?
3. Как различается сила взаимосвязи различных видов мотивации с результатами PISA по естественно-научной грамотности в России и группе стран-лидеров?

### **Методология исследования**

Для измерения уровня мотивации учащихся были использованы данные сравнительного международного исследования PISA-2015. В 2015 году естественно-научная грамотность и организация образования 15-летних школьников в области естественных наук были в фокусе исследования. По этой причине в анкеты был включен блок вопросов, позволяющих оценить ряд аспектов, связанных с изучением естественно-научных дисциплин, в том числе и мотивацию.

Анализ проводился в два этапа. На первом этапе был проведен анализ с расчетом описательной статистики по России и странам-ли-



дерам. На втором этапе проводился межстрановой многоуровневый регрессионный анализ связи результатов PISA по естествознанию с мотивацией учащихся. Для анализа были отобраны страны-лидеры в естественных науках, которые являются основными конкурентами России: Китай, США, Япония, Канада, Великобритания, Германия, Эстония. Критериями отбора стран выступили результаты PISA по естествознанию — выше среднего по странам-участникам исследования [19], а также совокупная публикационная активность в области естественных наук — первая десятка стран [5].

В построенных регрессионных моделях в качестве зависимой переменной выступали баллы PISA-2015 по естествознанию, а независимыми переменными были стандартизированные индексы трех видов мотивации учащихся, измеряемых в PISA: инструментальной мотивации; мотивации, ориентированной на академические достижения; мотивации, выраженной через интерес к изучению естественных наук. Индексы каждого из видов мотивации составлялись на основе блока вопросов. Индекс инструментальной мотивации был составлен из 4 вопросов анкеты PISA, связанных с желанием учащихся строить карьеру в области естественных наук. Индекс мотивации, ориентированной на достижения, был составлен из 5 вопросов анкеты, где учащиеся указывали, хотят ли они учиться лучше всех в классе по большинству предметов, считают ли они себя амбициозными и нацеленными на поиск лучших возможностей после выпуска из учебного заведения. Индекс мотивации, направленной на определение интереса учащихся к углубленному изучению естественных наук, был составлен на базе 5 вопросов анкеты, показывающих желание учащихся углубленно изучать дисциплины естественно-научного цикла, а также получать удовольствие от изучения естественно-научных материалов «продвинутого» уровня. Более подробно методика расчета индексов отражена в технической документации PISA [18]. Стоит отметить, что данные индексы являются сопоставимыми в разных странах и имеют хорошие психометрические показатели, доказывающие высокое качество инструмента [13; 18].

В качестве контрольных переменных в моделях использовались социально-демогра-

фические характеристики учащихся: пол, размер населенного пункта проживания (города-миллионники взяты за референтную группу), индекс социально-экономического и культурного статуса семьи. Также учитывалась характеристика размера школы, выраженная общим количеством учащихся.

## Результаты

Для ответа на первый исследовательский вопрос был проведен описательный анализ по трем видам мотивации среди России и семи стран-лидеров в естественно-научном образовании (см. таблицу). Результаты расчетов показывают, что в среднем мотивация российских школьников к естествознанию даже выше, чем в некоторых странах-лидерах, от которых Россия значительно отстает в баллах PISA. Наиболее высокие показатели у россиян в сопоставлении с другими странами по инструментальной мотивации — учащиеся значимо опережают сверстников из Германии, Японии и Эстонии. Что касается мотивации на достижения и интереса к предмету, то представители России оказываются более мотивированными, чем школьники в Германии и Японии.

Результаты многоуровневого регрессионного анализа в каждой из стран представлены в виде изменения баллов PISA при росте разных видов мотивации на одно стандартное отклонение (см. рис. 1). Проведенный анализ показал, что исследуемые виды мотивации связаны с академическими достижениями PISA по естествознанию неодинаково, а сила взаимосвязи различается в России и странах-лидерах.

Баллы PISA-2015 по естествознанию почти во всех странах оказались отрицательно связаны с инструментальной мотивацией. Исключением стала только Великобритания, где повышение данного типа мотивации связано с небольшим увеличением баллов тестирования. Другие виды мотивации, связанные с академическими достижениями и интересом к изучению естественных наук, наоборот, положительно связаны с баллами по естествознанию во всех рассматриваемых странах, что означает прирост в результатах при увеличении мотивации.

Наибольшую взаимосвязь с академическими достижениями в естествознании показывает интерес к изучению предметов естественно-на-

учного цикла. В России тем не менее данная взаимосвязь по сравнению с другими странами является одной из наиболее слабых. Другими словами, повышение интереса к изучению естествознания для российских учащихся связано с меньшим приростом баллов PISA, нежели для представителей других стран. Например, при прочих равных рост интереса к естественным наукам связан с повышением PISA в 13 баллов для российских школьников и более 20 баллов

в США, Канаде, Эстонии и Германии. Лидером в данном вопросе является Великобритания с приростом в 27 баллов, что вдвое превышает показатели России. Примечательно, что при этом в России не самый низкий средний уровень интереса учащихся к изучению естествознания. Тем не менее даже в странах с более низким интересом к естествознанию в целом (Япония и Германия) сила его связи с баллами PISA оказывается значительно выше, чем в России.

Таблица

**Описательная статистика (Россия и страны-лидеры)**

	N	Балл PISA (естествознание)		Инструментальная мотивация — индекс		Мотивация (академические достижения) — индекс		Мотивация (интерес к предмету) — индекс	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Россия	6036	486,6	84	0,24	0,84	-0,08	0,88	0,01	0,94
Канада	20058	527,7	91,6	0,47	0,97	0,32	0,99	0,35	1,14
Германия	6504	509,1	98,5	-0,24	1,03	-0,38	0,9	-0,16	1,21
Эстония	5587	534,2	88,4	0,19	0,81	-0,02	0,86	0,17	1,01
Великобритания	14157	509,2	96,6	0,37	0,98	0,46	0,93	0,13	1,08
Япония	6647	538,4	93,6	-0,02	1,03	-0,51	1,01	-0,32	1,15
США	5712	496,2	97,5	0,32	0,93	0,66	0,94	0,23	1,06
Китай	9841	517,7	99	0,52	0,77	0,18	0,87	0,4	0,9

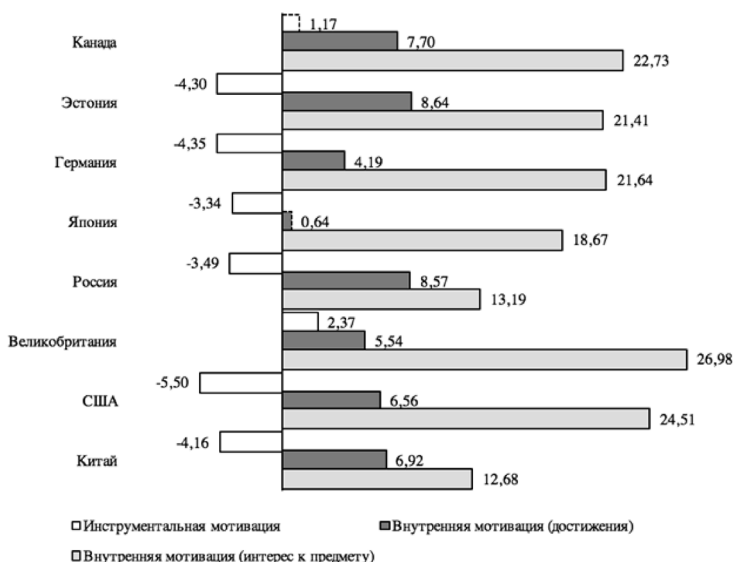


Рис. 1. Изменение баллов PISA по естествознанию при росте разных видов мотивации (результаты регрессионного анализа)

В случае мотивации, ориентированной на академические достижения, у российских школьников наряду с эстонскими заметен наибольший прирост в результатах. Выделяется на фоне других стран только Япония, в которой отсутствует значимая взаимосвязь данного типа мотивации и естественно-научной грамотности.

Стоит отметить, что при попытке выявить причины отрицательной взаимосвязи инструментальной мотивации с результатами PISA для российской выборки была обнаружена нелинейность данной связи (см. рис. 2). Наиболее высокие достижения по естествознанию показывают учащиеся с самым высоким и низким уровнем этого типа мотивации. Этим обусловлен незначительный разрыв в результатах учащихся с высокой и низкой мотивацией: разница в достижениях групп 10% учащихся с наиболее высокой и наиболее низкой мотивацией к построению карьеры в естественно-научной сфере составляет менее 1 балла. В то же время при среднем уровне инструментальной мотивации результаты учащихся в PISA-2015 могут быть более низкими. Из-за такого типа взаимосвязи при моделировании линейной модели был получен отрицательный коэффициент. Однако, как видно из результатов дополнительного

анализа, связь инструментальной мотивации с академическими достижениями оказалась сложнее и имеет нелинейную форму.

Таким образом, наличие в большинстве случаев положительной взаимосвязи внутренней мотивации с результатами PISA позволяет считать, что повышение уровня мотивации может быть потенциальным направлением в работе по росту естественно-научной грамотности школьников. В данном исследовании вопрос о фактической причинно-следственной связи мотивации с достижениями не затрагивается. Тем не менее слабая взаимосвязь интереса к предмету и уровня естественно-научной грамотности в России побуждает искать ответ на вопрос о путях и препятствиях конвертации ресурса данного вида мотивации в академические результаты.

### Выводы

Данное исследование позволило выявить особенности связи между различными видами мотивации учащихся к изучению естествознания и достижениями в области естественно-научной грамотности PISA в России и странах-лидерах в области естественных наук. Полученные результаты могут иметь значение в контексте дискуссии о потенциальных способах роста образовательных результатов.

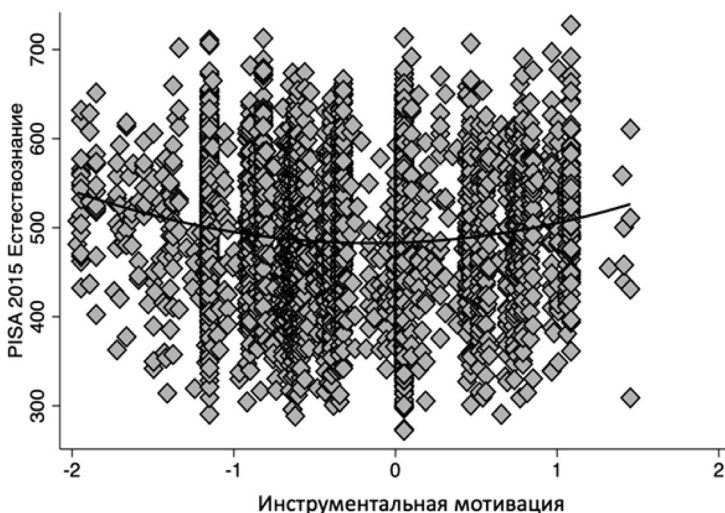


Рис. 2. Связь баллов PISA-2015 по естествознанию и инструментальной мотивации (Россия)

Проведенный анализ показал, что внутренняя мотивация значимо связана с образовательными результатами учащихся как в России, так и в странах-естественно-научных лидерах. В проанализированных странах именно интерес к предмету оказался сильнее всего связан с ростом баллов в PISA. Это соответствует исследованиям, подтверждающим, что единственным стабильным фактором достижений среди всех видов мотивации является именно интерес к предмету [24]. При этом у российских учащихся увеличение данного вида мотивации в среднем связано с гораздо меньшим приростом образовательных результатов по сравнению с общепризнанными странами-лидерами в области естественных наук. Даже в странах, где интерес к изучению естествознания ниже, чем в России, школьники тем не менее получают больший результат от повышения мотивации.

Выявленная особенность интересна тем, что при низких академических достижениях предполагалась более сильная взаимосвязь с мотивацией, чем в случае высоких достижений [12]. Это вызывает вопросы о том, что именно препятствует повышению естественно-научной грамотности российских школьников при наличии интереса к предмету и перспектив роста баллов. Одним из вероятных объяснений является устаревшее содержание российских программ образования в области естественных наук. Существующие программы и пособия мало ориентированы на применение знаний и умений учащихся для решения конкретных задач и не содержат исследовательского и экспериментального компонентов, необходимых для успешного освоения материала [1;

2; 3]. В этом плане изучение связи внутренней мотивации с содержанием программ и практик преподавания естественных наук может быть перспективным для подбора эффективных программ улучшения результатов.

Одновременно с этим в России была обнаружена одна из самых сильных взаимосвязей между естественно-научной грамотностью и мотивацией, ориентированной на академические достижения. Это делает актуальным проведение экспериментальных исследований для оценки потенциальной возможности влияния программ повышения именно данного вида мотивации на рост естественно-научной грамотности в российском контексте.

В обоих случаях внимания заслуживает изучение связи уровня мотивации и достижений с дополнительными занятиями естественными науками. Их роль уже известна по ряду экспериментальных исследований [9; 10; 27]. Сектор дополнительного образования характеризуется обширными возможностями применения интерактивных средств обучения, использования оборудования для естественно-научных экспериментов и исследований, наличием большого числа конкурсных мероприятий, что может компенсировать недостаток практикоориентированности школьных занятий. Программы повышения мотивации на основе использования цифровой среды также показывают хорошие результаты применения [15; 21]. В условиях роста масштаба государственной поддержки дополнительного образования и цифровизации образования в целом оценки сравнительной эффективности тех или иных подходов позволят сделать инвестиции более эффективными.

#### Литература

1. В каком направлении развивается российская система общего образования? (по результатам международной программы PISA-2018) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.centeroko.ru/public.html> (дата обращения: 20.06.2020).
2. Ковалёва Г.С. Результаты международного исследования PISA: качество образования // Школьные технологии. 2011. № 4. С. 193—200.
3. Образовательные результаты и социальное неравенство в России / Капуза А.В. [и др.] // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 10—35. DOI:10.17323/1814-9545-2017-4-10-35
4. Результаты международного сравнительного исследования PISA в России / Ковалева Г.С. [и др.] // Вопросы образования. 2004. № 1. С. 138—180.
5. Россия в рейтинге стран по публикационной активности ученых: естественные и точные науки [Электронный ресурс]. URL: <https://issek.hse.ru/news/221554522.html> (дата обращения: 20.06.2020).
6. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA / Пентин А.Ю. [и др.] // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 79—109. DOI:10.17323/1814-9545-2018-1-79-109

7. Aeschlimann B., Herzog W., Makarova E. How to foster students' motivation in mathematics and science classes and promote students' STEM career choice. A study in Swiss high schools // *International Journal of Educational Research*. 2016. Vol. 79. P. 31—41. DOI:10.1016/j.ijer.2016.06.004
8. Chandrasena W. et al. Seeding Science Success: Psychometric Properties of Secondary Science Questionnaire on Students' Self-Concept, Motivation, and Aspirations // *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 2014. Vol. 14. P. 186—201.
9. Eastwell P., Rennie L.A. Using Enrichment and Extracurricular Activities to Influence Secondary Students' Interest and Participation in Science // *Science Education Review*. 2002. Vol. 1. No. 4.
10. Fenichel M. et al. Surrounded by science learning science in informal environments. 2010. no. 507.2 F4.
11. Fortier M.S., Vallerand R.J., Guay F. Academic motivation and school performance: Toward a structural model // *Contemporary educational psychology*. 1995. Vol. 20. No. 3. P. 257—274. DOI:10.1006/ceps.1995.1017
12. Gamboa L.F., Rodriguez Acosta M., Garcia-Suaza A. Differences in motivations and academic achievement // *Lecturas de Economía*. 2013. Vol. 78. P. 9—44.
13. He J., Barrera-Pedemonte F., Buchholz J. Cross-cultural comparability of noncognitive constructs in TIMSS and PISA // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2019. Vol. 26. No. 4. P. 369—385. DOI:10.1080/0969594X.2018.1469467
14. Hulleman C.S., Harackiewicz J.M. Promoting interest and performance in high school science classes // *Science*. 2009. Vol. 326 (5958). P. 1410—1412. DOI:10.1126/science.1177067
15. Kuo M.J. How does an online game based learning environment promote students' intrinsic motivation for learning natural science and how does it affect their learning outcomes? // *First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning (DIGITEL'07)*. 2007. P. 135—142. DOI:10.1109/DIGITEL.2007.28
16. Nagengast B., Marsh H.W. Motivation and engagement in science around the globe: Testing measurement invariance with multigroup structural equation models across 57 countries using PISA 2006 // *Handbook of international large-scale assessment*. Background, technical issues, and methods of data analysis. 2014. P. 317—344.
17. OECD. PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education. Paris: OECD Publishing, 2016.
18. OECD. Scaling Procedures and Construct Validation of Context Questionnaire Data // *PISA 2015 Technical Report*, 2017.
19. Peña-López I. et al. PISA 2015 results (Volume I). Excellence and equity in education. 2016.
20. Ross S.P. Motivation correlates of academic achievement: Exploring how motivation influences academic achievement in the PISA 2003 dataset: PhD (Psychology) Thesis. 2008.
21. Spandana B., Rani R.N., Devi S.S. Students' Motivation towards Science Learning (SMTSL) — An Intervention with Video and Quizzes // *Current Journal of Applied Science and Technology*. 2020. P. 85—91. DOI:10.9734/cjast/2020/v39i430534
22. Spinath B. et al. Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value // *Intelligence*. 2006. Vol. 34. No. 4. P. 363—374. DOI:10.1016/j.intell.2005.11.004
23. Taştan S. et al. The impacts of teacher's efficacy and motivation on student's academic achievement in science education among secondary and high school students // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2018. Vol. 14. № 6. P. 2353—2366. DOI:10.29333/ejmste/97832
24. Taylor G. et al. A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation // *Contemporary Educational Psychology*. 2014. Vol. 39. No. 4. P. 342—358. DOI:10.1016/j.cedpsych.2014.08.002
25. Wigfield A., Wentzel K.R. Introduction to motivation at school: Interventions that work // *Educational Psychologist*. 2007. Vol. 42. No. 4. P. 191—196. DOI:10.1080/00461520701621038
26. Wijsman L.A. et al. Promoting performance and motivation through a combination of intrinsic motivation stimulation and an extrinsic incentive // *Learning Environments Research*. 2019. Vol. 22. No. 1. P. 65—81. DOI:10.1007/s10984-018-9267-z
27. Wu X. et al. The essential characteristics of museum-based science learning and its influential factors // *Journal of Beijing Normal University (Social Science)*. 2009. Vol. 5. P. 13—19.

## References

1. V kakom napravlenii razvivaetsya rossiiskaya sistema obshchego obrazovaniya? (po rezul'tatam mezhdunarodnoi programmy PISA-2018) [Elektronnyy resurs] [What destination is Russian educational system developing in? (Based on PISA-2018 data)]. URL: <http://www.centeroko.ru/public.html> (Accessed 20.06.2020).
2. Kovaleva G.S. Rezul'taty mezhdunarodnogo issledovaniya PISA: kachestvo obrazovaniya [Results

- of international testing PISA: quality of education]. *Shkol'nye tekhnologii = School Technologies*, 2011, no. 4, pp. 193—200. (In Russ.).
3. Kapuza A.V. [i dr.]. Obrazovatel'nye rezul'taty i sotsial'noe neravenstvo v Rossii [Academic achievement and social inequality in Russia]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, no. 4, pp. 10—35. DOI:10.17323/1814-9545-2017-4-10-35 (In Russ.).



4. Kovaleva G.S. [i dr.] Rezul'taty mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya PISA v Rossii [Results of international assessment PISA in Russia]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2004, no. 1, pp. 138—180. (In Russ.).
5. Rossiya v reitinge stran po publikatsionnoi aktivnosti uchenykh: estestvennye i tochnye nauki [Elektronnyi resurs] [Russia in the rating of countries according to scientists' publication activity: natural sciences]. URL: <https://issek.hse.ru/news/221554522.html> (Accessed 20.06.2020).
6. Pentin A.Y. [i dr.] Sostoyanie estestvennonauchnogo obrazovaniya v rossiiskoi shkole po rezul'tatam mezhdunarodnykh issledovaniy TIMSS i PISA [The condition of science education in Russian schools according to the results of international assessments TIMSS and PISA]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2018, no. 1, pp. 79—109. DOI:10.17323/1814-9545-2018-1-79—109 (In Russ.).
7. Aeschlimann B., Herzog W., Makarova E. How to foster students' motivation in mathematics and science classes and promote students' STEM career choice. A study in Swiss high schools. *International Journal of Educational Research*, 2016. Vol. 79, pp. 31—41. DOI:10.1016/j.ijer.2016.06.004
8. Chandrasena W. et al. Seeding Science Success: Psychometric Properties of Secondary Science Questionnaire on Students' Self-Concept, Motivation, and Aspirations. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2014. Vol. 14, pp. 186—201.
9. Eastwell P., Rennie L.Ä. Using Enrichment and Extracurricular Activities to Influence Secondary Students' Interest and Participation in Science. *Science Education Review*, 2002. Vol. 1, no. 4.
10. Fenichel M., Schweingruber H.A. Surrounded by science: Learning science in informal environments. *Washington, DC: National Academies Press*, 2010.
11. Fortier M.S., Vallerand R.J., Guay F. Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary educational psychology*, 1995. Vol. 20, no 3, pp. 257—274. DOI:10.1006/ceps.1995.1017
12. Gamboa L.F., Rodríguez Acosta M., García-Suaza A. Differences in motivations and academic achievement. *Lecturas de Economía*, 2013. Vol. 78, pp. 9—44.
13. He J., Barrera-Pedemonte F., Buchholz J. Cross-cultural comparability of noncognitive constructs in TIMSS and PISA. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2019. Vol. 26, no. 4, pp. 369—385. DOI:10.1080/0969594X.2018.1469467
14. Hulleman C.S., Harackiewicz J.M. Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 2009. Vol. 326 (5958), pp. 1410—1412. DOI:10.1126/science.1177067
15. Kuo M.J. How does an online game based learning environment promote students' intrinsic motivation for learning natural science and how does it affect their learning outcomes? *First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning (DIGITEL'07)*, 2007, pp. 135—142. DOI:10.1109/DIGITEL.2007.28
16. Nagengast B., Marsh H.W. Motivation and engagement in science around the globe: Testing measurement invariance with multigroup structural equation models across 57 countries using PISA 2006. *Handbook of International Large-scale Assessment. Background, Technical Issues, and Methods of Data Analysis*, 2014, pp. 317—344.
17. OECD. PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education. Paris: OECD Publishing, 2016.
18. OECD. Scaling Procedures and Construct Validation of Context Questionnaire Data. *PISA 2015 Technical Report*, 2017.
19. Peña-López I. et al. PISA 2015 results (Volume I). *Excellence and equity in education*, 2016.
20. Ross S.P. Motivation correlates of academic achievement: Exploring how motivation influences academic achievement in the PISA 2003 dataset: PhD (Psychology) Thesis. Victoria, 2008.
21. Spandana B., Rani R.N., Devi S.S. Students' Motivation towards Science Learning (SMTSL) — An Intervention with Video and Quizzes. *Current Journal of Applied Science and Technology*, 2020, pp. 85—91. DOI:10.9734/cjast/2020/v39i430534
22. Spinath B. et al. Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 2006. Vol. 34, no. 4, pp. 363—374. DOI:10.1016/j.intell.2005.11.004
23. Taştan S. et al. The impacts of teacher's efficacy and motivation on student's academic achievement in science education among secondary and high school students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2018. Vol. 14, no. 6, pp. 2353—2366. DOI:10.29333/ejmste/97832
24. Taylor G. et al. A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 2014. Vol. 39, no. 4, pp. 342—358. DOI:10.1016/j.cedpsych.2014.08.002
25. Wigfield A., Wentzel K.R. Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 2007. Vol. 42, no. 4, pp. 191—196. DOI:10.1080/00461520701621038
26. Wijsman L.A. et al. Promoting performance and motivation through a combination of intrinsic motivation stimulation and an extrinsic incentive. *Learning Environments Research*, 2019. Vol. 22, no. 1, pp. 65—81. DOI:10.1007/s10984-018-9267-z
27. Wu X. et al. The essential characteristics of museum-based science learning and its influential factors. *Journal of Beijing Normal University (Social Science)*, 2009. Vol. 5, pp. 13—19.



### **Информация об авторах**

*Гетман Анастасия Витальевна*, аспирант, преподаватель Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5291-3923>, e-mail: [agetman@hse.ru](mailto:agetman@hse.ru)

*Керша Юлия Дмитриевна*, аспирант, стажер-исследователь Центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4481-380X>, e-mail: [ykersha@hse.ru](mailto:ykersha@hse.ru)

*Косарецкий Сергей Геннадьевич*, кандидат психологических наук, Директор центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: [skosaretski@hse.ru](mailto:skosaretski@hse.ru)

### **Information about the authors**

*Anastasia V. Getman*, PhD Student, Teacher, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5291-3923>, e-mail: [agetman@hse.ru](mailto:agetman@hse.ru)

*Yulia D. Kersha*, PhD Student, Research Intern of the Pinsky Centre of General and Extracurricular Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4481-380X>, e-mail: [ykersha@hse.ru](mailto:ykersha@hse.ru)

*Sergey G. Kosaretsky*, PhD in Psychology, Director of the Pinsky Centre of General and Extracurricular Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: [skosaretski@hse.ru](mailto:skosaretski@hse.ru)

Получена 22.08.2020

Received 22.08.2020

Принята в печать 25.11.2020

Accepted 25.11.2020

# Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления студентов

**Корешникова Ю.Н.**

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7566-0028>, e-mail: [koreshnikova@hse.ru](mailto:koreshnikova@hse.ru)

**Фрумин И.Д.**

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9228-3770>, e-mail: [ifroumin@hse.ru](mailto:ifroumin@hse.ru)

Представлены материалы исследования, проведенного на выборке студентов одного из ведущих национальных исследовательских университетов России (4897 студентов) с использованием метода многомерной регрессии. Авторы обращают внимание на то, что современное поколение студентов живет в условиях новейших технологий, позволяющих им иметь доступ к информации. Однако иметь доступ к информации и уметь грамотно работать с ней — это две разные задачи. Отмечается, что использование информации в любой форме невозможно без применения навыков критического мышления, поэтому его уровень и качество имеют в нынешних условиях первостепенное значение. Указывается на то, что в современной системе образования еще достаточно распространен традиционный тип обучения — классно-урочная форма обучения, где преподаватель является ведущей фигурой и предоставляет студентам на лекциях готовые знания. При этом студенты занимают пассивную позицию по отношению к усвоению знаний. Проведенное авторами исследование показало, что преподавание в рамках традиционного типа обучения может быть положительно связано с уровнем развития критического мышления, если у преподавателей развит предметно-логическая и организационная компетенции.

**Ключевые слова:** высшее образование, критическое мышление, классно-урочная система обучения, традиционный тип обучения, конструктивистский тип обучения, педагогические условия.

---

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-313-90039/19.

**Благодарности.** Авторы благодарят за помощь в подготовке статьи директора аспирантской школы по образованию Института образования НИУ ВШЭ Терентьева Е.А.

**Для цитаты:** Корешникова Ю.Н., Фрумин И.Д. Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления студентов // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 88—103. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250608>

# Teachers' Professional Skills as a Factor in the Development of Students' Critical Thinking

**Julia N. Koreshnikova**

National Research University Higher School of Economics (NRU HSE),  
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7566-0028>, e-mail: [koreshnikova@hse.ru](mailto:koreshnikova@hse.ru)

**Isak D. Froumin**

National Research University Higher School of Economics (NRU HSE),  
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9228-3770>, e-mail: [ifroumin@hse.ru](mailto:ifroumin@hse.ru)

The modern generation of students actively use technology and have access to information at any time. However, having access to information and being able to competently work with information are two different tasks. The use of information in any form is impossible without the use of critical thinking skills, therefore the level and quality of critical thinking is of paramount importance. Considering that in the modern education system, the traditional type of teaching is quite common — the classroom-lesson form of teaching, where the teacher is the leading figure, providing students with ready-made knowledge at lectures. At the same time, students take a passive position in relation to the assimilation of knowledge. Is it becoming important to understand how to develop students' higher-order skills, including critical thinking, in this type of learning? In a study conducted on a sample of students from one of the leading national research universities in Russia (4,897 students), using the multivariate regression method, it was proved that teaching within the framework of the traditional type of education can be positively associated with the level of development of critical thinking if teachers have developed subject-logical and organizational competence.

**Keywords:** higher education, critical thinking, in-class education, traditional type of teaching, constructionist type of teaching, pedagogical conditions.

---

**Funding.** The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-313-90039\19.

**Acknowledgements.** The authors are grateful to E.A. Terentyev, Director of the Postgraduate School in Education of the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, for his help in preparing this article.

**For citation:** Koreshnikova Yu.N., Froumin I.D. Teachers' Professional Skills as a Factor in the Development of Students' Critical Thinking. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 88—103. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250608> (In Russ.)

## Введение

Благодаря интернету и социальным сетям открывается свободный доступ к цифровым технологиям и информации. В этой ситуации одной из наиболее важных задач образова-

ния становится обучение студентов умению пользоваться, обрабатывать и применять полученную информацию. Для формирования такой способности студент нуждается в руководителе, который может научить его,

как правильно сортировать и обобщать собранные данные, чтобы избежать информационной перегрузки, как оценивать точность и достоверность полученного материала [34]. Развитие у студентов информационной компетентности невозможно без применения навыков критического мышления (КМ). Поэтому уровень и качество КМ имеет первостепенное значение при работе с информацией в любой форме. Основываясь на результатах анализа определений критического мышления, в контексте данной работы была сформулирована следующая дефиниция указанного понятия. Это — способ мышления, позволяющий исходя из ранее выработанных критериев подбирать, анализировать и оценивать информацию, необходимую для аргументированного рассуждения и/или принятия решения [см.: 20; 21; 26; 37].

Обучение студентов критически относиться к информации является важной задачей образования во многих странах [24; 36]. Эта задача актуальна и для российского высшего образования. Российские федеральные государственные образовательные стандарты для высшего образования определяют важность навыков поиска и критического анализа информации, применения системного подхода к решению проблем и конструирования аргументов в качестве ключевых результатов обучения [9]. Однако в ходе исследований было установлено, что навыки критического мышления студентов недостаточно развиты, студенты испытывают трудности при доступе и оценке информации, получаемой из интернета [32].

Большинство педагогов согласны с тем, что критическое мышление представляет собой вершину сложной способности мышления, которую вузы стремятся формировать у студентов [17]. Однако развитие критического мышления требует создания особых педагогических условий [7; 11; 20]. Изучением условий развития мышления в целом и в частности критического мышления занимались как российские, так и зарубежные ученые [4; 5; 22]. При этом исследования показывают, что подавляющему большинству университетских преподавателей не хватает навыков, необходимых для развития указанного качества

у студентов [17; 19]. Одним из основных барьеров развития критического мышления является массовое использование преподавателями традиционного типа обучения [3; 7; 10]. Поэтому важно понять, есть ли возможность развивать у обучающихся навыки высшего порядка, включая критическое мышление, при таком типе обучения?

Ученые выделяют два основных типа обучения: традиционный и конструктивистский [3; 8; 13]. Традиционное обучение, прежде всего, подразумевает классно-урочную организацию учебных занятий, преобладающую во многих странах мира. Н.Ф. Талызина выделила следующие признаки традиционного обучения: информационно-сообщающее, догматическое и пассивное обучение [8]. В рамках традиционного учебного процесса преподаватель подает информацию уже в готовом виде, а студенты впоследствии ее воспроизводят. Способы работы с информацией студенты берут либо из учебников, либо повторяют за преподавателем. Преподаватель является ведущей фигурой в преподавании, а семинары и экзамены — ключевой формой предоставления и контроля знаний. Ученые делают вывод, что традиционный тип обучения больше подходит для развития навыков низшего порядка, таких как запоминание фактов, изучение алгоритмов, действий по образцу [27; 41]. Основная масса исследований свидетельствует, что преподаватели-традиционалисты не развивают критическое мышление [27; 37].

Традиционному типу обучения противопоставляется конструктивистский тип (деятельностный). Особенность конструктивистского типа обучения в том, что преподаватели адаптируют учебные планы под потребности студентов, используя активные методы обучения [47]. Главное отличие конструктивистского типа обучения от традиционного заключается в том, что указанная модель начинается с самостоятельной попытки студентов решить задачу, опираясь на собственный опыт. Исследователи делают вывод, что конструктивистски ориентированная учебная среда способствует развитию навыков критического мышления [39; 49] потому, что в данном учебном про-

цессе студент становится не в пассивную учебную, а в активную исследовательскую позицию [28].

Популярность традиционного типа обучения среди преподавателей [5; 7; 10] и отсутствие связи этого типа обучения с развитием критического мышления [27; 37] объясняют актуальность поиска способов развития КМ в условиях традиционного типа обучения.

Учитывая, что педагог является главной фигурой в процессе развития критического мышления, было принято решение рассмотреть профессиональные компетенции преподавателя в качестве модератора связи между типом обучения и критическим мышлением. На основании исследований К.А. Фельдмана (K.A. Feldman) (1989), С.Н. Лоеса и соавторов (C.N. Loes et al.) (2015) в качестве факторов, развивающих критическое мышление, были выделены предметно-логическая и организационная компетенции преподавателей [22; 31]. Преподаватель, у которого развита предметно-логическая компетенция, хорошо владеет материалом. Он умеет его ясно и логично разъяснять студентам, доходчиво раскрывая абстрактные теории и идеи, формулирует понятные выводы. Преподаватель с развитой организационной компетенцией ставит перед студентами понятные цели обучения, грамотно расходует время на занятиях, всегда подготовлен к занятиям [22; 31].

К.А. Feldman (1989) в ходе исследования доказал, что предметно-логическая и организационная компетенции преподавателей позитивно связаны с учебными достижениями учащихся [22]. В дальнейшем эффективность выделенных К.А. Фельдман (K.A. Feldman) компетенций установлена эмпирически с помощью рандомизированных экспериментов [40]. С.Н. Лоес и соавторы (C.N. Loes et al.) использовали в качестве зависимой переменной уровень развития критического мышления и доказали, что предметно-логическая и организационная компетенции преподавателей связаны с уровнем развития навыков критического мышления при контроле характеристик студента [31].

Данное исследование является продолжением исследования С.Н. Лоеса и его соавто-

ров (C.N. Loes et al.) [31]. Гипотеза исследования: работа в рамках традиционного типа обучения положительно связана с уровнем развития критического мышления студентов, если у преподавателя развиты предметно-логическая и организационная компетенции.

Вслед за С.Н. Лоес и его соавторами (C.N. Loes et al.) для проверки гипотезы данного исследования было принято решение изучить некоторые характеристики студентов. А именно те параметры, положительная связь которых с уровнем развития критического мышления уже была доказана в ходе предыдущих исследований [31]. Кроме того, наряду с характеристиками студентов в анализ были также включены методы обучения, связь которых с уровнем критического мышления тоже была ранее доказана.

Методом, развивающим критическое мышление, является групповое обучение. Об этом можно прочитать в работах Л.С. Выготского, Г.Д. Хеймана (Heuman G.D.) и других [11; 12; 29; 35; 44]. Указанные авторы доказывают, что работа в группах активно применяется в конструктивистской модели обучения. Обоснование этой методики представлено в теории социального обучения, которая показала, что эффективность обучения повышается по мере усиления взаимодействия между учащимися [1; 38]. Поэтому студенты лучше понимают и сохраняют знания, которые получены в ходе групповых проектов [14].

Если преподаватель не только сам задает вопросы, но и стимулирует студентов задавать вопросы, структурировать материал, то такие приемы также способствуют повышению уровня критического мышления [15].

В ранее проводимых исследованиях доказано, что использование преподавателями на занятиях ИКТ способствует развитию критического мышления [39]. Учитывая, что в традиционных учебниках отсутствуют задания, направленные на развитие изучаемого качества, рекомендуется для его формирования использовать электронные учебные приложения, электронные учебники, облачные хранилища данных [39].

Обратим внимание, что наличие у студента следующих индивидуальных характе-

ристик: возраст [18; 25], пол [30], культурный капитал семьи [6; 16; 42], уровень подготовки студентов [33], внутренняя мотивация [23] — выступает предикторами для развития у него критического мышления.

### Метод

Изучение предикторов развития КМ проводилось весной 2020 года в рамках международного исследования «Оценка экономической грамотности студентов WiWiKoM». Из 6921 студентов-бакалавров в работе приняли участие 4897 студентов, обучающихся в 2019/2020 учебном году в одном из российских национальных исследовательских университетов. Студенты обучались на программах, связанных с экономикой или менеджментом, на 1, 2 и 3 курсах. Характеристики выборки представлены в табл. 1.

Исследование состояло из тестирования экономической грамотности и анкетирования студентов. Участие в анкетировании было обязательным. В связи с дистанционным режимом обучения весной 2020 года тестирование и анкетирование проводились онлайн с использованием технологии асинхронного прокторинга «Экзапус». Анализ видеозаписей, проведенный по итогам исследования, не выявил никаких нарушений.

Студентам-участникам сообщили, что участие в исследовании обязательно. Изучение и обработка полученных данных позиционировались как часть исследовательской программы университета. Студенты были осведомлены, что их индивидуальные результаты не будут доступны преподавателям, для работы с результатами их личные данные будут замаскированы на идентификационные номера.

Не полностью ответили на вопросы анкеты или не выполнили тестирование не более 4% опрошиваемых. В соответствии с работой Б.Г. Табачник и Л.С. Фиделла (B.G. Tabachnick, L.S. Fidell, 2007) 4% пропущенных значений не сказывается на результатах анализа данных [43].

Исследование имеет неэкспериментальный характер, дизайн исследования корреляционный. Авторы не имели возможности для распределения участников на контрольную и экспериментальную группу и, таким образом, не могли контролировать переменные. Данный тип диагностики не позволяет делать причинно-следственные выводы и оценивать эффекты.

Для оценки уникального и совместного вклада типов и профессиональных компетенций преподавателя при контроле методов обучения и характеристик студента использовался множественный регрессионный анализ с кластерной коррекцией по курсам. Кластеризация учитывает «вложенный» характер данных, то есть тот факт, что обучающиеся на каждом курсе ведут себя более сходно друг с другом, чем со студентами с других курсов.

Аналитическая работа по изучению собранных данных проводилась в два этапа. На первом этапе была проверена связь каждой отдельной переменной с уровнем развития критического мышления (без контроля других переменных, чтобы избежать мультиколлинеарности среди предикторных переменных). Все переменные, которые были связаны с уровнем развития критического мышления при  $p < 0.10$ , были включены в итоговую модель (исключение составил возраст студента).

На втором этапе анализ проводился с помощью множественной регрессии методом наименьших квадратов. В статье представ-

Таблица 1

### Характеристики выборки

Переменная	Значение переменной
Пол (0 — мужской, 1 — женский)	57% студентов женского пола и 43% студентов мужского пола
Возраст	Средний возраст 19,2 года. Разброс от 18 до 23 лет
Уровень культурного капитала семьи (образование матери)	0 — без высшего образования (13,37%), 1 — с высшим образованием (86,63%)
Уровень подготовки студентов	среднее значение — 27, стандартное отклонение 9,83, максимальное значение — 55 баллов из 59 баллов



лены результаты регрессионного анализа с четырьмя наборами переменных: 1) включение переменных индикаторов типов обучения (традиционализм/конструктивизм); 2) включение переменных индикаторов профессиональных компетенций преподавателей; 3) включение всех контрольных переменных; 4) модели с включением модераторов.

В качестве контрольных переменных в анализе использовались следующие индивидуальные характеристики студентов, связь которых с образовательными результатами была доказана ранее: возраст, пол, культурный капитал семьи, уровень подготовки студентов, внутренняя мотивация.

### **Переменные**

#### ***Оценка уровня критического мышления у студентов (зависимая переменная)***

Уровень критического мышления студентов оценивался на основании ответов студентов на следующий вопрос: «Оцените, пожалуйста, насколько хорошо Вы умеете делать следующее: (1) оценивать актуальность информации; (2) оценивать достоверность информации; (3) определять информацию, которую возможно использовать как аргумент; (4) относить аргументы к различным контекстам; (5) оценивать убедительность аргумента; (6) определять недостаточность информации в аргументации; (7) на основе представленной информации для аргументации выносить четкое суждение; (8) разрабатывать валидные выводы; (9) оценивать причинно-следственные связи; (10) создавать объяснения (отвечать на вопрос “почему?”)».

В качестве ответных категорий использовалась порядковая шкала с четырьмя категориями ответов: «плохо», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично». Студенты должны были оценить по данной шкале каждый пункт, входящий в состав вопроса. Так как процент студентов,

выбравших категорию «плохо», не превышал 10% по всем вопросам, то эта категория была объединена с категорией «удовлетворительно».

Для составления шкалы мы использовали конфирматорный факторный анализ, предполагая, что для оценки уровня развития критического мышления подходит трехфакторная модель. Первый фактор отвечает за работу с информацией, второй — за подбор аргументов и третий — за написание выводов. Все факторы объединяются в один общий фактор. Значения показателей качества модели (RMSEA — 0,065, CFI — 0,973, SRMS — 0,023) находятся в пределах допустимых, из чего можно сделать вывод, что созданная шкала позволяет оценить критическое мышление студентов. Оценка надежности (альфа Кронбаха<sup>1</sup>) для работы с информацией составляет 0,75, для подбора аргументов — 0,83, для формулировки выводов — 0,85. Общая надежность шкалы, состоящей из трех факторов, составила 0,92. Это означает, что 92% дисперсии результатов студентов может быть объяснено истинной вариацией баллов испытуемых.

#### ***Независимые переменные Стиль преподавания***

Стиль преподавания был выбран в качестве индикатора для типа обучения. Для оценки того, какие стили преподавания используют преподаватели, студентам был задан вопрос: «Принимая во внимание работу большинства преподавателей, у которых Вы учились, а также Ваш опыт обучения, оцените степень Вашего согласия с утверждениями»:

*Пассивный стиль (традиционный тип обучения):* (1) преподаватели ожидают, что на занятиях студенты в основном будут записывать материал (под диктовку, с доски); (2) преподаватели делают упор на необходимости заучивания фактов (формул, характеристик и т.п.); (3) для преподавателей важнее, чтобы студенты выучили определенные факты,

<sup>1</sup> Коэффициент альфа Кронбаха характеризует внутреннюю согласованность заданий теста. Чем длиннее тест, чем качественнее его задания, тем выше значение коэффициента надежности альфа Кронбаха. Значения ниже 0,7 говорят о низкой согласованности заданий, т.е. нельзя утверждать, что задания теста направлены на измерение одного конструкта/способности. Желательно, чтобы коэффициент надежности имел значение выше 0,8. Надежность от 0,7 до 0,8 считается удовлетворительной.

а не то, как эти факты можно использовать; (4) большинство моих занятий организованы так, что преподаватель рассказывает нам материал учебного курса; (5) преподаватели ожидают, что студенты будут относиться к представленной на занятиях информации как к неоспоримым фактам.

*Активный стиль (конструктивистский тип обучения):* (1) преподаватели показывают связь преподаваемого материала с практикой; (2) преподаватели делают упор не только на заучивание фактов, но и на понимание теорий, в рамках которых они возникли; (3) преподаватели на занятиях отводят время для участия студентов в дискуссиях; (4) преподаватели предлагают студентам задавать вопросы и формулировать свои собственные гипотезы; (5) преподаватели предлагают студентам решать аутентичные задачи на занятиях; (6) преподаватели предлагают студентам применять навыки, приобретаемые на занятиях, на практике.

В качестве ответных категорий студенты могли выбрать «полностью согласен», «согласен», «не могу согласиться или не согласиться», «не согласен», «совершенно не согласен». Студенты должны были оценить по данной шкале каждый пункт, входящий в состав вопроса.

Здесь и далее, как и для оценки уровня развития критического мышления, использовался конфирматорный факторный анализ. В основу легло предположение, что для оценки того, какие теории используются преподавателями, подходит двухфакторная модель. Первый фактор отвечает за пассивный стиль преподавания, второй — за активный стиль преподавания. Значения показателей качества моделей (пассивный стиль RMSEA — 0.091, CFI — 0,895, SRMS — 0,062, надежность шкалы  $\alpha$ -Кронбаха 0,74, активный стиль RMSEA — 0.091, CFI — 0,764, SRMS — 0,059, надежность шкалы  $\alpha$ -Кронбаха 0,89) находятся в пределах допустимых, из чего можно сделать вывод, что созданные шкалы позволяют оценить стили обучения.

### **Профессиональные компетенции преподавателей**

Для оценки того, как преподаватели организуют занятия и излагают учебный материал, студентам был задан вопрос: «Принимая

во внимание работу большинства преподавателей, у которых Вы учились, а также Ваш опыт обучения, оцените частоту, с которой преподаватели делают нижеследующее»:

*Организационная компетенция:* (1) преподаватели хорошо подготовлены к занятиям; (2) преподаватели не тратят время впустую на занятиях; (3) преподаватели ясно заявляют цели курса и свои требования; (4) преподаватели хорошо разбираются в том, чему обучают.

*Предметно-логическая компетенция:* (1) преподаватели представляют учебный материал в ясной и логичной форме; (2) преподаватели хорошо объясняют учебный материал; (3) преподаватели удачно используют примеры для разъяснения сложного материала; (4) преподаватели делают понятные выводы из пройденного материала; (5) преподаватели доходчиво объясняют абстрактные идеи и теории; (6) преподаватели дают задания, помогающие в изучении материала курса; (7) преподаватели связывают представленную на их занятиях информацию с другими предметами по специальности; (8) преподаватели проверяют, поняли ли студенты учебный материал.

В качестве ответных категорий студенты могли выбрать: «очень часто», «часто», «время от времени», «редко», «никогда». Студенты должны были оценить по данной шкале каждый пункт, входящий в состав вопроса.

Две шкалы были объединены в один фактор. Значения показателей качества модели (RMSEA — 0.091, CFI — 0,944, SRMS — 0,036, надежность шкалы  $\alpha$ -Кронбаха 0,91) находятся в пределах допустимых, из чего можно сделать вывод, что созданная шкала позволяет оценить измеряемые компетенции.

### **Методы преподавания Групповая работа**

Для оценки того, используют ли преподаватели на занятиях работу в группах, студентам был задан вопрос: «Согласны ли Вы с утверждениями: (1) от меня часто требуется выполнять задания совместно с другими студентами; (2) преподаватели поощряют работу студентов в группах; (3) на занятиях студенты учатся не только у преподавателя, но и друг у друга, работая в группах».

В качестве ответных категорий студенты могли выбрать: «полностью согласен», «согласен», «не могу согласиться или не согласиться», «не согласен», «совершенно не согласен». Студенты должны были оценить по данной шкале каждый пункт, входящий в состав вопроса.

Значения показателей качества модели (RMSEA — 0,001, CFI — 1,000, SRMS — 0,001, надежность шкалы  $\alpha$ -Кронбаха 0,80) находятся в пределах допустимых, из чего можно сделать вывод, что созданная шкала позволяет оценить групповую работу.

### **Использование ИКТ-технологий**

Для оценки того, используют ли преподаватели на занятиях ИКТ-технологии, студентам был задан вопрос: «Как часто Вы используете компьютер (телефон, планшет и др.) для следующих учебных целей: (1) использование электронных учебных приложений; (2) использование электронных учебников; (3) использование облачных хранилищ данных».

В качестве ответных категорий студенты могли выбрать: «очень часто», «часто», «время от времени», «редко», «никогда». Студенты должны были оценить по данной шкале каждый пункт, входящий в состав вопроса.

Значения показателей качества модели (RMSEA — 0,001, CFI — 1,000, SRMS — 0,001, надежность шкалы  $\alpha$ -Кронбаха 0,81) находятся в пределах допустимых, из чего можно сделать вывод, что созданная шкала позволяет оценить использование преподавателями ИКТ-технологий.

### **Проектная деятельность**

Использование преподавателями проектной деятельности оценивалось на основании ответов студентов на следующий вопрос: «За последние четыре семестра (включая этот), в среднем, как часто Ваши преподаватели вовлекали Вас в групповые проекты?» Варианты ответа: 1 — часто (51,81%), 0 — редко (48,19%).

### **Вопросы преподавателю**

Ответ на вопрос «Как часто студент отвечает на вопросы преподавателя» оценивался

с помощью уточняющих высказываний: в среднем, как часто Вы лично задаете преподавателям вопросы на занятиях? Категории ответов: не менее одного раза на каждом занятии; не менее одного раза каждые 4—5 занятий; не менее одного раза в семестр; никогда или почти никогда.

В связи с тем, что категорию «никогда или почти никогда» выбрало 11% студентов, варианты ответов были перекодированы. Категория «никогда или почти никогда» была объединена с категорией «не менее одного раза в семестр».

### **Результаты**

Результаты множественного регрессионного анализа представлены в табл. 2 и 3.

Результаты регрессионного анализа показывают, что как без контроля методов преподавания и характеристик студента ( $\beta=0.12$ ;  $p<0.05$ ), так и при их контроле ( $\beta=0.05$ ;  $p<0.1$ ), если преподаватель использует активный стиль преподавания, индикатор конструктивизма, это положительно связано с уровнем развития критического мышления. Тогда как использование пассивного стиля преподавания (традиционализм) не связано с уровнем развития КМ ( $p>0.1$ ).

Однако если у преподавателя-традиционалиста развиты предметно-логическая и организационная компетенции, то связь с уровнем развития критического мышления становится статистически значимой и положительной ( $\beta=0.11$ ;  $p<0.05$ ). Для преподавателей-конструктивистов с развитыми профессиональными компетенциями степень связи с уровнем развития критического мышления практически равна степени связи для преподавателей-конструктивистов без учета профессиональных компетенций ( $\beta=0.05$ ;  $p<0.1$  и  $\beta=0.06$ ;  $p<0.1$  соответственно). То есть работа преподавателей-конструктивистов связана с уровнем развития критического мышления вне зависимости от уровня предметно-логической и организационной компетенции. Тогда как уровень развития критического мышления связан с традиционализмом только в том случае, если у преподавателя развиты предметно-логическая и организационная компетенции.

Результаты анализа множественной регрессии для переменных, связанных с уровнем развития критического мышления. Зависимая переменная — стандартизированный балл по самооценке уровня КМ, основная независимая переменная — активный стиль преподавания (индикатор конструктивистского типа обучения) (\*\*\*)  $p < 0.01$ , \*\*  $p < 0.05$ , \*  $p < 0.1$ )

Переменная	модель — 1	модель — 2	модель — 3	модель — 4	модель — 5
	Активный стиль преподавания (конструктивизм)	+методы +контрольные переменные	Предметная и организационная компетенция	Активный стиль преподавания (конструктивизм)* Предметная и организационная компетенция	
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
Активный стиль преподавания (конструктивизм) (нестандартизованная шкала)	0.12** (0.02)	0.08** (0.02)	0.05* (0.02)		
Предметная и организационная компетенция (нестандартизованная шкала)				0.19** (0.03)	
Активный стиль преподавания (конструктивизм)* Предметная и организационная компетенция					0.06* (0.01)
Групповая работа (нестандартизованная шкала)		0.10 (0.04)	0.10 (0.04)	0.10 (0.04)	0.10 (0.04)
ИКТ (нестандартизованная шкала)		0.09** (0.02)	0.10** (0.02)	0.10* (0.02)	0.10** (0.02)
Групповые проекты (0 = никогда и раз в семестр; 1 = раз в месяц и чаще)		0.08 (0.03)	0.11** (0.01)	0.13*** (0.01)	0.13** (0.01)
Вопросы преподавателю (0 = никогда или 1 раз в семестр; 1 = 1 раз в 4–5 занятий; 2 = каждое занятие или почти каждое занятие) <sup>2</sup>		0.29*** (0.01)	0.23** (0.02)	0.23** (0.02)	0.22** (0.02)
Вопросы преподавателю (0 = никогда или 1 раз в семестр; 1 = 1 раз в 4–5 занятий; 2 = каждое занятие или почти каждое занятие)		0.48*** (0.02)	0.39*** (0.03)	0.39*** (0.03)	0.39*** (0.03)
Пол (1 = женский; 0 = мужской)			-0.15*** (0.01)	-0.16*** (0.01)	-0.16*** (0.01)
Образование матери (1 = с высшим образованием; 0 = без высшего образования)			0.13*** (0.01)	0.13*** (0.01)	0.13*** (0.01)
Уровень подготовки (балл за тест по экономике, нестандартизованная)		0.01** (0.00)	0.01** (0.00)	0.01* (0.00)	0.01* (0.00)
Внутренняя мотивация (нестандартизованная шкала)		0.08** (0.01)	0.06** (0.01)	0.06** (0.01)	0.06** (0.01)
Внешняя мотивация (нестандартизованная шкала)		-0.11** (0.01)	-0.11*** (0.01)	-0.11*** (0.01)	-0.10*** (0.01)
Возраст		0.03 (0.03)	0.04 (0.03)	0.04 (0.03)	0.04 (0.03)
Константа	-0.32*** (0.03)	-0.93** (0.10)	-1.74* (0.57)	-1.72* (0.56)	-1.76* (0.58)
Количество наблюдений	4889	4884	4549	4564	4549
R-squared	0.07	0.13	0.20	0.21	0.20

<sup>2</sup> Референтная группа — 0 = никогда или 1 раз в семестр

Таблица 3

Результаты анализа множественной регрессии для переменных, связанных с уровнем развития критического мышления. Зависимая переменная — стандартизованный балл по самооценке уровня КМ, основная независимая — пассивный стиль преподавания (индикатор традиционализма). С включением переменной модератора (\*\*\*)  $p < 0.01$ , \*\*  $p < 0.05$ , \*  $p < 0.1$

Переменные	модель — 1					модель — 2					модель — 3					модель — 4					модель — 5										
	Пассивный стиль преподавания (индикатор традиционализма)					+методы					+контрольные переменные					Предметная и организационная компетенция					Пассивный стиль преподавания (индикатор традиционализма)* Предметная и организационная компетенция										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
Пассивный стиль преподавания (индикатор традиционализма, нестандартизованная шкала)	0.01 (0.03)		0.00 (0.03)					0.05 (0.02)																							
Предметная и организационная компетенция учебного материала (нестандартизованная шкала)																		0.19** (0.03)													
Пассивный стиль преподавания (индикатор традиционализма)* предметная и организационная компетенция																														0.11** (0.02)	
Групповая работа (нестандартизованная шкала)										0.12 (0.04)																					0.10 (0.04)
ИКТ (нестандартизованная шкала)										0.09* (0.02)																					0.10* (0.02)
Групповые проекты (0 = никогда и раз в семестр; 1 = раз в месяц и чаще)										0.07 (0.03)																					0.12** (0.01)
Вопросы преподавателю (0 = никогда или 1 раз в семестр; 1 = 1 раз в 4-5 занятий; 2 = каждое занятие или почти каждое занятие) <sup>3</sup>										0.30*** (0.01)																					0.22** (0.02)
Вопросы преподавателю (0 = никогда или 1 раз в семестр; 1 = 1 раз в 4-5 занятий; 2 = каждое занятие или почти каждое занятие)										0.49*** (0.02)																					0.38*** (0.03)
Пол (1 = женский; 0 = мужской)																															-0.15*** (0.01)
Образование матери (1 = с высшим образованием; 0 = без высшего образования)																															0.13*** (0.01)
Уровень подготовки (балл за тест по экономике, нестандартизованная)																															0.01** (0.00)
Внутренняя мотивация (нестандартизованная шкала)																															0.07*** (0.01)
Внешняя мотивация (нестандартизованная шкала)																															-0.11*** (0.01)
Возраст																															0.03 (0.03)
Константа	-0.01 (0.05)									-0.76*** (0.07)																					-1.72* (0.56)
Количество наблюдений	4,897									4,890																					4,554
R-squared	0.07									0.13																					0.21

<sup>3</sup> Референтная группа — 0 = никогда или 1 раз в семестр

Обращает на себя внимание факт, что у преподавателей-традиционалистов реже бывают развиты предметно-логическая и организационная компетенции, чем у преподавателей-конструктивистов. Корреляция между активным стилем преподавания и профессиональными компетенциями —  $R=0.37$ ,  $p<0.001$ . А корреляция между пассивным стилем преподавания и профессиональными компетенциями ( $R=-0.22$ ,  $p<0.001$ ).

Предметно-логическая и организационная компетенции являются одними из самых сильных предикторов уровня развития критического мышления ( $\beta=0.19$ ;  $p<0.05$ ).

Анализ методов преподавания показывает, что наиболее сильным фактором, развивающим критическое мышление, является частота вопросов студентов к преподавателю ( $\beta=0.22$ ;  $p<0.01$ ). Чем чаще студенты задают преподавателю вопросы, тем выше у них уровень развития критического мышления. Положительная связь выявлена между групповыми проектами и уровнем развития критического мышления, но только при контроле характеристик студента ( $\beta=0.11$ ;  $p<0.05$ ). Применение ИКТ положительно связано с уровнем развития критического мышления (например, модель -5, традиционализм,  $\beta=0.10$ ;  $p<0.1$ ). В то время как групповая работа не связана с уровнем развития критического мышления, что подтверждено статистически значимыми результатами.

Анализ характеристик студентов показывает, что у студентов мужского пола уровень развития критического мышления статистически значимо выше, чем у студентов женского пола (например, модель -5, традиционализм,  $\beta=-0.15$ ;  $p<0.01$ ). Внутренняя мотивация связана положительно и статистически значимо с уровнем развития критического мышления (например, модель -5, традиционализм,  $\beta=0.07$ ;  $p<0.01$ ), тогда как связь внешней мотивации статистически значима и отрицательна (например, модель -5, традиционализм,  $\beta=-0.11$ ;  $p<0.05$ ).

Положительно связан с уровнем развития критического мышления уровень образования матери (например, модель -5, традиционализм,  $\beta=0.13$ ;  $p<0.01$ ). У студентов, матери которых имеют высшее образование, уровень развития критического мышления выше, чем у

студентов, матери которых не имеют высшего образования. Студенты с более высоким уровнем подготовки также имеют более высокий уровень развития критического мышления ( $\beta=0.01$ ;  $p<0.05$  для всех моделей). Возраст студента не связан с уровнем развития критического мышления. Напомним, что переменная «возраст» варьировалась от 18 до 23 лет.

Коэффициент детерминации ( $R$ -квадрат) предложенной модели 0,2. То есть 20% дисперсии оценок уровня КМ может быть объяснена дисперсией независимых переменных, включенных в модель. Для исследований в области искусства, гуманитарных и социологических наук этот показатель считается удовлетворительным, поскольку поведение человека не может быть точно предсказано. Таким образом, можно сделать вывод, что предложенная модель хорошо объясняет разницу в уровне развития критического мышления студентов.

### Обсуждение результатов

Результаты, полученные в ходе текущего исследования, подтверждают результаты, полученные С.Н. Лоес и соавторами (Loes C.N. et al), и расширяют их исследование [31]. В ходе исследования была подтверждена гипотеза: работа в рамках традиционного типа обучения положительно связана с уровнем развития критического мышления студентов, если у преподавателя развиты предметно-логическая и организационная компетенции. Рассмотрим, почему это происходит.

Критическое мышление не является бесконтентным конструктом. То есть можно сколько угодно развивать у студентов навыки и диспозиции критического мышления, но без фоновых знаний и практики студенты, вероятнее всего, не смогут продемонстрировать уровень развития КМ [46]. Пол Бэнкс (Paul Bankes) в своем выступлении в рамках 40<sup>th</sup> Annual International Conference on Critical Thinking сказал, что успеха в развитии критического мышления можно добиться, если объединить следующие составляющие: логичное объяснение и понимание логики содержания (цели, ключевые идеи, допущения и т.д.).

Результаты исследования С.Н. Лоеса и соавторов (Loes C.N. et al) согласуются с



утверждением Пола Бэнкса (Paul Bankes) о том, что понимание преподавателем логики содержания предмета и обучение студентов, придерживаясь этой логики, удачно используя примеры для разъяснения сложного материала, доходчиво объясняя абстрактные теории и идеи, делая понятные выводы, способствует повышению уровня знаний студентов в конкретной области и параллельно развивает у них изучаемый конструкт [31]. Таким образом, преподаватели помогают студентам усвоить основные концепции предмета и сформировать способ (или набор способов) смотреть на мир сквозь призму логики изучаемого предмета. У студентов вырабатываются осознанные критерии истины, благодаря которым они могут отбирать релевантную информацию.

Можно предположить, что преподаватели с развитой предметно-логической компетенцией имеют высокий уровень критического мышления, и, работая с информацией, они на собственном примере демонстрируют студентам, как применяется критическое мышление на практике. Вероятно, такие преподаватели хорошо работают с аргументацией в ходе объяснения материала и объясняют материал не в догматической манере, что может объяснять положительную связь изучаемой компетенции и уровня критического мышления. Однако в ходе данного исследования эти гипотезы не проверялись. Это является поводом для проведения дополнительных исследований на данную тему.

Таким образом, несмотря на то, что преподаватели-традиционалисты дают знания в готовом виде, тем не менее в ходе работы они используют положительно связанные с

уровнем развития критического мышления практики, относящиеся к четкой и ясной подаче материала и грамотной организации занятий, что позволяет развивать критическое мышление у студентов.

М. Веймер (Weimer М.) указал, что навыки, необходимые для четкого объяснения материала и грамотной организации занятий, достаточно конкретны и могут быть легко сформированы в процессе обучения преподавателей [45]. Таким образом, институциональная поддержка усилий по развитию у преподавателей этих достаточно простых навыков может принести дивиденды с точки зрения роста изучаемого качества. Это особенно важно, учитывая, что преподавателям сложно изменить тип преподавания с традиционного на конструктивистский по причине того, что большинство преподавателей считают, что их основная роль заключается именно в чтении лекций, и не рассматривают критическое мышление как что-то необходимое для освоения [48].

### **Выводы**

Материалы проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы: 1) существует связь между уровнем критического мышления обучающихся и традиционным типом обучения; 2) такая связь проявляется только в том случае, если у преподавателя, работающего в данной модели, развиты предметно-логическая и организационная компетенции; 3) статистический метод множественной регрессии позволяет на материале высшей школы российского образования получить глубокие сведения и расширить данные, полученные западными учеными.

### **Литература**

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Москва. Государственное социально-экономическое издательство. 1934.
2. *Давыдов В.В.* О понятии развивающего обучения // Педагогика. 1995. Том 995. С. 29—40.
3. *Загвязинский В.И.* Теория обучения. Современная интерпретация // Москва. Издательский центр «Академия». 2001. Том 30.
4. *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить // Народное образование. 1964. Том 11964. С. 6—55.

5. *Карданова Е.Ю. и др.* Сравнительное исследование убеждений и практик учителей математики основной школы в России, Эстонии и Латвии // Вопросы образования. 2014. № 2. С. 44—81. DOI:10.17323/1814-9545-2014-2-44-81
6. *Константиновский Д.Л.* Неравенство в сфере образования: российская ситуация // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2010. № 5 (99). С. 40-65.
7. *Корешникова Ю.Н. и др.* Барьеры для создания педагогических условий развития критического

- мышления в российских вузах // Педагогика. 2020. № 9. С. 45—54.
8. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учебник // Москва. Академия. 1999.
9. Федеральные государственные образовательные стандарты Российской Федерации для высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 09.09.2020).
10. Фрумин И.Д., Добрякова М.С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // Вопросы образования. 2012. № 2. С. 159—191. DOI:10.17323/1814-9545-2012-2-159-191.
11. Abrami P.C. et al. Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis // Review of educational research. 2008. Vol. 78. № 4. P. 1102—1134. DOI:10.3102/0034654308326084
12. Bonk C.J., Smith G.S. Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum // Journal of accounting education. 1998. № 2. P. 261—293. DOI:10.1016/S0748-5751(98)00012-8
13. Brooks J.G., Brooks M.G. In search of understanding: The case for constructivist classrooms // Alexandria. ASCD. 1999.
14. Burford M.R., Chan K. Refining a strategic marketing course: Is a 'flip' a good 'fit'? // Journal of Strategic Marketing. 2017. № 2. P. 152—163. DOI:10.1080/0965254X.2016.1182578
15. Byrne G. Using Socratic circles to develop critical thinking skills // Practically Primary. 2011. Vol. 16. № 2. P. 13—16.
16. Carnoy M., Khavenson T., Ivanova A. Using TIMSS and PISA results to inform educational policy: a study of Russia and its neighbours // Compare: A Journal of Comparative and International Education. 2015. № 2. P. 248—271. DOI:10.1080/03057925.2013.855002
17. Chan C.K.Y. et al. A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum // International Journal of Educational Development. 2017. P. 1—10. DOI:10.1016/j.ijedudev.2017.08.010
18. Chao R., Good G.E. Nontraditional students' perspectives on college education: A qualitative study // Journal of college counseling. 2004. № 1. P. 5—12. DOI:10.1002/j.2161-1882.2004.tb00253.x
19. Drummond I., Nixon I., Wiltshire J. Personal transferable skills in higher education: The problems of implementing good practice // Quality assurance in education. 1998. P. 15—32.
20. Ennis R.H. A logical basis for measuring critical thinking skills // Educational leadership. 1985. № 2. P. 44—48.
21. Facione P. Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction // Fullerton. The Delphi Report. 1990.
22. Feldman K.A. The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies // Research in Higher education. 1989. № 6. P. 583—645.
23. Garcia T., Pintrich P.R. Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies // Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. 1994. P. 68-122.
24. Gellin A. The effect of undergraduate student involvement on critical thinking: A meta-analysis of the literature 1991-2000 // Journal of college student development. 2003. № 6. P. 746—762. DOI:10.1353/csd.2003.0066
25. Graham S., Donaldson J.F. Adult students' Academic and intellectual development in college // Adult Education Quarterly. 1999. № 3. P. 147—161.
26. Halpern D.F. Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring // American psychologist. 1998. № 4. P. 449. DOI:10.1037/0003-066X.53.4.449
27. Hamouda A.M.S., Tarlochan F. A learning factory: Enhancing societal needs awareness and innovation through manufacturing class // Engineering Education Letters. 2014. № 1. P. 7—26. DOI:10.5339/eel.2015.7.P.1-5
28. Henson K.T. Foundations for learner-centered education: A knowledge base // Education. 2003. № 1. P. 36—85.
29. Heyman G.D. Children's critical thinking when learning from others // Current directions in psychological science. 2008. № 5. P. 344—347. DOI:10.1111/j.1467-8721.2008.00603.x
30. Hoogstraten J., Christiaans H. The relationship of the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal to sex and four selected personality measures for a sample of Dutch first-year psychology students // Educational and Psychological Measurement. 1975. № 4. P. 969—973.
31. Loes C.N., Salisbury M.H., Pascarella E.T. Student perceptions of effective instruction and the development of critical thinking: A replication and extension // Higher Education. 2015. № 5. P. 823—838. DOI:10.1080/00221546.2017.1291257
32. Lorenzo G., Dziuban C. Ensuring the Net Generation is Net Savvy // Educause Learn. Initiative. 2006. No. 2. P. 1—19.
33. Mahapoonyanont N. Factors related to critical thinking abilities; a meta-analysis // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2010. P. 986—990.
34. Mohr K.A.J., Mohr E.S. Understanding Generation Z students to promote a contemporary learning environment // Journal on Empowering Teaching Excellence. 2017. № 1. P. 9—28. DOI:10.15142/T3M05T
35. Nelson C.E. Critical thinking and collaborative learning // New directions for teaching and learning. 1994. Vol. 59. P. 45—58.
36. Pascarella E.T., Terenzini P.T. How College Affects Students: A Third Decade of Research // San-Francisco. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 2005.

37. Paul R.W. Critical thinking: What, why, and how? // *New Directions for Community Colleges*. 1992. №. 77. P. 3—24.
38. Piaget J. The development of thought: Equilibration of cognitive structures (Trans. A. Rosin) // Paris. Viking. 1977.
39. Rumpagaporn M.W. Students' critical thinking skills, attitudes to ICT and perceptions of ICT classroom learning environments under the ICT schools pilot project in Thailand // Bangkok. University of Adelaide. 2007.
40. Schonwetter D.J. et al. An Empirical Investigation of Effective College Teaching Behaviors and Student Differences: Lecture Organization and Test Anxiety // San-Francisco. American Educational Research Association. 1995.
41. Schunk D.H. Learning theories an educational perspective sixth edition // Boston. Pearson. 2012.
42. Sewell W.H., Hauser R.M. Causes and consequences of higher education: Models of the status attainment process // *American Journal of Agricultural Economics*. 1972. Vol. 54. № 5. P. 851—861. DOI:10.2307/1239228
43. Tabachnick B.G., Fidell L.S., Ullman J.B. Using multivariate statistics // Boston. Pearson. 2007. Vol. 5. P. 481—498.
44. Thayer-Bacon B.J. Transforming critical thinking: Thinking constructively // New York. Teachers College Press. 2000.
45. Weimer M. Instructional interventions: a review of the literature on efforts to improve instruction. *Higher Education // Handbook of theory and research*. 1991. P. 294—333.
46. Willingham D.T. Critical thinking: Why it is so hard to teach? // American federation of teachers summer. 2007. P. 8—19.
47. Windschitl M. Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers // *Review of educational research*. 2002. Vol. 72. № 2. P. 131—175. DOI:10.3102/00346543072002131
48. Wulff S.S., Wulff D.H. "Of Course, I'm Communicating; I Lecture Every Day": enhancing teaching and learning in introductory statistics // *Communication Education*. 2004. Vol. 53. № 1. P. 124—180.
49. Yang Y.T.C. A catalyst for teaching critical thinking in a large university class in Taiwan: Asynchronous online discussions with the facilitation of teaching assistants // *Educational Technology Research and Development*. 2008. Vol. 56. № 3. P. 241—264.

## References

- Vygotskii L.S. Mishlenie i rech' [Thinking and speech]. *Moscva, Gosudarstvennoe socialno-ekonomicheskoe izdatel'stvo = Moscow. State Socio-Economic Publishing House*, 1934. (In Russ.).
- Davydov V.V. O ponyatii razvivayushchego obucheniya [About the concept of developing learning]. *Pedagogika = Pedagogy*, 1995. Vol. 995, pp. 29—40. (In Russ.).
- Zagvyazinskii V.I. Teoriya obucheniya. Sovremennaya interpretatsiya [Learning theory modern interpretation]. *Moscva, Izdatel'skiy centr "Akademiya" = Moscow, Publishing Center "Academy"*, 2001. Vol. 30. (In Russ.).
- Il'enkov E.V. Shkola dolzhna učit' myslit' [School should teach thinking]. *Narodnoe obrazovanie = Public education*, 1964. Vol. 11964, pp. 6—55 (In Russ.).
- Kardanova E.Yu. i dr. Sravnitel'noe issledovanie ubezhdenii i praktik uchitelei matematiki osnovnoi shkoly v Rossii, Estonii i Latvii [A comparative study of the persuasion and practice of mathematics teachers in basic schools in Russia, Estonia and Latvia]. *Voprosy obrazovaniya = Education issues*, 2014, no. 2, pp. 44—81 DOI:10.17323/1814-9545-2014-2-44-81 (In Russ.).
- Konstantinovskii D.L. Neravenstvo v sfere obrazovaniya: rossiiskaya situatsiya [Inequality in Education: The Russian Situation]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Public Opinion Monitoring: Economic and Social Change*, 2010, no. 5 (99), pp. 44—65 (In Russ.).
- Košehnikova Yu.N. i dr. Bar'ery dlya sozdaniya pedagogicheskikh uslovii razvitiya kriticheskogo myshleniya v rossiiskikh vuzakh [Barriers to creating pedagogical conditions for the development of critical thinking in Russian universities]. *Pedagogika = Pedagogy*, 2020, no. 9, pp. 45—54 (In Russ.).
- Talyzina N.F. Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik [Educational psychology: textbook]. *M.: Akademiya = M.: Academy*, 1999. (In Russ.).
- Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty Rossiiskoi Federatsii dlya vysshego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Federal State Educational Standards of the Russian Federation for Higher Education [Electronic resource]]. URL: <https://fgos.ru/> (Accessed 09.09.2020). (In Russ.).
- Froumin I.D., Dobryakova M.S. Chto zastavlyayet menyat'sya rossiiskie vuzy: dogovor o neovlechenosti [What makes Russian universities change: a non-involvement agreement]. *Voprosy obrazovaniya = Education issues*, 2012, no. 2, pp. 159—191. DOI:10.17323/1814-9545-2012-2-159-191. (In Russ.).
- Abrami P.C. et al. Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of educational research*, 2008. Vol. 78, no. 4, pp. 1102—1134. DOI:10.3102/0034654308326084

12. Bonk C.J., Smith G.S. Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum. *Journal of accounting education*, 1998, no. 2, pp. 261—293. DOI:10.1016/S0748-5751(98)00012-8
13. Brooks J.G., Brooks M.G. In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, ASCD, 1999.
14. Burford M.R., Chan K. Refining a strategic marketing course: Is a 'flip'a good 'fit'? *Journal of Strategic Marketing*, 2017, no. 2, pp. 152—163. DOI:10.1080/0965254X.2016.1182578
15. Byrne G. Using Socratic circles to develop critical thinking skills. *Practically Primary*, 2011. Vol. 16, no. 2, pp. 13—16.
16. Carnoy M., Khavenson T., Ivanova A. Using TIMSS and PISA results to inform educational policy: a study of Russia and its neighbours. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 2015, no. 2, pp. 248—271. DOI:10.1080/03057925.2013.855002
17. Chan C.K.Y. et al. A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development*, 2017, pp. 1—10. DOI:10.1016/j.ijedudev.2017.08.010
18. Chao R., Good G.E. Nontraditional students' perspectives on college education: A qualitative study. *Journal of college counseling*, 2004, no. 1, pp. 5—12. DOI:10.1002/j.2161-1882.2004.tb00253.x
19. Drummond I., Nixon I., Wiltshire J. Personal transferable skills in higher education: The problems of implementing good practice. *Quality assurance in education*, 1998.
20. Ennis R.H. A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 1985, no. 2, pp. 44—48.
21. Facione P. Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. *Fullerton. The Delphi Report*, 1990.
22. Feldman K.A. The association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement: Refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies. *Research in Higher education*, 1989, no. 6, pp. 583—645.
23. Garcia T., Pintrich P.R. Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, 1994. pp. 68—122.
24. Gellin A. The effect of undergraduate student involvement on critical thinking: A meta-analysis of the literature 1991-2000. *Journal of college student development*, 2003, no. 6, pp. 746—762. DOI:10.1353/csd.2003.0066
25. Graham S., Donaldson J.F. Adult students' academic and intellectual development in college. *Adult Education Quarterly*, 1999, no. 3, pp. 147—161.
26. Halpern D.F. Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American psychologist*, 1998, no. 4, pp. 449. DOI:10.1037/0003-066X.53.4.449
27. Hamouda A.M.S., Tarlochan F. A learning factory: Enhancing societal needs awareness and innovation through manufacturing class. *Engineering Education Letters*, 2014. Vol. 7, no. 1, pp. 7—26. DOI:10.5339/eel.2015.7.
28. Henson K.T. Foundations for learner-centered education: A knowledge base. *Education*, 2003, no. 1, pp. 36—85.
29. Heyman G.D. Children's critical thinking when learning from others. *Current directions in psychological science*, 2008, no. 5, pp. 344—347. DOI:10.1111/j.1467-8721.2008.00603.x
30. Hoogstraten J., Christiaans H. The relationship of the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal to sex and four selected personality measures for a sample of Dutch first-year psychology students. *Educational and Psychological Measurement*, 1975, no. 4, pp. 969—973.
31. Loes C.N., Salisbury M.H., Pascarella E.T. Student perceptions of effective instruction and the development of critical thinking: A replication and extension. *Higher Education*, 2015, no. 5, pp. 823—838. DOI:10.1080/00221546.2017.1291257
32. Lorenzo G., Dziuban C. Ensuring the Net Generation is Net Savvy. *Educause Learn. Initiative*, 2006, no. 2, pp. 1—19.
33. Mahapoonyanont N. Factors related to critical thinking abilities; a meta-analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2010, pp. 986—990.
34. Mohr K.A.J., Mohr E.S. Understanding Generation Z students to promote a contemporary learning environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 2017, no. 1, p. 9. DOI:10.15142/T3M05T
35. Nelson C.E. Critical thinking and collaborative learning. *New directions for teaching and learning*, 1994. Vol. 59, pp. 45—58.
36. Pascarella E.T., Terenzini P.T. How College Affects Students: A Third Decade of Research. *San-Francisco. Jossey-Bass, An Imprint of Wile*, 2005.
37. Paul R.W. Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges*, 1992. Vol. 77, pp. 3—24.
38. Piaget J. The development of thought: Equilibration of cognitive structures (Trans. A. Rosin). *Paris. Viking*, 1977.
39. Rumpagaporn M.W. Students' critical thinking skills, attitudes to ICT and perceptions of ICT classroom learning environments under the ICT schools pilot project in Thailand. *Bangkok. University of Adelaide*, 2007.
40. Schonwetter D.J. et al. An Empirical Investigation of Effective College Teaching Behaviors and Student Differences: Lecture Organization and Test Anxiety, 1995.

41. Schunk D.H. Learning theories an educational perspective sixth edition. *Boston. Pearson*, 2012.
42. Sewell W.H., Hauser R.M. Causes and consequences of higher education: Models of the status attainment process. *American Journal of Agricultural Economics*, 1972. Vol. 54, no. 5, pp. 851—861. DOI:10.2307/1239228
43. Tabachnick B.G., Fidell L.S., Ullman J.B. Using multivariate statistics. *Boston, MA: Pearson*, 2007. Vol. 5, pp. 481—498.
44. Thayer-Bacon B.J. Transforming critical thinking: Thinking constructively. *New York. Teachers College Press*, 2000.
45. Weimer M. Instructional interventions: a review of the literature on efforts to improve instruction. *Higher Education. Handbook of theory and research*, 1991, pp. 294—333.
46. Willingham D.T. Critical thinking: Why it is so hard to teach? *American federation of teachers summer*, 2007, pp. 8—19.
47. Windschitl M. Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of educational research*, 2002. Vol. 72, no. 2, pp. 131—175. DOI:10.3102/00346543072002131
48. Wulff S.S., Wulff D.H. "Of Course, I'm Communicating; I Lecture Every Day": enhancing teaching and learning in introductory statistics. *Communication Education*, 2004. Vol. 53, no. 1, pp. 124—180.
49. Yang Y.T.C. A catalyst for teaching critical thinking in a large university class in Taiwan: Asynchronous online discussions with the facilitation of teaching assistants. *Educational Technology Research and Development*, 2008. Vol. 56, no. 3, pp. 241—264.

### **Информация об авторах**

*Корешникова Юлия Николаевна*, аспирант Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7566-0028>, e-mail: [koreshnikova@hse.ru](mailto:koreshnikova@hse.ru)

*Фрумин Исаак Давидович*, доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9228-3770>, e-mail: [ifroumin@hse.ru](mailto:ifroumin@hse.ru)

### **Information about the authors**

*Julia N. Koreshnikova*, PhD Student, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics (NRU HSE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7566-0028>, e-mail: [koreshnikova@hse.ru](mailto:koreshnikova@hse.ru)

*Isak D. Froumin*, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics (NRU HSE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9228-3770>, e-mail: [ifroumin@hse.ru](mailto:ifroumin@hse.ru)

Получена 06.10.2020

Received 06.10.2020

Принята в печать 25.11.2020

Accepted 25.11.2020

# Метапредметные компетенции в ожиданиях участников рынка труда

## **Весманов С.В.**

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»  
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0345-4254>, e-mail: [vesmanovsv@mgpu.ru](mailto:vesmanovsv@mgpu.ru)

## **Жадько Н.В.**

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»  
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2425-6708>, e-mail: [JadkoNV@mgpu.ru](mailto:JadkoNV@mgpu.ru)

## **Весманов Д.С.**

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»  
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8838-6352>, e-mail: [VesmanovDS@mgpu.ru](mailto:VesmanovDS@mgpu.ru)

## **Акопян Г.А.**

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»  
(ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3812-735X>, e-mail: [AkopyanG@mgpu.ru](mailto:AkopyanG@mgpu.ru)

Представлены результаты исследования мнений участников рынка труда относительно содержания метапредметных компетенций как компонента современного образования. Работа проводилась Лабораторией управления проектами МГПУ в 2019—2020 годах и базировалась на методологии качественных исследований с применением глубинного интервью. Было опрошено сорок восемь респондентов, представляющих три группы: менеджеров, специалистов и университетских преподавателей. В каждой группе присутствовали респонденты, работающие в двух укрупненных областях — социальные науки и естественные науки. Им предлагались кейсы, описывающие основные функции управления персоналом, и уточняющие вопросы внутри каждого кейса. В качестве структуры для анализа метапредметных результатов обучения разработаны и предложены целенаправленные действия, представленные в виде действия, выраженного глаголом, и цели (предмета) действия. Шестиступенчатый анализ полученных в ходе исследования данных показал, что ожидания и представления различных участников рынка труда относительно метапредметных результатов обучения в современных школах можно описать девятью метапредметными компетенциями: 1) адаптироваться; 2) взаимодействовать; 3) говорить и писать; 4) достигать; 5) конкурировать; 6) презентовать; 7) проектировать; 8) управлять; 9) учиться. На практическом уровне описание структуры метапредметных компетенций в виде действий и предметных областей позволило предложить их в качестве сквозных структурных компонентов образовательных программ в системе основного общего и среднего общего образования и рекомендовать включить их в образовательные стандарты.

**Ключевые слова:** метапредметные компетенции, деятельностный подход, содержание образования, участники рынка труда, целенаправленные действия.



**Для цитаты:** *Весманов С.В., Жадько Н.В., Весманов Д.С., Акопян Г.А.* Метапредметные компетенции в ожиданиях участников рынка труда // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 104—112. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250609>

# Metasubject Competencies in the Expectations of Labor Market Participants

**Sergey V. Vesmanov**

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0345-4254>, e-mail: [vesmanovsv@mgpu.ru](mailto:vesmanovsv@mgpu.ru)

**Natalya V. Jadko**

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2425-6708>, e-mail: [JadkoNV@mgpu.ru](mailto:JadkoNV@mgpu.ru)

**Dmitriy S. Vesmanov**

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8838-6352>, e-mail: [VesmanovDS@mgpu.ru](mailto:VesmanovDS@mgpu.ru)

**Gurgen A. Akopyan**

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3812-735X>, e-mail: [AkopyanG@mgpu.ru](mailto:AkopyanG@mgpu.ru)

The article presents results of a study of the opinions of labor market participants regarding the content of metasubject competencies as a component of modern education. The research was conducted by the Project Management Laboratory of MCU in 2019—2020. The study used a qualitative methodology and an in-depth interview tool. Forty-eight respondents representing three groups (managers, specialists and teaching staff of the university) were interviewed. In each group there were respondents working in two enlarged fields: social sciences and natural sciences. Respondents were offered cases describing the main functions of personnel management, and clarifying questions within each case. As a structure for the analysis of metasubject learning outcomes, purposeful actions were developed and proposed, presented in the form of an action, expressed by a verb, and the goal (subject) of the action. A six-step analysis of the data obtained in the course of the study showed that the expectations and perceptions of various labor market participants regarding metasubject learning outcomes in modern schools can be described by nine metasubject competencies: 1) to adapt; 2) to interact; 3) to speak and to write; 4) to achieve; 5) to compete; 6) to present; 7) to design; 8) to manage; 9) to learn. At the practical level, the description of the structure of metasubject competencies in the form of actions and subject areas allowed us to offer end-to-end structural components of educational programs in the school education and to recommend including them in educational standards.

**Keywords:** Metasubject competencies, activity approach, content of education, participants of the labor market, purposeful actions.

**For citation:** Vesmanov S.V., Jadko N.V., Vesmanov D.S., Akopyan G.A. Metasubject Competencies in the Expectations of Labor Market Participants. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 104—112. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250609> (In Russ.)

## Введение

Содержание образования — ключевой компонент любого образовательного процесса. Под содержанием образования в индустриальной экономике XX в. чаще всего понимали только систему знаний, умений и навыков. При переходе к цифровой экономике на стыке XX и XXI вв. в качестве нового содержания добавились компетенции. Сегодня во всем мире содержание образования включает общее развитие и социально-культурный опыт человечества. Образованный человек — это человек воспитанный, знающий, понимающий, созидающий. Каким должно быть содержание образования, чтобы в результате формировался именно такой человек? Чему его надо учить в школе? Что развивать и воспитывать?

Этими вопросами задавалось и сегодня задается профессиональное образовательное сообщество, считая их решение своей прерогативой. За последние несколько десятков лет исследования нескольких поколений российских ученых — В.В. Башева, В.А. Болотова, Г.М. Вальковской, А.М. Водянской, Э.Д. Днепровой, Л.М. Долговой, И.А. Зимней, А.А. Карачева, В.В. Краевского, О.Е. Лебедева, Е.А. Ленской, А.А. Пинского, К.Н. Поливановой, В.В. Рубцова, А.Л. Семенова, В.В. Серикова, В.В. Фирсова, И.А. Фрумина — оказали значительное влияние на современные представления о компетенциях как о единицах содержания образования в педагогической среде и в компетентностном подходе в целом [1; 2; 3; 4; 5; 7; 9]. Методологической основой большинства исследований содержания образования стал деятельностный подход А.Н. Леонтьева [10].

Однако заказчиками и потребителями результатов образовательного процесса выступает практически все общество, а та его часть, которая является налогоплательщиками, еще и играет роль инвестора. Так, например, в 2010 г. лидеры крупнейших корпораций цифровой экономики — Microsoft, Cisco

и Intel — стали инициаторами исследования содержания образования, которое позволит выпускникам занять виртуальные рабочие места в цифровой экономике. На Всемирном экономическом форуме в Абу-Даби в 2015 г. ведущие эксперты предложили в качестве содержания образования списки: грамотностей (базовая грамотность, умение считать, научная и культурная грамотность), компетенций (умение решать задачи и проблемы и пр.), необходимых личных качеств (любопытность, предпринимательские способности, способность к коллективной работе) [8; 14].

Журнал «The Economist» опубликовал в 2018 г. результаты исследования 19 бизнес-секторов в 26 странах мира, которое показало, что критическое мышление, любознательность и творческий подход — самые востребованные качества специалистов на рынке труда. На международном экономическом форуме в Давосе в 2019 г. было решено, что большая часть т.н. «компетенций будущего» являются когнитивными (связаны с организацией мышления) [12; 15].

Таким образом, актуальность исследования определяется тем, что дискуссии о содержании образования вышли за рамки исключительно педагогической отрасли и стали предметом обсуждения всех участников рынка труда, а их мнения, представления и ожидания изучаются мировыми экономическими лидерами. Основываясь на этих трендах, группой исследователей Лаборатории управления проектами МГПУ была определена цель исследования: изучить представления и ожидания участников рынка труда от результатов современного школьного образования (в части формирования метапредметных компетенций). На основе деятельностного и компетентностного подходов была сформулирована гипотеза исследования: изучение целенаправленных действий участников рынка труда позволяет определить содержание метапредметных компетенций [3; 4; 5; 9].

Формулировка гипотезы позволила определить основные исследовательские вопросы:

1. Каких целенаправленных действий ожидает работодатель от работника?
2. Какие целенаправленные действия предпринимает специалист (работник) для удовлетворения ожиданий работодателя?
3. Какие целенаправленные действия рекомендует работнику (работающему студенту) предпринять его преподаватель для удовлетворения ожиданий работодателя?

### Методы

Поиск ответов на выделенные вопросы проводился в рамках четырех исследовательских задач.

Первая исследовательская задача объединила выбор методологии исследования (качественное исследование) и разработку исследовательского инструментария: кейсов, описывающих предлагаемые респондентам ситуации, и гайда интервью в виде последовательности вопросов к каждому кейсу. Респонденты в процессе интервью исследовали ситуацию, разбирались в сути проблемы и задаваемых вопросов, предлагали возможные решения, выбирали приоритетное, оптимальное.

За основу группировки кейсов была взята структура основных функций управления персоналом, которые реализуются во всех современных организациях вне зависимости от отрасли и сферы деятельности:

1. Подбор;
2. Стимулирование труда;
3. Оптимизация (сокращение);
4. Повышение квалификации;
5. Развитие карьеры.

Опора на предложенную структуру основных функций управления позволила разработать пять кейсов:

1. «Собеседование при приеме на работу»;
2. «Премирование/установление надбавок к заработной плате (материальное и нематериальное стимулирование)»;
3. «Проведение оптимизации (сокращения) в организации»;
4. «Отбор кандидатов на повышение квалификации»;

### 5. «Повышение в должности».

Для каждого кейса и каждой категории респондентов был разработан отдельный гайд интервью.

Второй задачей качественного исследования стало определение профиля респондентов — участников рынка труда, потребителей результатов метапредметного содержания школьного (среднего общего) образования по областям: общественные науки, естественные науки. По каждому профилю выбраны три категории респондентов (см. таблицу): а) непосредственные работодатели (руководители, собственники), б) специалисты (работники), в) преподаватели высшей школы. Все три категории объединены представлениями о действиях, ожидаемых и совершаемых на рынке труда как работодателями (а), так и специалистами (б), а также о рекомендациях работающим студентам преподавателями вузов (в).

Интервьюирование экспертов стало третьей исследовательской задачей. Всего было проинтервьюировано 48 респондентов. Респондентам были предложены кейсы и вопросы внутри каждого кейса.

Четвертой исследовательской задачей стал анализ полученных результатов, который включал в себя шесть основных шагов:

1. Формирование таблиц текстов, ответов респондентов каждого профиля (естественники, общественники) и каждой категории (работодатели, специалисты, преподаватели) на все вопросы каждого кейса.

2. Объединение текстов внутри каждого кейса и создание таблиц текстов ответов респондентов каждого профиля (естественники, общественники) и каждой категории (работодатели, специалисты, преподаватели) на все кейсы в целом (без деления на разделы кейса) с исключением повторов.

3. Объединение текстов внутри каждого профиля респондентов и создание таблиц текстов ответов респондентов каждого профиля (естественники, общественники) в целом, на вопросы каждого кейса в целом с исключением повторов.

4. Создание единого массива текстов ответов респондентов без деления на профили, категории и предложенные кейсы.

Таблица

**Категории респондентов исследования**

<b>Работодатели</b>	<b>Специалисты</b>	<b>Преподаватели</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1. Начальник цеха, предприятие по производству аэрозолей 2. Начальник IT-отдела, Сбербанк 3. Зам. начальника подразделения, ФКУ Институт спецсвязи 4. Руководитель, компания «Терминал групп» 5. Собственник и руководитель, компания по продаже косметики 6. Директор и собственник, компания по производству пищевых продуктов 7. Генеральный директор, швейная фирма 8. Начальник операционного управления, банк 9. Заместитель декана, технический университет 10. HR-директор, продуктовый холдинг 11. Руководитель отдела, завод по производству электронной техники 12. Зам. директора, музей 13. Зам. директора, РГБМ 14. Генеральный директор, библиотека 15. HR-директор, благотворительная организация 16. Заместитель руководителя 17. Ректор, педагогический университет 18. Проректор, театральный институт 19. Вице-президент, издательство	1. Инженер по системам безопасности, торговая сеть 2. Главный специалист, производственная фирма 3. Заведующий сектором, НИИ материаловедения 4. Генетик, РНИМУ 5. Старший научный сотрудник, химический институт 6. Главный эксперт отдела кредитных операций, иностранный банк 7. Помощник администратора проектного учета, IT-компания 8. Заместитель начальника цеха, предприятие по производству аэрозолей 9. Литературный редактор, издательство 10. Специалист, Центр развития карьеры Правительства Москвы 11. Зав. отделением, ФГБУ ЦНИ-ИОИЗ 12. Проектный менеджер, РБО «Центр лечебной педагогики» 13. Руководитель подразделения, «Хэдхантер» 14. Сотрудник ЦА МГО Профсоюза работников народного образования и науки РФ 15. Руководитель образовательных программ, общественная организация	1. Доцент, МГУ 2. Профессор, РУДН 3. Доцент, РАНХиГС 4. Доцент, РУДН 5. Старший преподаватель, МГУ 6. Доцент, МФТИ 7. Преподаватель, Первый Московский государственный медицинский университет 8. Зав. кафедрой, МГИМО 9. Профессор, РГГУ 10. Профессор, МГУ 11. Доцент, МГППУ 12. Доцент, ИПАН 13. Доцент, РАНХиГС 14. Доцент, МГУ

5. Форматирование текстов ответов респондентов, собранных в совокупности целенаправленных действий, в алфавитном порядке, где целенаправленное действие обозначается глаголом неопределенной формы, а предмет действия (его цель) — существительным, прилагательным или глаголом.

6. Формулирование набора укрупненных совокупностей целенаправленных действий/ метапредметных компетенций.

В результате анализа текстов ответов респондентов получены 9 укрупненных совокупностей целенаправленных действий, которые: а) ожидает от работника работодатель; б) совершает работник в целях удовлетворения ожиданий работодателя; в) рекомендует сегодня

студенту (уже действующему или потенциальному работнику) преподаватель. Эти укрупненные совокупности целенаправленных действий рассматривались в исследовании как метапредметные компетенции, выступающие компонентами содержания школьного образования, и вот их перечень: 1) адаптироваться; 2) взаимодействовать; 3) говорить и писать; 4) достигать; 5) конкурировать; 6) презентовать; 7) проектировать; 8) управлять; 9) учиться. Каждая компетенция имеет двухступенчатую структуру целенаправленных действий. Рассмотрим в качестве примера укрупненную совокупность групп целенаправленных действий, составляющую метапредметную компетенцию «Проектировать», состоящую из групп

действий: «делать», «демонстрировать», «заявлять», «предъявлять», «проявлять», «размещать». Каждая из этих групп целенаправленных действий, в свою очередь, также состоит из единичных действий с уже обозначенной целью и/или предметом действия. Например, группа действий «проявлять» содержит разные смыслы: «недетскую» настойчивость; активность; дружелюбие; заинтересованность в работе; инициативу в работе; интерес к деятельности (организации); лояльность к организации; лояльность к руководителю, лояльность стратегическим целям и ценностям; надежность, соблюдение дисциплины, режима работы; оригинальность; ответственное отношение на своем участке работы; ответственность перед коллективом (результат ждет коллектив); открытость; пунктуальность при назначении собеседования; спокойствие в стрессовой ситуации; старательность (заинтересованность в качественном результате); желание в обучении; желание в прохождении стажировки.

Кроме того, проведенный анализ позволил выявить и описать группы целенаправленных действий, которые относились не к одной, а к нескольким укрупненным совокупностям целенаправленных действий (метакомпетенциям). Это позволило объединить их в парный цикл: 1) Адаптироваться — Взаимодействовать; 2) Взаимодействовать — Говорить и писать; 3) Говорить и писать — Презентовать; 4) Презентовать — Проектировать; 5) Проектировать — Достигать; 6) Достигать — Конкурировать; 7) Конкурировать — Управлять; 8) Управлять — Учиться; 9) Учиться — Адаптироваться. Парная группировка позволила визуализировать содержательные связи между метапредметными компетенциями. В каждой компетенции присутствует как минимум одна группа целенаправленных действий, которая может быть отнесена в зависимости от контекста и предмета действия к другой компетенции. Такая «диффузия» в содержании метапредметных компетенций указывает на сложность четкого определения границ компетенций, на тесные смысловые связи между ними и на необходимость учитывать эти связи в процессах разработки стандартов и программ обучения.

## Результаты

Последовательное решение задач исследования позволило получить следующие результаты.

Во-первых, проведенное исследование подтвердило широкие возможности выбранной методологии и инструментария для изучения целенаправленных действий участников рынка труда как метапредметных компетенций. Концептуальной моделью исследования послужила пятикомпонентная структура основных функций управления персоналом. Интервьюирование на основе кейсов и вопросов к ним позволило предоставить респондентам максимальную свободу в формулировании своих идей и представлений и обеспечило соблюдение критерия объективности исследования. В качестве структуры анализа ожидаемых участниками рынка труда метапредметных результатов содержания обучения в школе были предложены целенаправленные действия, представленные в виде действия (глагола) и предмета действия.

Во-вторых, выбор трех групп респондентов (работодатели, специалисты, преподаватели вузов), работающих в двух укрупненных областях (общественные и естественные науки), показал, что, несмотря на различия в видах и задачах деятельности, а также организационных позициях респондентов, существует сходство ожиданий и представлений разных участников рынка труда о метапредметных результатах обучения в современной школе.

В-третьих, шестиступенчатый анализ полученных в ходе исследования данных показал, что ожидания и представления различных участников рынка труда в отношении метапредметных результатов обучения в современной школе сходятся и описываются девятью метапредметными компетенциями: 1) адаптироваться; 2) взаимодействовать; 3) говорить и писать; 4) достигать; 5) конкурировать; 6) презентовать; 7) проектировать; 8) управлять; 9) учиться.

В-четвертых, собранный массив данных можно рассматривать как набор готовых поисковых запросов для изучения контента образовательных ресурсов, например, такого как «Московская электронная школа». Можно сопоставлять, насколько содержание и форматы работы современной школы учитывают

требования к успешности и результативности будущих участников рынка труда.

### Обсуждение

Обсуждение полученных результатов исследования ограничено, поскольку аналогичные по постановке целей, задач и применяемой методологии исследования ожидания участников рынка труда носят единичный характер. Как правило, представители рынка труда в России и за рубежом создают прогностические перечни «компетенций будущего» с разным количеством представленных в них компетенций, но в значительно меньшей степени обращают внимание на их структуру и содержание как возможных единиц обучения в средней школе [7; 12; 13; 14; 15; 16]. Это позволяет говорить об инновационном характере и уникальности представленного исследования, которое оперирует категориями прямой связи между структурой и содержанием компетенций, формируемых в средней школе, и ожиданиями участников рынка труда, а наличие такой прямой связи, как уже отмечалось, становится условием успешного развития инновационной экономики [17].

### Литература

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8—14.
2. Весманов С.В., Жадько Н.В., Весманов Д.С., Источников В.В. Перспективы развития профессии учителя: от передачи знаний к современным образовательным технологиям // Вестник МГПУ. 2019. № 3 (49). С. 52—60.
3. Весманов С.В., Жадько Н.В., Весманов Д.С., Акопян Г.А., Шевченко П.В. Компетентностная модель педагога как инструмент оценки результатов его деятельности // Педагогика. 2018. № 1. С. 14—21.
4. Весманов С.В., Иванова М.А., Весманов Д.С. Исследование аспектов профессиональной деятельности и социальных перспектив участников образовательных отношений в контексте изменений и нововведений в системе московского образования. М., 2020. 143 с.
5. Жадько Н.В. Компетентностный подход в содержании и методике обучения // Тенденции развития образования: Лидерство в школьном и дошкольном образовании: вчера, сегодня, завтра. Материалы XII Международной научно-практической конференции. 2016. С. 193—202.

### Заключение

Выявленные в ходе исследования метапредметные компетенции были полностью описаны в виде взаимосвязанного комплекса целенаправленных действий. Это дает возможность уже на теоретическом, концептуальном уровне отойти от существующей сегодня тенденции декларации и каталогизации различных перечней компетенций, зачастую не используемых школой. А на практическом уровне описание структуры метапредметных компетенций в виде действия и предмета действия позволяет предложить их в качестве сквозных структурных компонентов образовательных программ в системе основного общего и среднего общего образования. Кроме того, представляется необходимым рекомендовать включить рассмотренные метапредметные компетенции в образовательные стандарты. В дальнейшем на основе полученных данных представляется необходимым выявить соответствие содержания и форматов работы сегодняшней школы требованиям к результативности и успешной карьере будущих участников рынка труда.

6. Жадько Н.В. Обучение компетенциям возможно. Какие выбрать алгоритмы? // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. 2017. № 1 (11). С. 86—94.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 5 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 24.07.2020).
8. Золин И.Е. Образовательный комплекс и рынок труда: парадоксы взаимодействия // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2015. № 10 (295). С. 28—39.
9. 4К: измерение критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/monitoring/4k> (дата обращения: 14.07.2020).
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Нобель пресс, 2011. 130 с.
11. Стратегия модернизации общего образования: Материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования. М.: «Мир книги», 2001. 102 с.
12. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного



доклада о тенденциях трансформации школьного образования [Электронный ресурс] / И.Д. Фруммин [и др.] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с. URL: [https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2\\_19.pdf](https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2_19.pdf) (дата обращения: 24.07.2020).

13. 33 ways Davos 2019 made an impact on the world. 25.01.2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2019/01/> (дата обращения: 24.07.2020).

14. New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology (Prepared in collaboration with The Boston Consulting Group) [Электронный ресурс]. URL: [https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf) (дата обращения: 24.07.2020).

15. The Economist. Driving the skills agenda: preparing children for the future. An Economic

Intelligence Unit report sponsored by Google for education. 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eiuperspectivesandeconomist.com/sites/default/files/Drivingtheskillsagenda.pdf>. (дата обращения: 24.07.2020).

16. Voogt J., Pareja-Roblin N. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies // Journal of Curriculum Studies. 2012. Vol. 44 (3). P. 299—321. DOI:10.1080/00220272.2012.668938

17. Joint dialog: how are schools developing real employability skills? 20.10.2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.thecdi.net/write/JOINT-DIALOGUE-FINAL-REPORT-3.pdf> (Accessed 26.10.2020).

18. Pang E., Wong M., Leung C.H., Coombes J. Competencies for fresh graduates' success at work: Perspectives of employers // Industry and Higher Education. 2019. Vol. 33 (1). P. 55—65. DOI:10.1177/0950422218792333journals.sagepub.com/home/ihe

## References

1. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model ot idei k obrazovatelnoj programme [Competent model: from idea to educational program]. *Pedagogika = Pedagogy*, 2003, no. 10, pp. 8—14. (In Russ.).

2. Vesmanov S.V., Jadko N.V., Vesmanov D.S. Perspektivy razvitiya professii uchitelya ot peredachi znanij k sovremennym obrazovatelnyim tekhnologiyam [Sources Prospects for the development of the teaching profession: from the transfer of knowledge to modern educational technologies]. *Vestnik-MGPU = Herald of the Moscow Sity University*, 2019, no. 3 (49), pp. 52—60. (In Russ.).

3. Vesmanov S.V., Jadko N.V., Vesmanov D.S., Akopyan G.A., Shevchenko P.V. Kompetentnostnaya model pedagoga kak instrument ocenki rezultatov ego deyatelnosti [Competent model of the teacher as a tool to evaluate the results of his activities]. *Pedagogika = Pedagogy*, 2018, no. 16, pp. 14—21. (In Russ.).

4. Vesmanov S.V., Ivanova M.A., Vesmanov D.S. Issledovanie aspektov professionalnoj deyatelnosti i socialnyh perspektiv uchastnikov obrazovatelnyh odnoshenij v kontekste izmenenij i novovvedenij v sisteme moskovskogo obrazovaniya [Study of aspects of professional activities and social prospects of participants in educational relations in the context of changes and innovations in the Moscow education system]. Moscow, 2020, no. 1. 43 p. (In Russ.).

5. Jadko N.V. Kompetentnostnyj podhod v sodержanii i metodike obucheniya [Competent approach in content and teaching method]. *Tendencii razvitiya obrazovaniya liderstvo v shkolnom i doshkolnom obrazovanii vchera, segodnya, zavtra. Materialy XII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Trends in education development: Leadership in school and preschool*

*education: yesterday, today, tomorrow. Materials of the 12th International Scientific and Practical Conference*], 2016, pp. 193—202. (In Russ.).

6. Jadko N.V. Obuchenie kompetencyam vozmozhno. Kakie vybrat algoritmy? [It is possible to teach competences. Which algorithms to choose?]. *Vestnik MGPU, seria Economica = Herald of Moscow City Teachers' University. Series: Economy*, 2017. Vol. 1, no. 11, pp. 86—94. (In Russ.).

7. Zimnyaya I.A. Klyucheveye kompetencii novaya paradigma rezultata-sovremennogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Key Competencies is a new paradigm of the result of modern education]. *Internet zhurnal "Eidos" = Internet magazine "Eidos"*, 2006. May 5. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.ht> (Accessed 05.05.2006). (In Russ.).

8. Zolin I.E. Obrazovatelnyj kompleks I rynek truda paradoksy vzaimodejstviya [The Educational Complex and the Labour Market: The Paradoxes of Interaction]. *Nacionalnye interesy priority i bezopasnost = National Interests: Priorities and Security*, 2015. Vol. 10, no. 295, pp. 28—39. (In Russ.).

9. 4k: izmerenie kriticheskogo myshleniya kreativnosti kommunikacii i kooperacii [Elektronnyi resurs] [4K: Measuring critical thinking, creativity, communication and cooperation]. Available at: <https://ioe.hse.ru/monitoring/4k> (Accessed 14.07.2020). (In Russ.).

10. Leontiev A.N. Deyatelnost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Nobel Press, 2011. 130 p. (In Russ.).

11. Strategiya modernizacii obshchego obrazovaniya: materialy dlya razrabotchikov dokumentov po modernizacii obshchego obrazovaniya [General Education Modernization Strategy: Materials for developers of documents to modernize general education]. Moscow: "World of Books", 2001. 102 p. (In Russ.).

12. Universalnye kompetentnosti i novaya gramotnost chemu uchitsegodnya dlya uspekha zavtra predvaritelnye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciayah transformacii shkolnogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Universal competence and new literacy: what to teach today for success tomorrow]. In Frumin I.D. (et al.). *Preliminary findings of the international report on the trends in the transformation of schooling*. Moscow: HSE Research Institute, 2018. 28 p. Available at: <https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2/19.pdf> (Accessed 24.07.2020). (In Russ.).
13. 33 ways Davos 2019 made an impact on the world. 25.01.2019. Available at: <https://www.weforum.org/agenda/2019/01/> (Accessed 24.07.2020).
14. New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology (Prepared in collaboration with The Boston Consulting Group). Available at: [http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf) (Accessed 24.07.2020).
15. The Economist. Driving the skills agenda: preparing children for the future. An Economic Intelligence Unit report sponsored by Google for education. Available at: <http://www.eiuperspectivesandeconomist.com/sites/default/files/Drivingtheskillsagenda.pdf>. (Accessed 24.07.2020).
16. Voogt J., Pareja-Roblin N. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 2012. Vol. 44 (3), pp. 299—321. DOI:10.1080/00220272.2012.668938
17. Joint dialog: how are schools developing real employability skills? 20.10.2018. Available at: <https://www.thecdi.net/write/JOINT-DIALOGUE-FINAL-REPORT-3.pdf> (Accessed 26.10.2020).
18. Pang E., Wong M., Leung C.H., Coombes J. Competencies for fresh graduates' success at work: Perspectives of employers. *Industry and Higher Education*, 2019. Vol. 33 (1), pp. 55—65. DOI:10.1177/0950422218792333journals.sagepub.com/home/ihe

### **Информация об авторах**

*Весманов Сергей Викторович*, кандидат экономических наук, руководитель Лаборатории управления проектами, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0345-4254>, e-mail: [vesmanovsv@mgpu.ru](mailto:vesmanovsv@mgpu.ru)

*Жадько Наталья Викторовна*, доктор педагогических наук, профессор, Школа проектирования и образовательного предпринимательства Института права и управления ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2425-6708>, e-mail: [JadkoNV@mgpu.ru](mailto:JadkoNV@mgpu.ru)

*Весманов Дмитрий Сергеевич*, директор, Школа проектирования и образовательного предпринимательства Института права и управления, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8838-6352>, e-mail: [VesmanovDS@mgpu.ru](mailto:VesmanovDS@mgpu.ru)

*Акопян Гурген Александрович*, кандидат социологических наук, доцент, Школа проектирования и образовательного предпринимательства Института права и управления, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3812-735X>, e-mail: [AkopyanG@mgpu.ru](mailto:AkopyanG@mgpu.ru)

### **Information about the authors**

*Sergey V. Vesmanov*, PhD in Economics, Head of Project Management Laboratory, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0345-4254>, e-mail: [vesmanovsv@mgpu.ru](mailto:vesmanovsv@mgpu.ru)

*Natalya V. Jadko*, Doctor of Pedagogy, Professor, School of Project Management and Educational Entrepreneurship, Law and Management Institute, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2425-6708>, e-mail: [JadkoNV@mgpu.ru](mailto:JadkoNV@mgpu.ru)

*Dmitriy S. Vesmanov*, Director, School of Project Management and Educational Entrepreneurship, Law and Management Institute, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8838-6352>, e-mail: [VesmanovDS@mgpu.ru](mailto:VesmanovDS@mgpu.ru)

*Gurgen A. Akopyan*, PhD in Sociology, Associate Professor, School of Project Management and Educational Entrepreneurship, Law and Management Institute, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3812-735X>, e-mail: [AkopyanG@mgpu.ru](mailto:AkopyanG@mgpu.ru)

Получена 08.09.2020

Received 08.09.2020

Принята в печать 25.11.2020

Accepted 25.11.2020

# Предпосылки трудностей школьного обучения у учащихся начальных классов

**Канторова Е.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3555-8288>, e-mail: Elivanoba@mail.ru

**Горбачевская Н.Л.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8558-9007>, e-mail: gorbachevskayanl@mgppu.ru

Представлены результаты эмпирического исследования предпосылок возникновения трудностей школьного обучения у учащихся начальной общеобразовательной школы. Выборка исследования: 154 школьника общеобразовательной школы, которые исследовались (в течение пяти лет) на разных возрастных этапах: в старшем дошкольном возрасте, в начале обучения в первом классе и в конце четвертого класса. У школьников четвертого класса в возрасте от 10 до 11 лет изучались способности понимания текста при чтении, способности к решению математических задач, установлению закономерностей в числовом ряду, а также к выполнению заданий по аналогии. В исследовании использовались 12 методик психологической и нейропсихологической диагностики, которые содержали критерии выявления трудностей школьного обучения, в том числе: процессуальных трудностей обучения, особенностей запоминания и внимания, зрительно-моторной координации каждого учащегося. Сравнительный анализ результатов исследования позволил выявить предпосылки возникновения трудностей школьного обучения в четвертом классе. Был выделен комплекс психологических и нейропсихологических показателей, при помощи которых стало возможным разграничение предпосылок возникновения математических, лингвистических и комплексных трудностей школьного обучения. Такими предпосылками оказались выявленные в старшем дошкольном возрасте и в начале школьного обучения проблемы в интеллектуально-познавательной сфере и процессуальные трудности. Наиболее весомой предпосылкой всех видов трудностей школьного обучения явилось недостаточное развитие навыка самостоятельной работы в начале обучения в школе. Результаты исследования могут быть использованы для организации своевременной профилактической психолого-педагогической помощи учащимся по предупреждению возникновения трудностей в обучении.

**Ключевые слова:** трудности школьного обучения, зрительная память, слухоречевая память, школьники начальных классов, навыки самостоятельной работы.

**Для цитаты:** Канторова Е.В., Горбачевская Н.Л. Предпосылки трудностей школьного обучения у учащихся начальных классов // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 113—125. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250610>

## Background for Cognitive Difficulties in Primary School Students

**Elena V. Kantorova**

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),  
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3555-8288>,

e-mail: [Elivanoba@mail.ru](mailto:Elivanoba@mail.ru)

**Natalya L. Gorbachevskaya**

Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE),  
Mental Health Research Centre Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8558-9007>,

e-mail: [gorbachevskaya@yandex.ru](mailto:gorbachevskaya@yandex.ru)

The article presents results of an empirical study on the key factors of difficulties in the formation of basic educational competencies in primary school children. The sample of the study involved 154 schoolchildren of a comprehensive school who were studied longitudinally for 5 years at different age stages: at preschool age, at the beginning of the first grade and at the end of the fourth grade. In fourth-grade schoolchildren, aged 10 to 11, we studied the ability to understand text while reading, the ability to solve mathematical problems, establish patterns in a number series, and also to perform tasks by analogy. The study used 12 methods of psychological and neuropsychological diagnostics which contained criteria for identifying procedural learning difficulties, characteristics of memorization and attention, hand-eye coordination of each student. A comparative analysis of the research results revealed the preconditions of difficulties in applying learning competencies in fourth-grade students. A set of psychological and neuropsychological indicators was identified, which enabled us to differentiate between the factors contributing to mathematical, linguistic and complex difficulties in the formation of learning competencies. These factors included problems in intellectual and cognitive sphere and procedural difficulties revealed in preschool and primary school children. The most significant precondition for all types of learning difficulties was the insufficient development of independent working skills at the beginning of schooling. The research results can be used to organize timely psychological and pedagogical assistance to students to prevent the occurrence of learning difficulties.

**Keywords:** school learning difficulties, visual memory, auditory-speech memory, primary school students, independent working skills.

---

**For citation:** Kantorova E.V., Gorbachevskaya N.L. Background for Cognitive Difficulties in Primary School Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 113—125. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250610> (In Russ.)

## Введение

В условиях современной общеобразовательной школы все больше школьников, родителей и педагогов сталкиваются с трудностями школьного обучения различного характера. Согласно данным Института возрастной физиологии РАО (ФГБНУ «ИВФ РАО»), их отмечают 15—40% школьников [1]. По данным Московского центра качества образования (МЦКО), среди факторов, влияющих на прерывание учебы в школе, сложность прохождения общеобразовательной программы для ребенка занимает более 31% [18]. Также в последнее время возросло количество родителей, которые сталкиваются с трудностями обучения своих детей в общеобразовательной школе и неудовлетворительно оценивают качество предоставляемых школой образовательных услуг [8].

Результаты многих исследований показывают, что причинами возникновения трудностей школьного обучения при прохождении стандартных общеобразовательных программ являются проблемы запоминания, осмысления и обработки учебного материала из-за недостаточной сформированности основных когнитивных функций, необходимых для обучения (внимания, памяти, мышления, зрительно-моторной координации).

В результате специальных исследований многими авторами (Э.Г. Симерницкая, Н.Л. Горбачевская, Е.Ю. Давыдова, Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе и др.) было установлено, что факторы, вызывающие трудности школьного обучения, во многих случаях могут быть достаточно успешно компенсированы посредством своевременной коррекционно-развивающей работы [3; 11; 14]. Поэтому основным направлением исследования трудностей школьного обучения с целью их профилактики является изучение ранних предпосылок возникновения этих трудностей и их отдельных видов.

Здесь представлены результаты междисциплинарного психологического и нейропсихологического исследования развивающихся высших психических функций в контексте изучения феномена трудностей школьного обучения, связанных с усвоением и использованием учебных знаний. При этом под из-

учением трудностей школьного обучения подразумеваются исследования характеристик учебной деятельности ребенка.

Согласно проведенному обзору литературы по теме трудностей школьного обучения (по мнению большинства авторов), ранние предпосылки трудностей школьного обучения относятся к уровню предыдущего психического развития ребенка. Однако на настоящий момент представлено крайне мало комплексов показателей современных методов психологической и нейропсихологической диагностики для выявления школьников с предпосылками трудностей школьного обучения и обоснования направлений развивающей работы для своевременной помощи учащимся из группы риска.

Настоящее исследование основывается на деятельностном подходе, теоретических положениях концепций Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и структуру учебной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков. Логика исследования основывается на системно-структурном подходе, предполагающем выявление внутренних связей и зависимостей между показателями возрастного развития (Л.И. Божович, А.Л. Венгер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Я.А. Пономарёва, Д.Б. Эльконин и др.). Целью исследования является изучение способностей ребенка и способов их учета применительно к профилактике трудностей школьного обучения.

Основа классификации трудностей школьного обучения, предложенная Л.С. Выготским [2], определила экспериментальный дизайн настоящего исследования, в котором, помимо выделенного основного направления изучения познавательных трудностей школьного обучения, был включен диагностический блок изучения эмоционально-личностных особенностей, отношения ребенка к школе и обучению.

С точки зрения деятельностного подхода трудности школьного обучения анализируются как невозможность или недостаточность применения учащимися способов учебной

деятельности [7]. В соответствии с этой точкой зрения в исследовании не учитывался уровень достигнутых учащимися знаний, а использовались методики, содержащие незнакомые ранее детям задания. В данной работе применяются комплексы общепринятых методик для каждого этапа возрастного развития [1].

Исследование возможных предпосылок трудностей школьного обучения на этапе зачисления в школу и в начале обучения в первом классе общеобразовательной школы построено на идеях педагогической концепции Л.А. Венгера. В рамках указанной парадигмы подготовка детей к обучению в школе рассматривается с точки зрения целенаправленного формирования у них предпосылок учебной деятельности, наличие которых определяет психологическую готовность к обучению в школе. Диагностика готовности ребенка к школьному обучению рассматривается как совокупность критериев, показывающая степень успешности в новых видах деятельности в условиях обучения [11].

Согласно положениям работ С.В. Мухиной, учебная деятельность требует от ребенка «особой рефлексии», которая связана с осуществлением операций по анализу учебных задач, контролем над реализацией своих действий, целенаправленным вниманием, памятью и планированием [15]. Именно изучение этих показателей было основой исследования предпосылок трудностей школьного обучения.

Опираясь на утверждение Н.А. Менчинской и И.С. Якиманской о том, что трудности школьного обучения должны рассматриваться как проявление личностных свойств и характеристик учащегося, в исследовании были включены методики изучения большинства факторов, которые могут влиять на процесс усвоения и применения знаний [14]. Причинами трудностей школьного обучения могут являться особенности интеллектуально-познавательной сферы, несформированность навыков учебной работы, а также сочетание этих факторов [3; 5].

В соответствии с этим основанием для формирования экспериментального дизайна настоящего исследования послужили исследования в области психологии развития, для

которых актуальными являются и задачи выявления специфики дефицитарности психических функций на разных этапах возрастного развития, особенности их компенсаций, и изучение личностных характеристик учащихся.

**Целью исследования** является установление предпосылок возникновения трудностей школьного обучения у учащихся начальной общеобразовательной школы.

**Гипотеза исследования:** использование общепринятого набора диагностических методик в начале обучения позволяет заранее выявить и обозначить индивидуальные особенности детей, которые при отсутствии целенаправленной психолого-педагогической работы могут привести к трудностям школьного обучения.

**Методы исследования.** В работе использовались методы диагностики трудностей школьного обучения и их возможных причин в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного и начального общего образования (ФГОС ДО и ФГОС НОО). В качестве методов диагностики предпосылок трудностей школьного обучения использовались психологические и нейропсихологические методики изучения особенностей развития внимания, памяти, произвольности, зрительно-моторной координации, отвечающие современным требованиям и условиям психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательной школе.

Для каждого этапа исследования была подобрана программа диагностики в соответствии с целями исследования, условиями проведения и возрастом учащихся.

**Методики, применяемые на разных этапах исследования.** На первом этапе проводилась индивидуальная диагностика готовности к школе детей, посещающих дошкольные отделения или занятия дополнительного образования по подготовке к школе. Использовались следующие методики: «10 слов» А.Р. Лурия, Корректурная проба (Тест Бурдона), «Срисовывание по точкам» (модификация теста А. Керна). На данном этапе были получены данные об особенностях запоминания, зрительно-моторной координации и внимания



будущих учащихся еще до их поступления в первый класс.

На втором этапе проводилась диагностика в условиях класса с той же группой учащихся с целью изучения особенностей самостоятельного выполнения заданий в условиях класса. Использовались следующие методики исследования в соответствии с рекомендациями изучения готовности первоклассников к обучению в школе МЦКО: «Рисунок человека», «Графический диктант», «Образец и правило», «Первая буква» [17]. Полученные данные были использованы для выявления предпосылок трудностей школьного обучения.

На третьем этапе происходило многофакторное исследование особенностей развития памяти, внимания и успешности развития отдельных компонентов учебной деятельности у принимавших участие в исследовании детей в четвертом классе. Использовались методики: Групповой интеллектуальный тест [16], «Лурия 2010» [3], Тест Бендер [15], Таблицы Шульце [10].

**Материалы исследования.** Были протестированы две параллели четвертых классов. Это дало возможность получить данные о распространенности, структуре, взаимосвязях и особенностях трудностей школьного обучения.

Для обеспечения условий репрезентативности выборки в исследовании принимали участие школьники восьми классов общеобразовательной школы двух параллелей (начавшие обучение в 2013 и 2014 годах) по традиционной общеобразовательной программе обучения «Школа России». Опыт-экспериментальная часть исследования осуществлялась на базе начальной школы образовательного комплекса ГБОУ Школа № 587 ЗАО г. Москвы.

На основании полученных данных была сформирована группа исследования, включающая данные диагностики 154 учащихся.

**Дизайн исследования.** По результатам диагностики в четвертом классе в группе исследования были выделены учащиеся с трудностями школьного обучения. Исследовались следующие критерии: понимание текста при чтении, решение арифметических задач, дополнение предложений, определе-

ние сходства и различия понятий, задание на логику (поиск закономерности в числовом ряду), установление аналогий, а также тест на определение темпа деятельности с использованием заданий на основе группового интеллектуального теста [15]. Наличие трудностей школьного обучения определялось низкими результатами диагностики по одному или нескольким заданиям [16].

Внутри группы детей с трудностями школьного обучения были выделены три подгруппы трудностей: математические, лингвистические и смешанные. Такое разделение трудностей школьного обучения используется не только в работах отечественных ученых, но и во многих зарубежных исследованиях [20]. Дети, получившие результаты ниже возрастной нормы по критериям решения математических задач и (или) заданий на логику (числовые ряды) и соответствующие возрастной группе результаты по остальным тестам, были отнесены к группе с математическими трудностями.

Учащиеся с результатами ниже возрастной нормы по заданиям на дополнение предложений и понимание текста при чтении (со сложными грамматическими конструкциями) и с результатами в норме по остальным заданиям были отнесены к группе с лингвистическими трудностями школьного обучения.

Учащиеся, которые не справились с несколькими заданиями, относящимися к математическому, и к лингвистическому направлению, отнесены к группе со смешанными трудностями обучения.

Академическая неуспеваемость не рассматривалась в настоящей работе как критерий трудностей школьного обучения по следующим причинам: субъективность выставления оценок, отсутствие единых критериев их выставления, использование оценки как мотивационного фактора для учащихся, их субъективность для ребенка и педагога [4]. С учетом цели исследования необходимо понимание трудностей школьного обучения как сложности выполнения заданий при самостоятельной работе в классе без возможности получения посторонней помощи.

Для анализа полученных данных использовались методы вариационной статистики.

Применены несколько направлений анализа данных: изучение отличительных особенностей групп исследования с различными видами трудностей школьного обучения, построение структурной модели ранних предпосылок трудностей школьного обучения, выявление возможных прогностических связей между показателями ранней диагностики в начале обучения в школе и последующими трудностями для определения направлений профилактической коррекционно-развивающей работы.

### Результаты исследования

Согласно результатам настоящего исследования, учащиеся с трудностями школьного обучения, выявленными в четвертом классе, еще в старшем дошкольном возрасте отличались более низкими показателями прочности слухоречевого запоминания, концентрации и устойчивости внимания. Однако такие данные носят обобщенный характер и не эффективны для построения профилактической работы, так как не прогнозируют степень выраженности и области возникновения трудностей школьного обучения у конкретного ребенка. Поэтому был проведен анализ отличительных особенностей групп учащихся с различными видами трудностей школьного обучения: лингвистическими, математическими, смешанными. Полученные данные показали следующее:

1. Учащиеся, у которых в четвертом классе были диагностированы математические трудности школьного обучения, в старшем дошкольном возрасте отличались более низ-

кой концентрацией внимания (по сравнению с учащимися с лингвистическими трудностями и учащимися без трудностей обучения).

2. Учащиеся, у которых в четвертом классе были диагностированы лингвистические трудности школьного обучения, в старшем дошкольном возрасте отличались низкими показателями устойчивости внимания по сравнению с детьми без трудностей обучения.

3. Учащиеся, у которых в четвертом классе были диагностированы трудности школьного обучения смешанного типа (то есть по нескольким критериям относящимся и к математическому, и к лингвистическому направлению), значительно отличались в старшем дошкольном возрасте по результатам диагностики объема и прочности слухоречевого запоминания, а также концентрации и устойчивости внимания.

Результаты исследования позволяют еще до начала обучения в школе выявлять группы учащихся, которые впоследствии, вероятно, будут испытывать трудности школьного обучения лингвистического, математического или смешанного видов.

Следующей задачей анализа данных явилось определение направлений коррекционно-развивающей работы по профилактике трудностей школьного обучения.

Направления коррекционно-развивающей работы определяются данными связи показателей ранней диагностики объема и прочности слухоречевой памяти и успешности выполнения заданий в четвертом классе, представленными на рис. 1 и рис. 2.



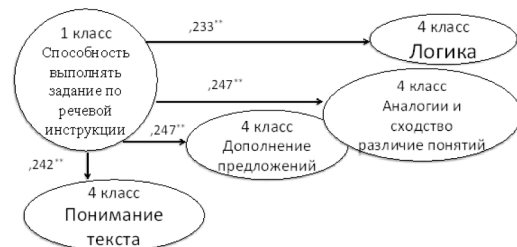
Рис. 1. Структурная модель связей объема и прочности памяти в старшем дошкольном возрасте и показателей диагностики в четвертом классе (все приведенные коэффициенты статистически значимы при  $p < 0,05$ )

Согласно полученным данным настоящего исследования, объем и прочность слухоречевого запоминания в старшем дошкольном возрасте влияют на успешность многих компонентов учебной деятельности (рис. 1). При этом наиболее существенным критерием для последующего обучения является развитие прочности памяти, т.е. способности максимально точно воспроизвести услышанную информацию через промежуток времени. Важно отметить, что объем и прочность памяти влияют на успешность как математических, так и лингвистических способностей, а следовательно, их развитие является одним из основных направлений профилактики трудностей школьного обучения.



Рис. 2. Структурная модель связей концентрации и устойчивости внимания в старшем дошкольном возрасте и показателей диагностики в четвертом классе (все приведенные коэффициенты статистически значимы при  $p < 0,05$ )

Также важнейшими показателями успешности обучения являются концентрация и устойчивость внимания, которые оказывают влияние на компоненты учебной деятельности, связанные с пониманием сложных грамматических конструкций и выявлением логических закономерностей.



Следовательно, включение упражнений на развитие прочности памяти, а также концентрации и устойчивости внимания в психологическую работу по профилактике трудностей школьного обучения при выявлении их предпосылок повысит ее эффективность.

Однако более значимыми показателями с точки зрения выявления предпосылок трудностей школьного обучения являются сложности самостоятельного выполнения диагностических заданий в условиях класса в начале обучения. При сравнении выполнения заданий в первом классе с результатами диагностики в четвертом классе был выявлен ряд факторов, которые оказывают влияние на возникновение трудностей школьного обучения в начальной школе (рис. 3 и 4).

Согласно полученным данным, дети с выявленными трудностями школьного обучения в четвертом классе уже в начале обучения в первом классе значительно хуже выполняли самостоятельные задания по речевой инструкции и видимому образцу (использовалась методика «Графический диктант»).

Однако при анализе различий внутри группы с трудностями школьного обучения были выявлены отличия учащихся с лингвистическими, математическими и смешанными трудностями школьного обучения.

Учащиеся, у которых в четвертом классе были диагностированы лингвистические трудности школьного обучения, в начале обучения в первом классе по критериям самостоятельного выполнения заданий отличались низкими показателями только от детей группы без трудностей школьного обучения.



Рис. 3. Структурная модель связей показателей диагностики в первом и четвертом классах (все приведенные коэффициенты статистически значимы при  $p < 0,05$ )

Наиболее значимые отличия показателей выявлены у школьников со смешанными трудностями школьного обучения в четвертом классе (низкие результаты по нескольким исследуемым областям). Большинство из них в первом классе не могли справиться с предложенным заданием ни с помощью речевой инструкции, ни по видимому образцу.

Важно отметить, что условия проведения и оценки данных настоящего исследования соответствуют программе, составленной на основании «Рекомендаций МЦКО по интерпретации результатов изучения готовности первоклассников к обучению в школе» [17].

В соответствии с этим с учащимися на начальном этапе обучения проводилась работа по адаптации к обучению в школе. Однако данные исследования доказывают ее крайне низкую эффективность. Одной из причин возникновения трудностей обучения, вероятно, является недостаточное внимание родителей и педагогов к результатам ранней диагностики ребенка в первом классе.

Еще одним важным критерием выявления ранних предпосылок трудностей школьного обучения является умение руководствоваться системой условий задачи, методика «Образец и правило» (рис. 4).

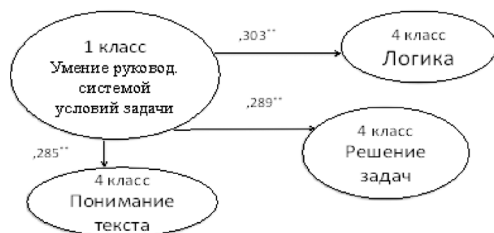


Рис. 4. Структурная модель связей низкой способности руководствоваться системой условий задачи в первом классе и трудностями школьного обучения в четвертом классе (все приведенные коэффициенты статистически значимы при  $p < 0,05$ )

Согласно полученным в настоящем исследовании данным, умение руководствоваться системой условий задачи в первом классе влияет на способность находить логические закономерности в числовом ряду, понимание сложной грамматической конструкции текста и решение математических задач в четвертом классе.

Аналогично данным о связи низких способностей к самостоятельному выполнению заданий с трудностями школьного обучения в четвертом классе, внутри группы с трудностями школьного обучения наиболее сложной является подгруппа со смешанными трудностями школьного обучения.

Учащиеся, у которых в четвертом классе были диагностированы трудности школьного обучения смешанного типа, отличаются низкими показателями способности руководствоваться системой условий задачи в начале обучения в первом классе не только от детей без трудностей школьного обучения, но и по сравнению с учащимися с математическими и лингвистическими трудностями школьного обучения.

Немного лучше с предложенными заданиями справляются дети с математическими трудностями школьного обучения. Школьники с лингвистическими трудностями школьного обучения выполняют задания хуже, чем дети без трудностей школьного обучения, но значительно лучше учащихся с математическими и смешанными трудностями школьного обучения.

Полученные данные позволяют по результатам диагностики в первом классе выявить группы учащихся, которые впоследствии, вероятно, будут испытывать трудности школьного обучения лингвистического, математического или смешанного видов, а также дают возможность по результатам диагностики в старшем дошкольном возрасте и в первом классе выявить приоритетные направления работы для профилактики трудностей школьного обучения. Примером такого рода профилактической работы могут стать модули развивающих занятий по формированию навыков логического запоминания, обучению способам смысловой обработки материала, классификации, обобщения и упражнения на объем, распределение, устойчивость, концентрацию и переключение внимания.

Выявленные в настоящем исследовании связи показателей диагностики в начале обучения в школе и в старшем дошкольном возрасте с трудностями школьного обучения в четвертом классе являются предпосылками для построения модели возникновения различных видов трудностей школьного обуче-

ния с использованием метода множественно-регрессионного анализа.

Назначение представленных ниже моделей состоит в возможности раннего выявления наиболее значимых факторов, ведущих за собой трудности школьного обучения.

Выявлены три вида регрессионных структурных моделей предпосылок трудностей школьного обучения в начальной школе: общая, с включением всех исследуемых критериев (рис. 5), а также отдельные прогностические модели математических (рис. 6) и лингвистических (рис. 7) трудностей школьного обучения.

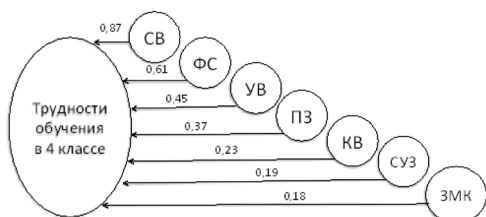


Рис. 5. Модель предпосылок трудностей школьного обучения учащихся четвертых классов по результатам ранней диагностики (коэффициент множественной детерминации (КМД) — 0,68): показатели низкого развития критериев: СВ — способность самостоятельно выполнить задание; СУЗ — умение руководствоваться системой условий задачи; FC — уровень развития фонематического слуха; ПЗ — прочность слухоречевого запоминания; KB — концентрация внимания; UB — устойчивость внимания; ЗМК — зрительно-моторная координация

Согласно полученной общей модели (рис. 5), наиболее значимыми критериями для прогнозирования трудностей школьного обучения являются низкие показатели способности к самостоятельному выполнению заданий и недостаточное развитие фонематического слуха, а также низкая устойчивость внимания.

Модель предпосылок математических трудностей школьного обучения (рис. 6) включает в себя гораздо меньше значимых критериев, что, вероятно, свидетельствует о различных механизмах возникновения разных видов трудностей школьного обучения (математических, лингвистических и смешанных).

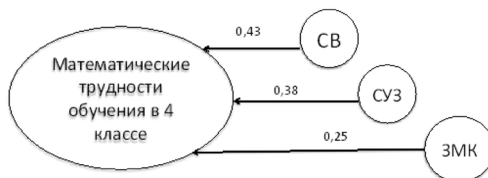


Рис. 6. Модель предпосылок математических трудностей школьного обучения (КМД — 0,67): СВ — способность самостоятельно выполнить задание; СУЗ — умение руководствоваться системой условий задачи; ЗМК — зрительно-моторная координация

На возникновение математических трудностей школьного обучения наиболее сильное влияние оказывают три критерия: сложности в самостоятельном выполнении задания по речевой инструкции, низкие способности руководствоваться системой условий задачи и недостаточно развитая зрительно-моторная координация. Все три перечисленных показателя выявляются по результатам диагностики в первом классе и относятся, скорее, к процессуальным трудностям обучения. Это есть причина возникновения математических трудностей школьного обучения в том, что у ребенка не развито умение выполнять задание без помощи и контроля взрослого.

Предпосылками лингвистических трудностей школьного обучения в школе являются низкие результаты по ряду показателей, используемых в данной работе (рис. 7). Однако

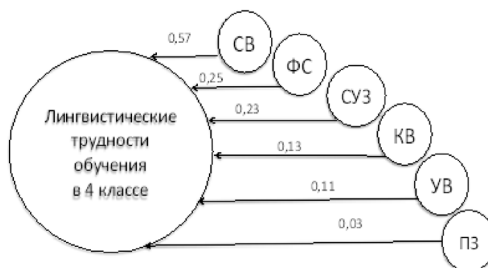


Рис. 7. Модель предпосылок лингвистических трудностей школьного обучения (КМД — 0,63): СВ — способность самостоятельно выполнить задание; FC — уровень развития фонематического слуха; СУЗ — умение руководствоваться системой условий задачи; KB — концентрация внимания; UB — устойчивость внимания; ПЗ — прочность слухоречевого запоминания

ведущим фактором, аналогично предпосылкам возникновения общих и математических трудностей школьного обучения, является низкая способность к самостоятельной работе.

Предпосылками лингвистических трудностей школьного обучения в начальной школе являются выявленные в начале обучения в первом классе неспособность самостоятельно выполнить задание (наиболее весомый фактор), низкий уровень способности руководствоваться системой условий задачи, недостаточно развитый фонематический слух, низкая прочность слухоречевого запоминания, недостаточные концентрация и устойчивость внимания.

Следует отметить, что модель предпосылок смешанных трудностей школьного обучения по составу и структуре аналогична представленной на рис. 5 и отличается от нее только немного большим процентом объясняемых случаев.

### Обсуждение

Использование психологических и нейропсихологических методов диагностики особенностей внимания, памяти и зрительно-моторной координации, которое традиционно проводится в рамках психолого-педагогического сопровождения в начале обучения, позволяет выявлять детей, у которых существует вероятность возникновения трудностей школьного обучения по определенным видам учебной деятельности: математические, лингвистические и смешанные трудности обучения.

Трудности школьного обучения в начальной школе могут быть также связаны с особенностями процессуальных и познавательных способностей учащихся, как было показано в ряде исследований [4; 5; 6].

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что недостаточное развитие навыка самостоятельной работы в начале обучения в школе является наиболее весомой предпосылкой всех видов трудностей школьного обучения. Это очень важное положение было отмечено также в исследовании С.В. Зайцева [9].

Математические и лингвистические трудности школьного обучения имеют различную

структуру предопределяющих факторов.

Предпосылками математических трудностей школьного обучения являются: недостаточная способность самостоятельно выполнить задание, неумение руководствоваться системой условий задачи, сложности зрительно-моторной координации.

Предпосылками лингвистических трудностей школьного обучения, помимо низкого показателя способности самостоятельно выполнить задание и неумения руководствоваться системой условий задачи, являются недостаточный уровень развития фонематического слуха, низкая прочность слухоречевого запоминания, сложности концентрации и устойчивости внимания.

Трудности школьного обучения смешанного вида (низкие результаты по нескольким компонентам учебной деятельности) являются наиболее сложной проблемой для учащегося, так как их возникновение и сохранение на протяжении обучения в начальной школе при наличии предпосылок наиболее вероятно. Предпосылками этих трудностей обучения являются одновременные низкие показатели по следующим критериям: способность к самостоятельному выполнению задания, умение руководствоваться системой условий задачи, развитие фонематического слуха, объем и прочность слухоречевого запоминания, концентрация и устойчивость внимания, зрительно-моторная координация.

Результаты проведенного исследования позволяют обосновать рекомендации и программы ранней профилактики трудностей школьного обучения, направленные, прежде всего, на формирование навыков самостоятельной работы, а также целенаправленное развитие памяти, внимания и зрительно-моторной координации. Не меньшего внимания заслуживает своевременность организации психолого-педагогической помощи учащимся с предпосылками трудностей школьного обучения, что позволит значительно повысить ее эффективность.

### Основные итоги исследования

Проведенное лонгитюдное исследование ранних предпосылок трудностей школьного



обучения у 154 учащихся начальной общеобразовательной школы позволяет сделать следующие выводы:

1. Трудности школьного обучения (низкие способности выполнения заданий при самостоятельной работе в классе в соответствии с возрастом и общеобразовательной программой обучения, основанной на ФГОС НОО) испытывают 37,7% учащихся на момент окончания начальной школы. При этом 15% учащихся начальной школы не могут выполнить задания как математического, так и лингвистического направления.

2. Предпосылки трудностей школьного обучения можно обнаружить до начала обучения и в самом начале обучения в школе.

3. Наиболее весомой предпосылкой всех видов трудностей школьного обучения является недостаточное развитие навыка самостоятельной работы в начале обучения в школе.

4. Уже в дошкольном возрасте можно выявить общие и специфические предпосылки различных видов трудностей школьного обучения: лингвистических, математических и смешанных.

5. Психолого-педагогическая помощь детям с предпосылками трудностей школьного обучения должна быть направлена на формирование навыков самостоятельной работы, а также целенаправленное развитие памяти, внимания и зрительно-моторной координации.

#### Литература

1. Безруких М.М., Логинова Е.С., Парцалис Е.М. Методика оценки нарушений когнитивного развития: Комплексная диагностика индивидуальных нарушений когнитивного развития и их коррекция. М., 2016. 26 с.

2. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства [Электронный ресурс]. М.: Издание экспериментального дефектологического института им. Эпштейна, 1936. 78 с. // Электронная библиотека МГППУ. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/VDr-1936/VDr-78.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/VDr-1936/VDr-78.htm#$p1) (дата обращения: 15.10.2019).

3. Горбачевская Н.Л., Якупова Л.П., Кожушко Л.Ф., Симерницкая Э.Г. Нейробиологические причины школьной дезадаптации // Физиология человека. 1991. Том 15. № 5. С. 72.

4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Лункина М.В. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 3. С. 32—42.

5. Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б. Оценка жизненных компетенций учащихся на начальном этапе общего образования // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 16—27.

6. Данилова Е.Е. Содержание и динамика мотивационных предпочтений современных младших школьников и младших подростков // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 4. С. 51—61.

7. Денисенкова Н.С. Исследование учебной мотивации первоклассников в различных образовательных средах // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 1. С. 5—15.

8. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Оценка метапредметных и личностных образовательных

результатов при переходе обучающихся на новый уровень общего образования // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 1. С. 80—88.

9. Зайцев С.В. Проблемы развития учебной самостоятельности младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 2. С. 50—58.

10. Зверева Н.В., Хромов А.И., Сергиенко А.А., Коваль-Зайцев А.А. Клинико-психологические методики оценки когнитивного развития детей и подростков при эндогенной психической патологии (память и внимание). М.: ООО «Сам полиграфист», 2017. 48 с.

11. Казакова Е.В., Соколова Л.В. Влияние неблагоприятных социально-экономических факторов на школьную адаптацию первоклассников // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 59—71.

12. Карабанова О.А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 5. С. 16—26.

13. Микадзе Ю.В. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М.: Педагогическое общество России, 2001. 208 с.

14. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: избранные психологические труды. М.: НПО «Модек», 1998. 448 с.

15. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Издательский центр «Академия», 2015. 656 с.

16. Психология подростка: Полное руководство / Под общ. ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 504 с.

17. Рекомендации по интерпретации результатов изучения готовности первоклассников к обучению в школе, скорректированные с учетом условий проведения в г. Москве [Электронный ресурс] // Составители О.В. Даниленко, И.В. Ермакова и др. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-dlya-roditelei/2014/02/02/rekomendatsii-po-izucheniuy-gotovnosti> (дата обращения: 16.09.2018).

18. Российское образование в контексте индекса человеческого капитала. Бюллетень о сфере образования [Электронный ресурс].

М.: Аналитический центр при правительстве Российской Федерации. 2018. № 18 (декабрь). URL: <http://ac.gov.ru/files/publication/a/20277.pdf> (дата обращения: 11.01.2020).

19. Симерницкая Э.Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости // Нейропсихология сегодня / Под ред. Е.Д. Хомской. М., 1995. С. 154—160.

20. Waber D. Rethinking Learning Disabilities: Understanding Children Who Struggle in School. The Guilford Press, 2010. 241 p.

## References

1. Bezrukikh M.M., Loginova E.S., Partsalis E.M. Metodika otsenki narusheniya kognitivnogo razvitiya: Kompleksnaya diagnostika individualnykh narusheniya kognitivnogo razvitiya i ikh korrektsiya [Methods for assessing cognitive development disorders: Comprehensive diagnosis of individual cognitive disorders and their correction.]. Moscow, 2016. 26 p. (In Russ.).
2. Vygot'skiy L.S. Diagnostika razvitiya pedologicheskaya klinika trudnogo detstva [Elektronnyy resurs]. Moscow: Izdanie eksperimental'nogo defektologicheskogo instituta im. M.S. Epshteina, 1936. 78 p. *Elektronnaya biblioteka MGPPU [Digital Library MGPPU]*. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/VDr-1936/VDr-78.htm#p1> (Accessed: 15.10.2019). (In Russ.).
3. Gorbachevskaya N.L., Yakupova L.P., Kozhushko L.F., Simernitskaya E.G. Neurobiologicheskie prichiny shkol'noi dezadaptatsii [Neurobiological causes of school maladjustment]. *Fiziologiya cheloveka = Human Physiology*, 1991. Vol. 15, no 5, p. 72. (In Russ.).
4. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lunkina M.V. Shkol'noe blagopoluchie mladshikh shkol'nikov: motivatsionnye i obrazovatel'nye prediktory [School wellbeing in primary school children: motivational and educational predictors]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 32—42. (In Russ.).
5. Davydova E.Yu., Sorokin A.B. Otsenka zhiznennykh kompetentsii uchashchikhsya na nachal'nom etape obshchego obrazovaniya [Assessment of life competencies of students at the initial stage of general education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 16—27. (In Russ.).
6. Danilova E.E. Soderzhanie i dinamika motivatsionnykh predpochtenii sovremennykh mladshikh shkol'nikov i mladshikh podrostkov [The content and dynamics of motivational preferences of modern primary schoolchildren and younger adolescents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 51—61. (In Russ.).
7. Denisenkova N.S. Issledovanie uchebnoi motivatsii pervoklassnikov v razlichnykh obrazovatel'nykh sredakh [Study of the learning motivation of first graders in various educational environments]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 1, pp. 5—15. (In Russ.).
8. Ermolaeva M.V., Lubovskiy D.V. Ocenka metapredmetnykh i lichnostnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov pri perekhode obuchayushchikhsya na novyy uroven' obshchego obrazovaniya [Assessment of metasubject and personal educational results during the transition of students to a new level of general education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no 1, pp. 80—88. (In Russ.).
9. Zaitsev S.V. Problemy razvitiya uchebnoi samostoyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [Problems of the development of educational independence of primary schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no 2, pp. 50—58. (In Russ.).
10. Zvereva N.V., Khromov A.I., Sergienko A.A., Koval'-Zaitsev A.A. Kliniko-psikhologicheskie metodiki otsenki kognitivnogo razvitiya detei i podrostkov pri endogennoi psikhicheskoi patologii (pamyat' i vnimanie) [Clinical and psychological methods for assessing the cognitive development of children and adolescents with endogenous mental pathology (memory and attention)]. Moscow: OOO «Sam poligrafist», 2017. 48 p. (In Russ.).
11. Kazakova E.V., Sokolova L.V. Vliyanie neblagopriyatnykh social'no-ekonomicheskikh faktorov na shkol'nuyu adaptatsiyu pervoklassnikov [Influence of unfavorable socio-economic factors on school adaptation of first graders]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no 2, pp. 59—71. (In Russ.).
12. Karabanova O.A. Rol' sem'i i shkoly v obespechenii psikhologicheskogo blagopoluchiya mladshikh shkol'nikov [The role of the family and school in ensuring the psychological well-being of primary schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 16—26. (In Russ.).

13. Mikadze Yu.V. Neuspevayushchie deti: neiropsikhologicheskaya diagnostika trudnostei v obuchenii mladshikh shkol'nikov [Unsuccessful Children: Neuropsychological Diagnosis of Learning Difficulties in Primary School Children]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2001. 208 p. (In Russ.).
14. Menchinskaya N.A. Problemy obucheniya, vospitaniya i psikhicheskogo razvitiya rebenka: izbrannye psikhologicheskie trudy [Problems of education, upbringing and mental development of the child: selected psychological works]. Moscow: NPO «Modek», 1998. 448 p. (In Russ.).
15. Mukhina V.S. Vozrastnaia psikhologiya. Fenomenologiya razvitiia [Age-related psychology. Phenomenology of development]. Moscow: Publishing Center «Akademiia», 2015. 656 p. (In Russ.).
16. Psikhologiya podrostka: Polnoe rukovodstvo [Adolescent Psychology: A Complete Guide]. In Rean A.A. (ed.). Saint-Petersburg: Praim-EVROZNAK, 2008. 504 p. (In Russ.).
17. Rekomendatsii po interpretatsii rezul'tatov izucheniya gotovnosti pervoklassnikov k obucheniyu v shkole, skorrektirovannye s uchetom uslovii provedeniya v g. Moskve [Elektronnyi resurs] [Recommendations on the interpretation of the results of the study of the readiness of first graders to study at school, adjusted to take into account the conditions in Moscow]. Compilers O.V. Danilenko, I.V. Ermakova et al. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-dlya-roditelei/2014/02/02/rekomendatsii-po-izucheniyu-gotovnosti> (Accessed: 16.09.2018). (In Russ.).
18. Rossiiskoe obrazovanie v kontekste indeksa chelovecheskogo kapitala. Byulleten' o sfere obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Russian education in the context of the human capital index. Education Bulletin]. Moscow: Analiticheskii tsentr pri pravitel'stve Rossiiskoi Federatsii, 2018. No. 18 (December). URL: <http://ac.gov.ru/files/publication/a/20277.pdf> (Accessed: 11.01.2020). (In Russ.).
19. Simernitskaya E.G. Neiropsikhologicheskaya diagnostika i korektsiya shkol'noi neuspevaemosti [Neuropsychological diagnostics and correction of school failure]. In Khomskaya E.D. (ed.). *Neiropsikhologiya segodnya = Neuropsychology today*. Moscow, 1995, pp. 154–160. (In Russ.).
20. Waber D. Rethinking Learning Disabilities: Understanding Children Who Struggle in School. The Guilford Press, 2010. 241 p.

### **Информация об авторах**

*Канторова Елена Владимировна*, аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3555-8288>, e-mail: [Elivanoba@mail.ru](mailto:Elivanoba@mail.ru)

*Горбачевская Наталья Леонидовна*, доктор биологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), ведущий научный сотрудник Лаборатории нейрофизиологии, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8558-9007>, e-mail: [gorbachevskayanl@mgppu.ru](mailto:gorbachevskayanl@mgppu.ru)

### **Information about the authors**

*Elena V. Kantorova*, PhD Student, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3555-8288>, e-mail: [Elivanoba@mail.ru](mailto:Elivanoba@mail.ru)

*Natalia L. Gorbachevskaya*, Doctor of Biology, Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia; Leading Researcher, Laboratory of Neurophysiology, Mental Health Research Centre Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8558-9007>, e-mail: [gorbachevskayanl@mgppu.ru](mailto:gorbachevskayanl@mgppu.ru)

Получена 24.09.2020

Received 24.09.2020

Принята в печать 25.11.2020

Accepted 25.11.2020

# Связь ретроспективных оценок школьного климата с готовностью молодых людей к агрессии

**Реан А.А.**

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>, e-mail: profrean@yandex.ru

**Шагалов И.Л.**

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7503-6732>, e-mail: ishagalov@hse.ru

**Коновалов И.А.**

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>, e-mail: iv.konovалov@yandex.ru

Рассматривается связь агрессивности молодых людей и ретроспективных оценок школьного климата. Проведен обзор основных работ, посвященных связи различных проявлений агрессии и аспектов школьного климата (в частности, школьных правил). Анализируется связь компонентов школьного климата и агрессивности молодых людей на основе опроса студентов российских университетов. В частности, в работе оценивается медиативный эффект справедливых и понятных школьных правил на отношения между учащимися, взаимодействие учеников с учителями, отношения в педагогическом коллективе и влияние этих отношений на агрессивность. Проведенный анализ показывает, что школьные правила в существенной степени значимо связаны со школьными отношениями и агрессивностью молодых людей. Также установлено, что важную роль играют уважительные контакты учителей с учениками и между самими учащимися. При этом благополучие/неблагополучие школьных отношений значимо связано с агрессивностью молодых людей в будущем. Полученные данные рассмотрены в контексте дискуссии о критериях эффективности воспитательной работы образовательных учреждений.

**Ключевые слова:** школьный климат, школьные отношения, агрессивность, справедливые правила, подростки, студенты.

---

**Для цитаты:** Реан А.А., Шагалов И.Л., Коновалов И.А. Связь ретроспективных оценок школьного климата с готовностью молодых людей к агрессии // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 126—143. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250611>

# Relationship Between Retrospective Estimations of School Climate and Readiness for Aggression in Young People

**Artur A. Rean**

Moscow Pedagogical State University (MPGU), Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>, e-mail: profrean@yandex.ru

**Igor L. Shagalov**

National Research University 'Higher School of Economics',  
Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7503-6732>, e-mail: ishagalov@hse.ru

**Ivan A. Konovalov**

Moscow Pedagogical State University (MPGU), Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>, e-mail: iv.konovalov@yandex.ru

The article focuses on the relationship between aggression and retrospective estimations of school climate in young people. It reviews the main publications on the topic of aggression/school climate relationship (especially in the aspect concerning school rules). We analyse links between school climate components and aggressiveness in young people basing on a survey of Russian university students. In particular, we assess the mediating effect of fair and clear school rules on the relations between students, interaction between students and teachers, teacher relations and the impact of these relations on aggressiveness. The analysis shows that school rules are significantly related to school relationships and aggressiveness of young people. Also, it was revealed that respectful contacts between teachers and students and between students themselves play an important role. At the same time, positive/troubled relationships in school are significantly correlated with aggressiveness in the future. The outcomes of the study are addressed in the context of a discussion about the criteria of effectiveness of educational work in schools.

**Keywords:** school climate, school relationships, aggressiveness, fair rules, adolescents, students.

**For citation:** Rean A.A., Shagalov I.L., Konovalov I.A. Relationship Between Retrospective Estimations of School Climate and Readiness for Aggression in Young People. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 126—143. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250611> (In Russ.)

## Введение

Важным фактором, определяющим поведение и благополучие учащихся, является школьный климат. Уважительные отношения в школе между учениками и учителями способствуют высокой успеваемости [42; 53],

снижают вероятность буллинга [10; 30], суицидальных мыслей [35] и агрессивного поведения [36; 37].

Школьный климат — явление многогранное, обычно под этим термином понимают отношения между членами школьного сообще-

ства — эмоциональные и деловые качества педагогов, отношения между учащимися, учащимися и учителями и взаимоотношения в педагогическом коллективе [2; 28; 29; 34]. В более широком понимании — это постоянные характеристики образовательной организации, которые воспринимаются членами школьного сообщества, влияют на их поведение, отражают свойства организации, а также могут быть оценены количественно [20]. Вместе с тем в современных исследованиях к школьному климату также относят еще один компонент — школьные правила. Чаще всего под правилами понимают культурный конструкт [1; 19; 23; 28], характеризующий ценности, нормы и убеждения. Школьные отношения и правила взаимосвязаны друг с другом как компоненты школьного климата [54]. Последствия вовлеченности в качественно различные типы школьных отношений могут быть также различны: с одной стороны, в качестве положительного примера приведем высокие академические достижения учащихся или вероятность более частого проявления агрессии [32] — с другой стороны.

Исследования, посвященные социальному климату в образовательных организациях, имеют давнюю историю. Исходной точкой изучения указанного феномена можно считать работу J. Whithall 1949 года, в рамках которой была предложена техника измерения социально-эмоционального климата в классах, основанная на экспертной оценке различных действий учителя по отношению к классу или отдельным учащимся [56]. Предтечей данной работы выступили классические исследования лидерства Р. Липпита и Р.К. Уайта, выполненные в рамках подхода К. Левина [43].

В XX веке исследования школьного климата так или иначе были связаны с феноменом лидерства [55]. Поворотным моментом стало использование технологии опроса различных групп школьного сообщества, нацеленное на оценку норм, принятых в организации, и ожиданий от взаимодействия с иными членами школьного сообщества [25]. Также крайне важным моментом в развитии концепта и инструмента школьного климата становится включение Д. Ольвеусом оценки

параметров данного явления (в частности, восприятия учащимися школьных правил как понятных и непротиворечивых) в программу профилактики буллинга [40]. Дальнейшее развитие заключается в рассмотрении и уточнении связей школьного климата с различными показателями школьного благополучия и неблагополучия (детально представлено в метааналитических исследованиях [38; 44; 45]). Изучение этого феномена, как правило, сконцентрировано на двух направлениях — анализе последствий пребывания в школьном коллективе с качественно различными характеристиками отношений и структуре самого климата, то есть компонентах, входящих в его состав [20].

Отметим также, что параллельно западной традиции разрабатывалась отечественная линия изучения психологического климата школьного коллектива, представленная работами таких авторов, как Н.П. Аникеева [2] и А.О. Прохоров [11]. Представления о составляющих социально-психологического климата школьного коллектива разрабатывались в рамках изучения проблематики педагогической деятельности и педагогического общения. В частности, в работе Я.Л. Колосинского [8] рассматривается проблематика отношений между одноклассниками как проблема социальной психологии, также внимание уделяется различным методам оценки межличностных отношений. По сути, термин «психологическая структура класса» является концептуально близким понятию «школьный климат». Другой пример — работа Е.О. Смирновой и В.Н. Бутенко [16], в рамках которой на материале анализа разновозрастных и одновозрастных групп детского сада показано, что главным фактором, влияющим на детские отношения, является стиль педагогического общения воспитателя. Крайне важным направлением исследований, содержательно близким проблематике школьного климата, можно считать исследование феномена враждебности в ситуации межгруппового конфликта [7]. Следует подчеркнуть, что в настоящий момент в работах отечественных авторов происходит ассимиляция западной традиции изучения школьного климата [10;



20]. Во многом данная тенденция обусловлена включением показателей школьного климата в исследование PISA [49].

Выборочно рассмотрим примеры исследований, предметом которых выступила структура компонентов школьного климата, и в ходе которых установлена связь с различными показателями школьного благополучия/неблагополучия. Так, например, медиативный эффект снижения моральных установок рассматривается в контексте восприятия различных аспектов школьного климата и распространенности буллинга в образовательных организациях [57]. Показано, что учащиеся, более высоко оценивающие школьный климат, значимо ниже вовлечены в ситуации школьной травли в роли агрессоров, моральные установки при этом играют опосредующую роль [57]. Параметр школьного климата в рамках данного исследования был представлен одной интегративной шкалой.

В другой работе [39] показано, что ясность и однозначность школьных правил способствуют установлению позитивного социально-психологического климата в классах и образовательных организациях. При этом «эффект» школьных правил имеет разные последствия в контексте наличия/отсутствия в классе учащихся с девиантным поведением.

Таким образом, в ряде исследований показана роль правил как одного из компонентов школьного климата. Их наличия не всегда достаточно для установления позитивных отношений в школьном коллективе. Для достижения последних необходимы также и иные формы организации воспитательного процесса.

В статье [46] параметр школьного климата был операционализирован через шкалы «The student disciplinary scale» и «The student support scale». В первом случае учащиеся оценивали действия педагогов и администрации школы, связанные с установлением и соблюдением дисциплины в образовательном учреждении. Во втором случае оценивалось то, насколько уважительно относятся педагоги к учащимся и насколько они готовы осуществить помощь и поддержку в случае необходимости. Отметим, что школьный климат в данном случае

представлен в виде двух различных компонентов, и данная структура является в некоторой степени упрощенной. В статье показано, что вовлеченность в конфликтные ситуации и эпизоды травмы негативно связана с восприятием школьного климата.

В работе [21] показана связь школьного климата с распространенностью ситуаций школьного буллинга. Также показана роль четырех медиаторов данного процесса: переживание идентичности со школьным коллективом, привязанность и принятие со стороны сверстников, ассертивность и эмпатия. Параметр школьного климата также представлен четырьмя шкалами: понятность и однозначность школьных правил, поддержка со стороны педагогов, позитивные взаимоотношения со сверстниками, возможность принятия решений учащимися. Результаты показали, что учащиеся, высоко оценивающие школьный климат, сообщали о значимо меньшей вовлеченности в различные ситуации школьной травли. Было также установлено, что более высокие показатели переменных-медиаторов вносят свой вклад в оценку показателей школьного климата. А более высокие показатели по шкале «эмпатия» свидетельствуют о готовности сообщать о ситуациях травли и тем самым принимать активное участие в улучшении школьного климата.

Обзорная статья [17] посвящена оценке роли учителя в предотвращении ситуаций школьной травли. В статье также отмечается важность введения единых школьных правил и применения различных практик воздействия на отношения внутри школьного сообщества в контексте задач профилактики буллинга.

В ряде исследований также показана связь негативного школьного климата и более низких показателей благополучия (удовлетворенность жизнью) [22; 41], агрессивность [52] в более старшем возрасте.

Таким образом, в рамках различных исследований школьный климат рассматривается как составной конструкт, состоящий из различных параметров, куда входят различные аспекты отношений между членами школьного сообщества и восприятие понятности и предсказуемости школьной среды

(в частности, в аспекте ясности школьных правил). При этом введение однозначных и понятных школьных правил и роль различных категорий участников школьного сообщества (по сути, различные аспекты отношений между учениками и педагогами, учителями и родителями и педагогическим коллективом в целом) являются неотъемлемыми компонентами большинства антибуллинговых программ в различных странах [9].

Принято считать, что правила задают стимулы для поведения людей [47; 48]. А значит, могут определять отношения между учителями и учащимися. Впоследствии такое взаимодействие ведет к определенным результатам. Мы проверяем настоящее предположение на модели связи школьного климата и агрессивности молодых людей. Агрессивность — свойство личности, выраженное в готовности человека проявлять агрессию по отношению к другому человеку. Агрессия, в свою очередь, — это целенаправленное, осознанное действие, направленное на нанесение ущерба другому [12]. Агрессивность формируется под влиянием различных факторов — семьи, сверстников, школы и пр. При этом школе, как фактору, следует уделить особое внимание. За последние несколько лет в российских школах происходили внезапные вспышки агрессии молодых людей [14; 15; 18], которые повлекли за собой серьезные жертвы. Такие случаи были зафиксированы в Республике Бурятия, Республике Коми, Московской области и других регионах. При этом жертвами становились не только учащиеся, но и учителя. Поводом к агрессии могут быть различные факторы. Например, по опросам российских преподавателей, тенденция к агрессии связана с желанием школьников повысить свой авторитет в глазах одноклассников [14]. В Улан-Удэ (Бурятия) поводом к агрессии учащегося по отношению к сверстникам и учителю стали неудовлетворительные оценки по русскому языку. Приведенные триггеры агрессии могут зависеть от правил учебного заведения, дефицита социального контроля в школе [6]. Справедливые и понятные правила, скажем, порядок оценивания знаний обучающихся,

поведения в коллективе, способны снижать вероятность проявления агрессии к окружающим. D. Cornell, F. Huang [30] в своем исследовании приходят к выводу, что строгость и справедливость правил сокращает риски употребления алкоголя, наркотиков, драк и буллинга среди молодежи. В нашей модели школьные правила рассматриваются в качестве медиатора. Иными словами, это параметр, который опосредует связь между школьными отношениями и агрессивностью молодых людей. Школьные правила действуют как медиатор в той степени, в которой они объясняют взаимосвязь двух переменных [24; 50].

Настоящая работа посвящена поиску ответов на следующие вопросы: в какой степени каждый из воспринимаемых компонентов школьного климата связан с агрессивностью в более старшем возрасте? Как различные компоненты школьного климата взаимодействуют друг с другом в ситуации ретроспективной оценки?

*Мы полагаем*, что связь между школьными отношениями (оцениваемыми ретроспективно) и агрессивностью в более старшем возрасте опосредована правилами, установленными в школе (в частности, их ретроспективным восприятием как понятных и однозначных). Если учащиеся считают такие правила справедливыми, уровень готовности к агрессии может быть значительно ниже в более старшем возрасте.

### **Программа исследования**

*Программа исследования* опирается на опрос 716 студентов российских университетов, проведенный авторами работы в 2017—2018 годах. Вопросы анкеты прежде всего были нацелены на изучение прошлого опыта респондентов. Школьные отношения (учитель-ученик, ученик-ученик и ученик-родитель) и справедливость школьных правил характеризовали школьный климат во время обучения респондентов в средней школе, то есть до поступления в высшее учебное заведение. Агрессивность молодых людей оценивалась на момент их обучения в университете, то есть после окончания школы. Для

этого использовалась методика Басса-Дарки [5; 27]. Школьные правила рассматривались в качестве медиатора, который объясняет связь между школьными отношениями и агрессивностью.

Настоящая работа построена следующим образом. В первой части мы описываем данные, используемые в исследовании. Во второй части определяются типы агрессивности молодых людей с помощью факторного анализа методом главных компонент. В третьей части мы проверяем связь между элементами школьного климата — отношениями и справедливыми школьными правилами, а также какое влияние они оказывают на агрессивность подростков. Четвертая часть посвящена выводам исследования.

### Результаты исследования

Исследование основывается на опросе 716 студентов российских университетов, отобранных квазислучайным образом в 6 крупных городах: Санкт-Петербург, Владимир, Ижевск, Саратов, Ярославль, Самара. Выборка смещена в сторону респондентов женского пола (83 мужчины, 633 женщины) в возрасте от 16 лет до 21 года. Это связано с тем, что в выборку преимущественно попали студенты гуманитарных специальностей, на которые, как правило, поступают девушки. Такой тренд также отмечается в других исследованиях [3]. Статистика показывает, что такая выборка является репрезентативной относительно генеральной совокупности «студенты гуманитарных специальностей».

В анкету вошли две группы вопросов (табл. 1). Первая группа характеризует уровень агрессивности молодых людей. Оценка агрессивности проводилась с помощью краткой версии теста агрессивности по А. Бассу и А. Дарки [26; 27]. Наконец, вторая группа содержала переменные, описывающие внутренний климат в учебном заведении. В работе использовались наиболее часто встречающиеся в исследованиях школ аспекты климата — отношения учителей с учащимися, взаимоотношения учеников между собой, контакты учителей друг с другом, а также дополнительный аспект — справедливость школьных правил.

Вопросы анкеты сформулированы в соответствии с отдельными утверждениями из New Jersey School Climate Survey [51].

### Анализ показателей агрессивности

Как уже было сказано, в настоящем исследовании мы оцениваем связь элементов школьного климата с агрессивностью подростков. Для определения уровня агрессивности подростков использовался опросник Басса-Дарки. Опросник позволяет идентифицировать следующие виды агрессивности (т.е. показатели готовности к агрессии): физическая, вербальная и косвенная агрессия, негативизм, подозрительность, обида, раздражение и чувство вины. Базовый опросник включает в себя 75 вопросов. Мы используем 16 из них, которые наиболее явно репрезентуют все виды агрессивности. Настоящий факт накладывает ограничения на возможность применения методики для целей индивидуальной диагностики. По этой причине в нашем исследовании респонденты не сравниваются по уровню агрессивности. Исследование нацелено на выполнение других задач — определение связи между элементами школьного климата и оценка их связи с агрессивностью.

Ответы на вопросы, представленные в табл. 2, сильно коррелированы друг с другом (значения коэффициентов корреляций переменных расположились на уровне от 0,485 до 0,812 ( $p < .01$ )), вследствие чего в работе применяется метод главных компонент. Этим методом мы объединяем ответы на перечисленные вопросы в три компоненты. Первая и главная компонента — *враждебность*, характеризующая недоверие к людям, обиду на окружающих и чувство вины за совершенные и совершенные поступки (факторные нагрузки первой и следующих за ней компонент приведены в табл. 2). Вторая компонента — *агрессия*, обуславливающая готовность к применению физической силы и/или осуществлению вербальной агрессии против другого лица или объекта. Третья компонента концептуально нами обозначена как *негативизм*. Манера в поведении, которая может выражаться

Таблица 1

## Описательные статистики переменных

Переменная	Наблю- дений	Сред- нее	Стд. от- клонение	Мини- мум	Мак- симум
<b>Переменные агрессивности</b>					
<b>Первая компонента «Враждебность»</b>					
Часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться	650	2,06	0,974	1	4
Меня настораживают люди, которые относятся ко мне более дружелюбно, чем я это ожидаю	650	2,19	0,949	1	4
Раньше думал, что большинство людей говорит правду, но теперь этому не верю	650	2,64	0,963	1	4
Хотя я не показываю этого, иногда меня гложет зависть	650	2,05	0,879	1	4
Иногда чувствую, что жизнь со мной поступает несправедливо	650	2,25	0,956	1	4
Делаю много такого, о чем впоследствии сожалею	650	2,27	0,925	1	4
Меня огорчает, что я мало делаю для своих родителей	650	2,69	1,002	1	4
Часто думаю, что живу неправильно	651	2,43	0,970	1	4
<b>Вторая компонента «Агрессия»</b>					
Временами не могу справиться с желанием навредить кому-либо	654	1,46	0,705	1	4
Если разозлюсь, могу ударить кого-нибудь	654	1,62	0,812	1	4
Часто просто угрожаю людям, не собираясь приводить угрозы в исполнение	654	1,55	0,837	1	4
Могу вспомнить случай, когда был настолько зол, что хватал первую попавшуюся под руку вещь и ломал ее	654	1,73	0,896	1	4
<b>Третья компонента «Негативизм»</b>					
Если кто-то раздражает меня, готов сказать ему все, что о нем думаю	654	2,40	0,905	1	4
Когда установленное правило не нравится мне, хочется нарушить его	654	2,09	0,863	1	4
Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались	654	2,36	0,912	1	4
Легко раздражаюсь, но легко успокаиваюсь	654	2,67	0,953	1	4
<b>Школьный климат</b>					
<b>Школьные отношения</b>					
Учителя относятся к ученикам уважительно	699	2,97	0,749	1	4
Ученики относятся уважительно друг к другу	698	2,69	0,756	1	4
У учителей хорошие контакты между собой, многие дружат	698	3,14	0,739	1	4
Взрослые по отношению к ученикам в школе ведут себя справедливо	698	2,84	0,722	1	4
<b>Справедливость школьных правил</b>					
Для всех учеников есть понятные правила в школе и последствия их несоблюдения для всех одинаковы	698	2,97	0,857	1	4

от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов. Переменные, вошедшие в состав этой компоненты, до определенной степени

Таблица 2

**Факторные нагрузки компонент агрессивности**

<b>Агрессивность</b>			
	<b>1 компонента</b>	<b>2 компонента</b>	<b>3 компонента</b>
Временами не могу справиться с желанием навредить кому-либо		0,733	
Если разозлюсь, могу ударить кого-нибудь		0,719	
Часто просто угрожаю людям, не собираясь приводить угрозы в исполнение		0,665	
Могу вспомнить случай, когда был настолько зол, что хватал первую попавшуюся под руку вещь и ломал ее		0,642	
Если кто-то раздражает меня, готов сказать ему все, что о нем думаю			0,712
Когда установленное правило не нравится мне, хочется нарушить его			0,586
Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались			0,745
Легко раздражаюсь, но легко успокаиваюсь			0,481
Часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться	0,570		
Меня настораживают люди, которые относятся ко мне более дружелюбно, чем я это ожидаю	0,551		
Раньше думал, что большинство людей говорит правду, но теперь этому не верю	0,512		
Хотя я не показываю этого, иногда меня гложет зависть	0,661		
Иногда чувствую, что жизнь со мной поступает несправедливо	0,717		
Делаю много такого, о чем впоследствии сожалею	0,736		
Меня огорчает, что я мало делаю для своих родителей	0,623		
Часто думаю, что живу неправильно	0,769		
Процент дисперсии фактора	32,854	11,852	7,028
Кумулятивный процент дисперсии	32,854	44,707	51,734
Критерий Кайзера-Мейера-Олкина		0,896	

*Примечание.* Значение моделей по критерию сферичности Бартлетта (критерий многомерной нормальности для распределения переменных) равно  $p < 0.01$ , то есть указывает на то, что данные вполне приемлемы для проведения факторного анализа.

соответствуют виду агрессии, установленной Бассом и Дарки.

### **Школьные отношения, справедливые правила и агрессивность**

Мы исходим из предпосылки, что связь между школьными отношениями и агрессивностью может быть опосредована правилами, установленными в школе. Если учащиеся считают такие правила понятными и справедливыми, уровень агрессии в учебном заведении

может быть значительно ниже. Для проверки настоящей гипотезы и оценки связи между переменными школьного климата мы используем подход Барона и Кенни [24], тест Собела [50] и строим серию регрессионных моделей (рис. 1 и рис. 2). Справедливость школьных правил в моделях используется в качестве медиатора.

В установлении опосредования применяются 4 шага [24] с использованием метода регрессионного анализа. На первом шаге де-

монстрируется, что независимые переменные связаны с зависимой переменной. В нашей работе — это связь между переменными школьных отношений и агрессивностью. На втором шаге проверяется связь школьных отношений с медиатором — справедливыми школьными правилами. На третьем шаге показывается влияние медиатора на зависимую переменную, при этом модель контролируется школьными отношениями. В ходе четвертого шага демонстрируется, что справедливые правила действительно опосредуют связь между школьными отношениями и агрессивностью. Важно отметить, что в перечисленных шагах прежде всего анализируются абсолютные коэффициенты, а не статистическая значимость переменных<sup>1</sup>. Полное опосредование наблюдается, когда коэффициент независимой переменной равен нулю. Дополнительно для проверки непрямого влияния в исследовании применяется тест Собеда, основывающийся

на использовании стандартных ошибок независимых переменных и медиатора. Он наиболее распространен и рекомендуется при оценке связи. Абсолютная величина коэффициента в тесте Собеда должна быть больше 1,96 на уровне значимости 0,05. В таком случае можно утверждать о существовании опосредования связи переменных.

Ниже приведена таблица корреляции используемых в анализе переменных.

Фактически все переменные, включенные в матрицу парных корреляций, связаны между собой, за двумя исключениями. Враждебность молодых людей не коррелирована с дружелюбными отношениями между учителями, а негативизм — со школьным климатом. Мы объясняем это следующим образом. Враждебность в большей степени может быть обусловлена отношениями, складывающимися за пределами школы, со сверстниками, семьей, и не зависеть от качества контактов

Таблица 3

**Корреляции переменных школьного климата и агрессивности**

	Уважительные отношения учителей к ученикам	Уважительные отношения между учениками	Дружные отношения между учителями	Справедливые и понятные правила для учащихся
Уважительные отношения учителей к ученикам	1			
Уважительные отношения между учениками	0,473** (0,000)	1		
Дружные отношения между учителями	0,402** (0,000)	0,337** (0,000)	1	
Справедливые и понятные правила для учащихся	0,464** (0,000)	0,352** (0,000)	0,358** (0,000)	1
Агрессия	-0,145** (0,000)	-0,141** (0,000)	-0,095* (0,015)	-0,122** (0,002)
Враждебность	-0,091* (0,020)	-0,167** (0,000)	-0,024 (0,541)	-0,123** (0,002)
Негативизм	-0,001 (0,973)	0,015 (0,706)	0,038 (0,329)	-0,013 (0,735)

Примечание. \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$  — корреляция значима на 5%, 1%-ном уровне соответственно.

<sup>1</sup> Поскольку в больших выборках могут оказываться значимыми небольшие коэффициенты, а довольно большие коэффициенты оказываются незначимыми в малых выборках, эти шаги не следует рассматривать в терминах статистической значимости [24].



между учителями. Негативизм — вид агрессивности, который характеризует отрицание, непринятие правил молодыми людьми. В нашем исследовании это свойство личности связано с возрастными особенностями респондентов, изменяющимися с течением времени<sup>2</sup>. Тем самым негативизм может быть не связан с внешним контекстом, окружающим индивида, таким как школьный климат. Наряду с этим отсутствие связи переменных может быть также обусловлено малым процентом дисперсии, объясненной данным фактором.

Ввиду того, что негативизм не коррелирован с остальными переменными, не выполня-

ется условие шагов 1 и 3. Следовательно, настоящая переменная не может быть включена в модель опосредования.

Оценка эффектов медиации представлена на рис. 1 и 2. В табл. 4 и 5 приведены результаты теста Собеда для каждой из моделей.

Первая модель описывает влияние школьных отношений на агрессию, медируемое справедливыми и понятными школьными правилами. Все переменные напрямую отрицательно связаны с агрессией. Согласно модели, уважительные отношения между учащимися и дружные отношения в учитель-

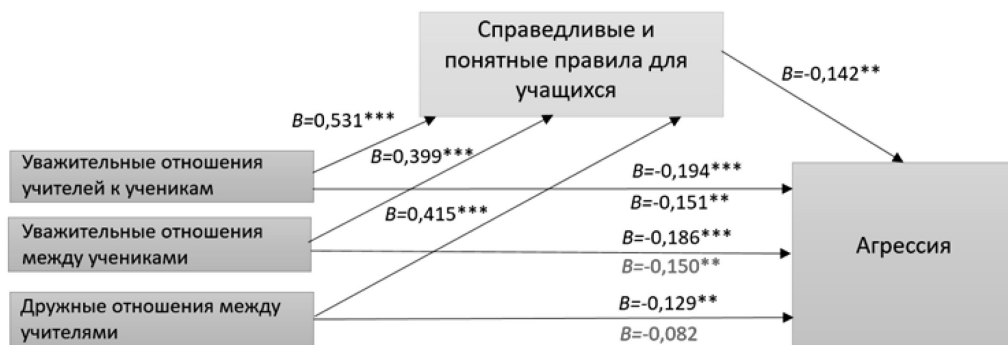


Рис. 1. Регрессионные модели медиации, демонстрирующие влияние школьных отношений на агрессию, опосредованных справедливыми школьными правилами

Примечание. Для расчетов моделей используется линейная регрессия методом наименьших квадратов. На рисунках показаны абсолютные значения коэффициентов и их значимость. Светло-серым шрифтом выделены коэффициенты школьных отношений, медируемые справедливыми школьными правилами. \*, \*\*, \*\*\* — оценка значима на 10%, 5%, 1%-ном уровне.

Таблица 4

Результаты теста Собеда и показатели устойчивости моделей для рисунка 1

Агрессия (зависимая переменная)			
	Тест Собеда. Sobel Z statistic (значимость медиации)	R <sup>2</sup>	F
<b>Медиатор — справедливые и понятные правила для учащихся</b>			
Уважительные отношения учителей к ученикам	-1,578	0,025	8,26***
Уважительные отношения между учениками	<b>-2,000**</b>	0,026	8,70***
Дружные отношения между учителями	<b>-2,342***</b>	0,018	5,93**

Примечание. \*, \*\*, \*\*\* — оценка значима на 10%, 5%, 1%-ном уровне. Жирным шрифтом выделены значимые коэффициенты.

<sup>2</sup> Анализ корреляции негативизма и возраста респондентов показал отрицательную связь на уровне значимости <0,05%. Таким образом, с возрастом выраженность этого свойства личности снижается.

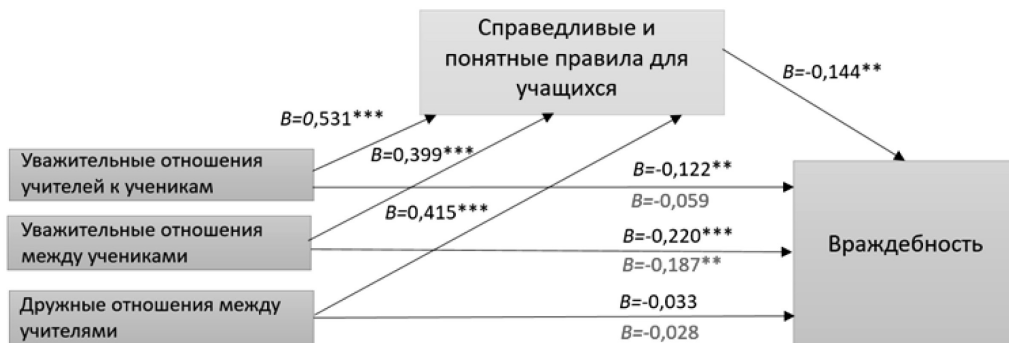


Рис. 2. Регрессионные модели медиации, демонстрирующие влияние школьных отношений на враждебность, опосредованных справедливыми школьными правилами

Примечание. Для расчетов моделей используется линейная регрессия методом наименьших квадратов. На рисунках показаны абсолютные значения коэффициентов и их значимость. Светло-серым шрифтом выделены коэффициенты школьных отношений, медируемые справедливыми школьными правилами. \*, \*\*, \*\*\* — оценка значима на 10%, 5%, 1%-ном уровне.

Таблица 5

Результаты теста Собеда и показатели устойчивости моделей для рисунка 2

Враждебность (зависимая переменная)			
	Тест Собеда. Sobel Z statistic (значимость медиации)	R <sup>2</sup>	F
<b>Медиатор — справедливые и понятные правила для учащихся</b>			
Уважительные отношения учителей к ученикам	<b>-2,320**</b>	0,017	5,48**
Уважительные отношения между учениками	<b>-1,822*</b>	0,033	11,03***
Дружные отношения между учителями	<b>-2,965***</b>	0,015	5,08*

Примечание. \*, \*\*, \*\*\* — оценка значима на 10%, 5%, 1%-ном уровне. Жирным шрифтом выделены значимые коэффициенты.

ской среде опосредуются справедливыми школьными правилами. В большей степени этот эффект выражен в благополучных отношениях между преподавателями, где зафиксировано наиболее существенное снижение абсолютного коэффициента  $B$  (на 0,047 п.). Уважительные отношения учитель-ученик демонстрируют только прямой эффект на агрессию. Школьные правила в этом случае не играют значимой роли.

Вторая модель демонстрирует связь между школьными отношениями и враждебностью молодых людей, опосредованную справедливыми правилами. Отрицательное прямое статистически значимое влияние на враждебность показывают все переменные, кроме отношений учитель-учитель. Вероятно,

такое положение обусловлено закрытостью отношений между учителями и нераспространенностью влияния на враждебность учащихся. В то же время учительские отношения остаются положительно коррелированными со справедливыми правилами. Эффект медиации наблюдается для переменных, характеризующих отношения учитель-ученик (уменьшение коэффициента  $B$  на 0,063 п.) и ученик-ученик (понижение  $B$  на 0,033 п.).

Результаты теста Собеда подтвердили существование опосредования связи между переменными в рассматриваемых моделях (см. табл. 3, 4).

Таким образом, анализ медиационных моделей демонстрирует, во-первых, отрицательное влияние позитивных школьных отно-

шений на агрессивность, во-вторых, эффект частичного опосредования таких отношений справедливыми и открытыми правилами для учащихся.

### Заключение

Полученные результаты позволяют подтвердить предположение о том, что благоприятный школьный климат отрицательно связан с уровнем агрессивности учащихся в школе. Прежде всего, важна роль уважительных отношений учителей с учениками и между самими учащимися. Более того, благополучие таких отношений отрицательно связано с агрессивностью молодых людей в будущем. В частности, во время обучения в высших учебных заведениях.

Центральной задачей настоящего исследования было выявление связи разных компонент школьного климата — показателей отношений между различными участниками образовательного процесса и справедливых школьных правил, рассматриваемых в контексте ретроспективной оценки. Результаты проведенного анализа показывают, что компоненты школьного климата связаны между собой. При этом положительная связь ретроспективно воспринимаемых школьных отношений между учителями-учащимися и учащимися-учащимися и агрессивностью в более позднем возрасте опосредована восприятием справедливости школьных правил. Вместе с тем такое свойство, как негативизм, оказалось не связанным со школьным климатом.

Иными словами, полученный результат вносит вклад в подтверждение тезиса о том, что школьные правила и их справедливость по отношению ко всем ученикам без исключения являются значимым компонентом школьного климата [54], и восприятие школьного климата как позитивного положительно связано с благополучием, в т.ч. в более старшем возрасте, в частности, с более низкими показателями агрессивности [32]. Важно заметить, что по результатам исследований

PISA<sup>3</sup> российские школьники существенно отстают от своих сверстников из стран ОЭСР по показателю «ощущение причастности к школе». Данный показатель в рамках указанного исследования, по сути, репрезентирует интегральный показатель школьного климата. В рамках исследования PISA был оценен эмоциональный комфорт молодых людей, было выявлено, что те, кто чаще сталкиваются с ситуациями травли и агрессии, сообщали о более низком уровне эмоционального комфорта в образовательной организации и значимо менее выраженном чувстве принадлежности [49]. И данные Российской Федерации в этом контексте свидетельствуют о наличии проблемы — 37% 15-летних школьников в России подвергались буллингу несколько раз в месяц или чаще (против 23% в среднем по ОЭСР) [49]. В контексте приведенных данных уточнение представлений о роли школьных правил, их восприятии как справедливых/несправедливых и связи с «отсроченной» готовностью к агрессии является крайне важным.

Сделанные нами выводы согласуются с результатами других исследований [30; 31; 33], в которых отмечается влияние школьного климата на агрессивность молодежи.

Как было отмечено, школьный климат является составным конструктом, который включает различные компоненты, характеризующие внутреннюю среду образовательного учреждения. В нашей работе мы анализируем лишь некоторые из них, наиболее часто используемые в исследованиях. По этой причине полученные нами результаты отражают лишь часть существующих аспектов и связь между ними. В то же время важность вклада школьного климата в формирование здоровой личности обучающегося не оставляет сомнений. В этой связи сделанные в исследовании выводы являются крайне актуальными в контексте дискуссии, касающейся перечня критериев оценки эффективности функционирования школ. Неоднократно звучали высказывания, касающиеся необходимости

<sup>3</sup> PISA — Programme for International Student Assessment. Проводится Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). См. URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-russia.htm>.

включения показателей школьного климата в перечень показателей эффективности работы образовательных учреждений. Так, например, Е.А. Бунимович в рамках семинара «Проблемы профилактики асоциального поведения» указал, «что несмотря на то, что общий уровень подростковой преступности в школах падает, возрастает жестокость преступлений, если они все же происходят.

Важно, чтобы показатели школьного климата также вошли в индексы школ в рейтингах, на текущий момент они в них не отражены» [4]. Схожая точка зрения обоснована в работе [13]: показатели школьного климата должны войти в список индикаторов эффективности работы образовательных учреждений как один из способов оценки воспитательной деятельности школы.

### Литература

1. Алесина А., Джулиано П. Культура и институты. Часть I // Вопросы экономики. 2016. № 10. С. 82—111. DOI:10.32609/0042-8736-2016-10-82-111
2. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. М.: Просвещение, 1989.
3. Баскакова М.Е. Мужчины и женщины в системе образования // Вопросы образования. 2005. № 1. С. 276—302.
4. Безопасен ли тихий мальчик с последней парты: первый межвузовский семинар «Проблемы профилактики асоциального поведения в семье и школе» прошел в Институте образования [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/lsp/news/214591623.html> (дата обращения: 22.09.2020).
5. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 2001. 352 с.
6. Давыдов Д.Г., Хломов К.Д. Массовые убийства в образовательных учреждениях: механизмы, причины, профилактика // Национальный психологический журнал. 2018. № 4 (32). С. 62—76. DOI:10.11621/npj.2018.0406
7. Ениколов С.Н., Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В. Агрессия в обыденной жизни // Политическая энциклопедия. 2014. 496 с.
8. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса. Минск, 2003.
9. Молчанова Д.В., Новикова М.А. Противостояние школьному буллингу: анализ международного опыта // Современная аналитика образования. 2020. № 1. С. 1—72.
10. Новикова М.А., Реан А.А. Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 78—97. DOI:10.17323/1814-9545-2019-2-78-97
11. Прохоров А.О. Психические состояния школьников и учителя в процессе их взаимодействия на уроке // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 68—74.
12. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 5. С. 3—18.
13. Реан А.А. Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних // Национальный психологический журнал. 2018. № 2 (30). С. 3—12. DOI:10.11621/npj.2018.0201
14. Российские школьники стали чаще проявлять агрессию. 70% учителей сталкиваются с травлей и насилием со стороны учеников [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3593471> (дата обращения: 12.12.2019).
15. Случаи нападения в российских школах в 2017-2018 годах. Досье [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/info/4885783> (дата обращения: 12.12.2019).
16. Смирнова Е.О., Бутенко В.А. Исследование межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 27—37.
17. Стратийчук Е.В., Чиркина Р.В. Позиция учителя в школьном буллинге // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 45—52. DOI:10.17759/jmpf.2019080305
18. Учителя спрашивали: «А что бы вы сделали, если бы такое произошло?» Старшеклассники из разных городов России — о нападениях на школы в Перми и Улан-Удэ [Электронный ресурс]. URL: <https://meduza.io/feature/2018/01/19/uchitelya-sprashivali-a-chto-by-vy-sdelali-esli-by-takoe-proizoshlo> (дата обращения: 12.12.2019).
19. Федунина Н.Ю. Психологический климат в школе: к вопросу о структуре понятия // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 1. С. 117—124.
20. Чиркина Т.А., Хавенсон Т.Е. Школьный климат. История понятия, подходы к определению и измерение в анкетах PISA // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 207—229. DOI:10.17323/1814-9545-2017-1-207-229
21. Acosta J., Chinman M., Ebener P., Malone P.S., Phillips A. & Wilks A. Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis // Journal of school violence. 2019. Vol. 18. № 2. P. 200—215. DOI:10.1080/15388220.2018.1453820
22. Aldridge J.M., McChesney K., Afari E. Associations between school climate and student life satisfaction: resilience and bullying as mediating factors // Learning Environments Research. 2019. P. 1—22. DOI:10.1007/s10984-019-09296-9

23. Anderson C.S. The Search for School Climate: A Review of the Research // *Review of Educational Research*. 1982. Vol. 52. № 3. P. 368—420. DOI:10.3102/00346543052003368
24. Baron R.M., Kenny D.A. The moderator—mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. № 51 (6). P. 1173—1182. DOI:10.1037/0022-3514.51.6.1173
25. Brookover W.B. et al. Elementary school social climate and school achievement // *American educational research journal*. 1978. Vol. 15. № 2. C. 301—318. DOI:10.3102/00028312015002301
26. Buss A.H. *The psychology of aggression*. Wiley, 1961. DOI:10.1037/11160-000
27. Buss A.H., Durkee A. An inventory for assessing different kinds of hostility // *Journal of Consulting Psychology*. 1957. № 21 (4). P. 343—349. DOI:10.1037/h0046900
28. Cohen J., McCabe L., Michelli N.M., Pickeral T. School climate: Research, policy, practice, and teacher education // *Teachers College Record*. 2009. № 111. P. 180—213.
29. Coleman J., Hoffer T., Kilgore S. Cognitive Outcomes in Public and Private Schools // *Sociology of Education*. 1982. Vol. 55. № 2. P. 65—76. DOI:10.2307/2112288
30. Cornell D., Huang F. Authoritative School Climate and High School Student Risk Behavior: A Cross-sectional Multi-level Analysis of Student Self-Reports // *J Youth Adolescence*. 2016. № 45. P. 2246—2259. DOI:10.1007/s10964-016-0424-3
31. Cornell D., Shukla K., Konold T. Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach // *Journal of Educational Psychology*. 2015. Vol. 107. № 4. P. 1186—1201. DOI:10.1037/edu0000038
32. Espelage D.L., Delgado A.V., Hatchel T., Ingram K., Huang Yu., Torgal C. A literature review of protective factors associated with homophobic bullying and its consequences among children & adolescents // *Aggression and violent behavior*. 2019. Vol. 45. P. 98—110. DOI:10.1016/j.avb.2018.07.003
33. Estévez E., Inglés C.J., Martínez-Monteagudo M.C. School aggression: Effects of classroom environment, attitude to authority and social reputation among peers // *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2013. № 1. P. 22—32. DOI:10.1989/ejihpe.v3i1.20
34. Freiberg H.J. *School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer, 1999.
35. Hatzenbuehler M.L. The social environment and suicide attempts in lesbian, gay, and bisexual youth // *Pediatrics*. 2011. № 127. P. 896—903. DOI:10.1542/peds.2010-3020
36. Hawkins J.D., Oesterle S., Brown E.C., Abbott R.D., Catalano R.F. Youth problem behaviors 8 years after implementing the communities that care prevention system: A community randomized trial // *JAMA Pediatrics*. 2014. № 168 (2). P. 122—129. DOI:10.1001/jamapediatrics.2013.4009
37. Henrich C.C., Brookmeyer K.A., Shahar G. Weapon violence in adolescence: Parent and school connectedness as protective factors // *Journal of Adolescent Health*. 2005. № 37. P. 306—312. DOI:10.1016/j.jadohealth.2005.03.022
38. Huang F., Anyon Y. The relationship between school disciplinary resolutions with school climate and attitudes toward school // *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*. 2020. Vol. 64. № 3. P. 212—222. DOI:10.1080/1045988X.2020.1722940
39. Ingemarson M., Rosendahl I., Bodin M.C., Birgegård A. Teacher's use of praise, clarity of school rules and classroom climate: comparing classroom compositions in terms of disruptive students // *Social Psychology of Education*. 2020. Vol. 23. № 1. P. 217—232. DOI:10.1007/s11218-019-09520-7
40. Jimerson S.R., Swearer S.M., Espelage D.L. (ed.). *International handbook of school bullying: An international perspective*. Routledge, 2009.
41. Lázaro-Visa S., Palomera R., Briones E., Fernández-Fuertes A.A., Fernández-Rouco N. Bullied adolescent's life satisfaction: personal competencies and school climate as protective factors // *Frontiers in psychology*. 2019. Vol. 10. P. 1—11. DOI:10.3389/fpsyg.2019.01691
42. Lee J.S. The effects of the teacher—student relationship and academic press on student engagement and academic performance // *International Journal of Educational Research*. 2012. № 53. P. 330—340. DOI:10.1016/j.ijer.2012.04.006
43. Lippitt R., White R.K. The “social climate” of children's groups // In R.H. Barker, J.S. Kounin & H.F. Wright (eds.). *Child behavior and development: A course of representative studies*. McGraw-Hill. 1943. P. 485—508. DOI:10.1037/10786-028
44. McGrath K.V. et al. Using integrative data analysis to investigate school climate across multiple informants // *Educational and Psychological Measurement*. 2020. Vol. 80. № 4. P. 617—637. DOI:10.1177/0013164419885999
45. Mertens E. et al. Components of School-Based Interventions Stimulating Students' Intrapersonal and Interpersonal Domains: A Meta-analysis // *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2020. P. 1—27. DOI:10.1007/s10567-020-00328-y
46. Mischel J., Kitsantas A. Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping // *Social Psychology of Education*. 2020. Vol. 23. № 1. P. 51—72. DOI:10.1007/s11218-019-09522-5
47. North D.C. *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge and N.Y.: Cambridge University Press, 1990.
48. North D.C. *Institutions* // *Journal of Economic Perspectives*. 1991. Vol. 5. No. 1. P. 97—112. DOI:10.1257/jep.5.1.97



49. OECD, PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. PISA, OECD Publishing, Paris, 2019. DOI:10.1787/acd78851-en
50. Sobel M.E. Asymptotic Confidence Intervals for Indirect Effects in Structural Equation Models // Sociological Methodology. 1982. № 13. P. 290—321. DOI:10.2307/270723
51. Summary of New Jersey School Climate Survey Domain Scale Validation [Электронный ресурс]. URL: [http://www.state.nj.us/education/students/safety/behavior/njscs/NJSCS\\_FactSheet.pdf](http://www.state.nj.us/education/students/safety/behavior/njscs/NJSCS_FactSheet.pdf) (дата обращения: 16.12.2019).
52. Teng Z., Bear G.G., Yang C., Nie Q., Guo Ch. Moral disengagement and bullying perpetration: A longitudinal study of the moderating effect of school climate // School psychology. 2020. Vol. 35. № 1. P. 99—109. DOI:10.1037/spq0000348
53. Thapa A.S., Cohen J., Guffey S., Higgins-D'Alessandro A. A review of school climate research // Review of Educational Research. 2013. № 83. P. 357—385. DOI:10.3102/0034654313483907
54. Varela J.J., Sirlopi D., Melipillán R., Espelage D., Green J., Guzmán J. Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being // Child Indicators Research. 2019. Vol. 12. № 6. P. 2095—2110. DOI:10.1007/s12187-019-09631-9
55. Wiggins T.W. A comparative investigation of principal behavior and school climate // The Journal of Educational Research. 1972. Vol. 66. № 3. P. 103—105. DOI:10.1080/00220671.1972.10884419
56. Withall J. The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms // The journal of experimental education. 1949. Vol. 17. № 3. P. 347—361. DOI:10.1080/00220973.1949.11010391
57. Yang J., Wang X., Lei L. Perceived school climate and adolescents' bullying perpetration: A moderated mediation model of moral disengagement and peers' defending // Children and Youth Services Review. 2020. Vol. 109. DOI:10.1016/j.childyouth.2019.104716

## References

1. Alesina A., Dzhuliano P. Kul'tura i instituty. Chast' I [Culture and Institutions. Part 1]. *Voprosy ekonomiki = Economic Issues*, 2016, no. 10, pp. 82—111. DOI:10.32609/0042-8736-2016-10-82-111 (In Russ.).
2. Anikeeva N.P. Psihologicheskij klimat v kollektive [Psychological climate in a team]. Prosveshchenie, 1989. (In Russ.).
3. Baskakova M.E. Muzhchiny i zhenshchiny v sisteme obrazovaniya [Men and women in the education system]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2005, no. 1. (In Russ.).
4. Bezopasen li tikhii mal'chik s poslednei party: pervyi mezhvuzovskii seminar «Problemy profilaktiki asotsial'nogo povedeniya v sem'e i shkole» proshel v Institute obrazovaniya [Is the quiet boy from the back desk safe: the first interuniversity seminar "Problems of preventing asocial behavior in the family and school" was held at the Institute of Education] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://ioe.hse.ru/lsp/news/214591623.html> (Accessed: 22.09.2020).
5. Baron R., Richardson D. Agressiya [Aggression]. Sankt-Peterburg, 2001. 352 p. (In Russ.).
6. Davydov D.G., Hlomov K.D. Massovyie ubijstva v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyah: mekhanizmy, prichiny, profilaktika [Massacres in educational institutions: mechanisms, causes, prevention]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal = National Psychological Journal*, 2018, no. 4 (32), pp. 62—76. (In Russ.). DOI:10.11621/npj.2018.0406
7. Enikolopov S.N., Kuznecova Ju.M., Chudova N.V. Agressiya v obydennoj zhizni [Aggression in everyday life]. Politicheskaja jenciklopedija, 2014. P. 496. (In Russ.).
8. Kolominskij Ja.L. Social'naja psihologija shkol'nogo klassa [Social psychology of school class]. Minsk, 2003. (In Russ.).
9. Molchanova D.V., Novikova M.A. Protivodejstvie shkol'nomu bullingu: analiz mezhdunarodnogo opyta [Countering school bullying: analysis of international experience]. *Sovremennaja analitika obrazovaniya = Contemporary Education Analytics*, 2020, no. 1, pp. 1—72. (In Russ.).
10. Novikova M.A., Rean A.A. Vliyanie shkol'nogo klimata na vozniknovenie travli: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt issledovaniya [Influence of School Climate on Bullying Prevalence: Russian and International Research Experience]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2019, no. 2. (In Russ.). DOI:10.17323/1814-9545-2019-2-78-97
11. Prohorov A.O. Psihicheskie sostojaniya shkol'nikov i uchitelja v processe ih vzaimodejstvija na uroke [Psychological states of students and teachers in the process of their interaction at the lesson]. *Voprosy psihologii*, 1990, no. 6, pp. 68—74. (In Russ.).
12. Rean A.A. Agressiya i agressivnost' lichnosti [Aggression and Aggressiveness of Personality]. *Psihologicheskij zhurnal = Psychological Journal*, 1996. Vol. 17, no. 5, pp. 3—18. (In Russ.). DOI:10.11621/npj.2018.0201
13. Rean A.A. Profilaktika agressii i asotsial'nosti nesovershennoletnih [Prevention of aggression and antisocial behaviour in adolescents]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal = National Psychological Journal*, 2018, no. 2 (30), pp. 3—12. (In Russ.).
14. Rossiiskie shkol'niki stali chashche proyavlyat' agressiyu. 70% uchitelei stalkivayutsya s travlei i nasiliem so storony uchenikov [Russian schoolchildren



- began to show aggression more often. 70% of teachers experience bullying and student violence] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3593471> (Accessed: 12.12.2019).
15. Sluchai napadenii v rossiiskikh shkolakh v 2017-2018 godakh. Dos'e [Cases of attacks in Russian schools in 2017-2018. Dossier] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://tass.ru/info/4885783> (Accessed: 12.12.2019).
  16. Smirnova E.O., Butenko V.A. Issledovanie mezhlchnostnyh otnoshenij v raznovozrastnyh gruppah doshkol'nikov. *Voprosy psichologii*, 2007, no. 1, pp. 27—37. (In Russ.).
  17. Stratijchuk E.V., Chirkina R.V. Pozicija uchitelja v shkol'nom bullinge [Teacher's position in school bullying]. *Sovremennaja zarubezhnaja psichologija = Modern and Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 3, pp. 45—52. (In Russ.). DOI:10.17759/jmfp.2019080305
  18. Uchitelya sprashivali: «A chto by vy sdelali, esli by takoe proizoshlo?» Starsheklassniki iz raznykh gorodov Rossii — o napadeniyakh na shkoly v Permi i Ulan-Ude [The teachers asked: “What would you do if this happened?” High school students from different cities of Russia — about attacks on schools in Perm and Ulan-Ude] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://meduza.io/feature/2018/01/19/uchitelya-sprashivali-achto-by-vy-sdelali-esli-by-takoe-proizoshlo> (Accessed: 12.12.2019).
  19. Fedunina N.YU. Psihologicheskij klimat v shkole: k voprosu o strukture ponyatiya [Psychological Climate at School: to the Question About the Concept Structure]. *Sovremennaya zarubezhnaya psichologiya = Modern Foreign Psychology*, 2014. Vol. 3, no. 1, pp. 117—124. (In Russ.).
  20. Chirkina T.A., Havenson T.E. SHkol'nyj klimat. Istoriya ponyatiya, podhody k opredeleniyu i izmereniyu v anketah PISA [School climate. History of concept, approaches to definition and measurement in PISA questionnaires]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Issues*, 2017, no. 1. (In Russ.). DOI:10.17323/1814-9545-2017-1-207-229
  21. Acosta J., Chinman M., Ebener P., Malone P.S., Phillips A., Wilks A. Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of school violence*, 2019. Vol. 18, no. 2, p. 200—215. DOI:10.1080/15388220.2018.1453820
  22. Aldridge J.M., McChesney K., Afari E. Associations between school climate and student life satisfaction: resilience and bullying as mediating factors. *Learning Environments Research*, 2019, p. 1—22. DOI:10.1007/s10984-019-09296-9
  23. Anderson C.S. The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 1982. Vol. 52, no. 3, pp. 368—420. DOI:10.3102/00346543052003368
  24. Baron R.M., Kenny D.A. The moderator—mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, no. 51 (6), pp. 1173—1182. DOI:10.1037/0022-3514.51.6.1173
  25. Brookover W.B. et al. Elementary school social climate and school achievement. *American educational research journal*, 1978. Vol. 15, no. 2, p. 301—318. DOI:10.3102/00028312015002301
  26. Buss A.H. The psychology of aggression. Wiley, 1961. DOI:10.1037/11160-000
  27. Buss A.H., Durkee A. An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 1957, no. 21 (4), pp. 343—349. DOI:10.1037/h0046900
  28. Cohen J., McCabe L., Michelli N.M., Pickeral T. School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 2009, no. 111, pp. 180—213.
  29. Coleman J., Hoffer T., Kilgore S. Cognitive Outcomes in Public and Private Schools. *Sociology of Education*, 1982. Vol. 55, no 2, pp. 65—76. DOI:10.2307/2112288
  30. Cornell D., Huang F. Authoritative School Climate and High School Student Risk Behavior: A Cross-sectional Multi-level Analysis of Student Self-Reports. *J Youth Adolescence*, 2016, no. 45, pp. 2246—2259. DOI:10.1007/s10964-016-0424-3
  31. Cornell D., Shukla K., Konold T. Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology*, 2015. Vol. 107, no. 4, pp. 1186—1201. DOI:10.1037/edu0000038
  32. Espelage D.L., Delgado A.V., Hatchel T., Ingram K., Huang Yu., Torgal C. A literature review of protective factors associated with homophobic bullying and its consequences among children & adolescents. *Aggression and violent behavior*, 2019. Vol. 45, pp. 98—110. DOI:10.1016/j.avb.2018.07.003
  33. Estévez E., Inglés C.J., Martínez-Monteagudo M.C. School aggression: Effects of classroom environment, attitude to authority and social reputation among peers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2013, no. 1, pp. 22—32. DOI:10.1989/ejihpe.v3i1.20
  34. Freiberg H.J. School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments. London: Falmer, 1999.
  35. Hatzenbuehler M.L. The social environment and suicide attempts in lesbian, gay, and bisexual youth. *Pediatrics*, 2011, no. 127, pp. 896—903. DOI:10.1542/peds.2010-3020
  36. Hawkins J.D., Oesterle S., Brown E.C., Abbott R.D., Catalano R.F. Youth problem behaviors 8 years after implementing the communities that care prevention system: A community randomized trial. *JAMA Pediatrics*, 2014, no. 168 (2), pp. 122—129. DOI:10.1001/jamapediatrics.2013.4009
  37. Henrich C.C., Brookmeyer K.A., Shahar G. Weapon violence in adolescence: Parent and school

- connectedness as protective factors. *Journal of Adolescent Health*, 2005, no. 37, pp. 306—312. DOI:10.1016/j.jadohealth.2005.03.022
38. Huang F., Anyon Y. The relationship between school disciplinary resolutions with school climate and attitudes toward school. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 2020. Vol. 64, no. 3, pp. 212—222. DOI:10.1080/1045988X.2020.1722940
39. Ingemarson M., Rosendahl I., Bodin M.C., Birgegård A. Teacher's use of praise, clarity of school rules and classroom climate: comparing classroom compositions in terms of disruptive students. *Social Psychology of Education*, 2020. Vol. 23, no. 1, pp. 217—232. DOI:10.1007/s11218-019-09520-7
40. Jimerson S.R., Swearer S.M., Espelage D.L. (ed.). *International handbook of school bullying: An international perspective*. Routledge, 2009.
41. Lázaro-Visa S., Palomera R., Briones E., Fernández-Fuertes A.A., Fernández-Rouco N. Bullied adolescent's life satisfaction: personal competencies and school climate as protective factors. *Frontiers in psychology*, 2019. Vol. 10, pp. 1—11. DOI:10.3389/fpsyg.2019.01691
42. Lee J.S. The effects of the teacher—student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 2012, no. 53, pp. 330—340. DOI:10.1016/j.ijer.2012.04.006
43. Lippitt R., White R.K. The “social climate” of children's groups. In R.G. Barker, J.S. Kounin & H.F. Wright (eds.). *Child behavior and development: A course of representative studies*. McGraw-Hill, 1943, pp. 485—508. DOI:10.1037/10786-028
44. McGrath K.V. et al. Using integrative data analysis to investigate school climate across multiple informants. *Educational and Psychological Measurement*, 2020. Vol. 80, no. 4, pp. 617—637. DOI:10.1177/0013164419885999
45. Mertens E. et al. Components of School-Based Interventions Stimulating Students' Intrapersonal and Interpersonal Domains: A Meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2020, pp. 1—27. DOI:10.1007/s10567-020-00328-y
46. Mischel J., Kitsantas A. Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping. *Social Psychology of Education*, 2020. Vol. 23, no. 1, pp. 51—72. DOI:10.1007/s11218-019-09522-5
47. North D.C. *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge and N.Y.: Cambridge University Press, 1990.
48. North D.C. Institutions. *Journal of Economic Perspectives*, 1991. Vol. 5, no. 1, pp. 97—112. DOI:10.1257/jep.5.1.97
49. OECD, PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019. DOI:10.1787/acd78851-en
50. Sobel M.E. Asymptotic Confidence Intervals for Indirect Effects in Structural Equation Models. *Sociological Methodology*, 1982, no. 13, pp. 290—321. DOI:10.2307/270723
51. Summary of New Jersey School Climate Survey Domain Scale Validation [Electronic resource]. URL: [http://www.state.nj.us/education/students/safety/behavior/njscs/NJSCS\\_FactSheet.pdf](http://www.state.nj.us/education/students/safety/behavior/njscs/NJSCS_FactSheet.pdf) (Accessed: 16.12.2019).
52. Teng Z., Bear G.G., Yang C., Nie Q., Guo Ch. Moral disengagement and bullying perpetration: A longitudinal study of the moderating effect of school climate. *School psychology*, 2020. Vol. 35, no. 1, pp. 99—109. DOI:10.1037/spq0000348
53. Thapa A.S., Cohen J., Guffey S., Higgins-D'Alessandro A. A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 2013, no. 83, pp. 357—385. DOI:10.3102/0034654313483907
54. Varela J.J., Sirlopú D., Melipillán R., Espelage D., Green J. & Guzmán J. Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research*, 2019. Vol. 12, no. 6, pp. 2095—2110. DOI:10.1007/s12187-019-09631-9
55. Wiggins T.W. A comparative investigation of principal behavior and school climate. *The Journal of Educational Research*, 1972. Vol. 66, no. 3, pp. 103—105. DOI:10.1080/00220671.1972.10884419
56. Withall J. The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms. *The journal of experimental education*, 1949. Vol. 17, no. 3, pp. 347—361. DOI:10.1080/00220973.1949.11010391
57. Wang J., Wang X., Lei L. Perceived school climate and adolescents' bullying perpetration: A moderated mediation model of moral disengagement and peers' defending. *Children and Youth Services Review*, 2020. Vol. 109. DOI:10.1016/j.childyouth.2019.104716

### Информация об авторах

Реан Артур Александрович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, руководитель Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>, e-mail: profrean@yandex.ru

Шагалов Игорь Львович, младший научный сотрудник Института институциональных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ),

г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7503-6732>, e-mail: [ishagalov@hse.ru](mailto:ishagalov@hse.ru)

*Коновалов Иван Александрович*, аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>, e-mail: [iv.kononov@yandex.ru](mailto:iv.kononov@yandex.ru)

**Information about the authors**

*Artur A. Rean*, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the RAE, Head of Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>, e-mail: [profrean@yandex.ru](mailto:profrean@yandex.ru)

*Igor L. Shagalov*, Junior Research Fellow, Center for Institutional Studies, National Research University 'Higher School of Economics', Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7503-6732>, e-mail: [ishagalov@hse.ru](mailto:ishagalov@hse.ru)

*Ivan A. Kononov*, Research Analyst, Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>, e-mail: [iv.kononov@yandex.ru](mailto:iv.kononov@yandex.ru)

Получена 21.02.2020

Received 21.02.2020

Принята в печать 25.11.2020

Accepted 25.11.2020

# Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования

**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.ru](mailto:poskakalova@gmail.ru)

В статье представлены результаты первого этапа проекта «Инновационная модель организации экспериментально-исследовательской деятельности подростков («Мультимедиа-театр»)), выполняемого Центром междисциплинарных исследований современного детства МГППУ. Главная цель проекта — разработка модели школьного театра для учащихся подросткового возраста. В рамках проекта театр рассматривается как особая коммуникативно-деятельностная образовательная среда, где подростки могут экспериментировать с социально-психологическими объектами – ролями, позициями, отношениями. На первом этапе проекта (сентябрь 2019 г.— март 2020 г.) было проведено эмпирическое исследование, направленное на обоснование эффективности применения театральной деятельности для развития и обучения подростков. Эмпирическое исследование проводилось на базе ГБОУ «Школа 1564 им. Героя Советского Союза А.П. Белобородова» г. Москвы. Выборку исследования составили 72 подростка в возрасте 13—14 лет. В результате исследования удалось показать, что регулярные занятия театральной деятельностью способствуют повышению уровня психологического благополучия, развитию метапредметных компетенций и улучшению успеваемости обучающихся подросткового возраста.

**Ключевые слова:** театр, театральная деятельность, подростковый возраст, психологическое благополучие, метапредметные компетенции, академическая успеваемость.

**Для цитаты:** Рубцова О.В., Посакалова Т.А. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 144—156. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250612>

# Drama Activity as a Means of Development and Learning in Adolescence: The Results of an Empirical Study

**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.ru](mailto:poskakalova@gmail.ru)

The article focuses on the results of the first stage of the research project: “Innovative model of organizing experimental and research activity of adolescents (“Digital Storytelling Theatre”)", conducted by the Centre for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood in MSUPE. The project aims at elaborating a model of school theatre for adolescents. In the framework of the project theatre is perceived as a particular kind of communicative educational environment, where adolescents can experiment with social and psychological objects — roles, positions and relationships. On the first stage of the project (September 2019 — March 2020) an empirical study was conducted, aimed at investigating theatre activity as an efficient means of development and learning in adolescence. The research was conducted in School № 1564 in Moscow, Russia. 72 adolescents aged from 13 to 14 years participated in the study. The data received testify that regular participation in theatre activity contributes to boosting adolescents’ psychological well-being, as well as helps to develop soft skills and improve academic achievement.

**Keywords:** drama, theatre, drama activity, adolescence, psychological well-being, metacognitive competences (soft skills), academic achievement.

**For citation:** Rubtsova O.V., Poskakalova T.A. Drama Activity as a Means of Development and Learning in Adolescence: The Results of an Empirical Study. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 144—156. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250612> (In Russ.)

## Введение

В последние годы театр все чаще используется для решения широкого круга задач, связанных с развитием, обучением, социализацией и реабилитацией различных категорий детей и подростков [8; 10; 11; 12]. Во многих странах театральная деятельность на протяжении десятилетий успешно применяется в школьной практике. Наиболее известные направления театра в зарубежном образовании включают: *drama in education* («драмапедагогика»), *developmental drama*

(«развивающая драма»), *educational drama* («педагогическая драма»), *creative dramatics* («креативная драматизация»), *process drama* («процессуальная драма»), *role drama* («ролевая драма»). В России применение драмы в образовательных целях рассматривается в рамках такой научной дисциплины, как *театральная педагогика* (аналогом данного направления в англоязычных источниках считается “*didactic theatre*” — «дидактический театр») [12]. Именно дидактический театр делает акцент не столько на художественном

(эстетическом), сколько на обучающем потенциале театральной деятельности [24].

Современные исследования доказывают, что театральная деятельность в учебном процессе способствует:

- развитию познавательной активности и повышению учебной мотивации (участие в новых формах деятельности, возможность проявить себя в неожиданных ролях и образах) [15; 16; 23; 25];

- приобретению метапредметных компетенций и повышению общего уровня академической успеваемости (развитие культуры речи, приобретение коммуникативных навыков, развитие воображения, креативности, формирование критического мышления) [14; 17; 19; 26];

- социализации и укреплению межличностных взаимодействий (поиск продуктивных и социально приемлемых способов разрешения конфликтов, выражение собственных эмоций и понимание эмоций собеседника, получение опыта инклюзивного взаимодействия) [13; 16; 22; 25].

На данный момент в практике российских школ театр используется достаточно редко, причем преимущественно в системе дополнительного (внеурочного) образования. Данное обстоятельство отчасти объясняется тем, что в отечественной традиции школьный театр рассматривается, прежде всего, в контексте воспитания, нежели образования. Вместе с тем все больше специалистов указывают на театр как на инструмент, позволяющий успешно осваивать содержание различных школьных дисциплин (включая предметы естественно-научного цикла), а также эффективно решать задачи, связанные с развитием обучающихся разного возраста [2; 7].

Одним из наиболее известных российских педагогов, интегрировавших театр в школьное образование, является Е.А. Ямбург. По его мнению, в современной школе театральная деятельность может стать мощным средством адаптации к изменяющейся социальной ситуации, инструментом преодоления кризисных состояний, поиска нравственных ориентиров и предотвращения девиантного поведения в подростковой среде. В осно-

ву школьного театра Е.А. Ямбурга заложен принцип событийности как «ощущение личной встречи с прекрасным», как возможность совместного эмоционального «переживания увиденного» взрослыми и детьми, как создания «идеальной среды для духовного сплочения и развития» – причем не только конкретных детей, но и общества в целом [12, с. 43].

В проекте «Российская школа будущего (РШБ)», представленном в цикле работ Ю.В. Громыко, В.А. Гуружапова, А.А. Марголиса и В.В. Рубцова [2; 6], театр полагается одним из ключевых образовательных модулей, на основе которых школа строится как «эко-система детско-взрослых сообществ». Опираясь на традиции деятельностного подхода, авторы концепции полагают, что ключевой задачей современной школы является не столько передача знания как такового, сколько развитие новых форм сознания и деятельности, которые позволяли бы ребенку «успешно функционировать в условиях новой социокультурной ситуации» [2]. В рамках заявленной концепции принципиально обосновать, какую роль театр может выполнять в качестве структурной единицы «школы будущего», и в чем заключается его своеобразие как специфического канала трансляции понятий для обучающихся разного возраста.

В 2019 г. на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ был запущен проект «*Инновационная модель организации экспериментально-исследовательской деятельности подростков ("Мультимедиа-театр")*», главной целью которого стала разработка модели школьного театра для учащихся подросткового возраста. В основу проекта была положена идея о том, что ведущей деятельностью подросткового периода является деятельность социального, психологического, личностного, ролевого экспериментирования, в условиях которой подросток осуществляет «пробу» и становится «автором» собственного действия [4; 5; 6; 7]. В рамках проекта театр рассматривается как особая коммуникативно-деятельностная образовательная среда, где подростки могут экспериментировать с социально-психологическими объектами — ролями, позициями, отношениями.



На первом этапе проекта (сентябрь 2019 г. — март 2020 г.) было проведено эмпирическое исследование, направленное на обоснование эффективности театральной деятельности для развития и обучения подростков. В настоящей статье будут кратко представлены результаты этой работы.

### Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование проводилось проектной группой МГППУ на базе ГБОУ «Школа 1564 им. Героя Советского Союза А.П. Белобородова» г. Москвы<sup>1</sup>. Основная **цель исследования** — обоснование театральной деятельности как эффективного средства развития и обучения в подростковом возрасте. Для достижения заявленной цели были поставлены следующие задачи:

- выявление связи занятий театральной деятельностью с показателями психологического благополучия (в т.ч. с уровнем внутриличностной конфликтности) у учащихся подросткового возраста;
- выявление связи занятий театральной деятельностью с уровнем развития метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов у учащихся подросткового возраста;
- выявление связи занятий театральной деятельностью с показателями успеваемости у учащихся подросткового возраста.

На разных этапах в эмпирическом исследовании приняли участие 72 подростка в возрасте 13—14 лет (среди них девочек — 25, мальчиков — 47). В ходе исследования участники были разделены на две группы: экспериментальную, куда вошли подростки, регулярно посещавшие занятия школьной театральной студии под руководством Н.Н. Ципенко<sup>2</sup>, и контрольную, куда вошли подростки, не посещавшие студию. Экспериментальная группа состояла из 25 человек (15 девочек и

10 мальчиков). В ходе исследования участники исследовательской группы:

- провели комплексную диагностику показателей психологического благополучия, а также уровня развития метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов у подростков из экспериментальной и контрольной групп;
- посетили 16 встреч театральной студии (1 организационное занятие, 2 мастер-класса, 13 репетиций);
- приняли участие в постановке двух спектаклей («Недотепино королевство» и «Мой Пушкин»);
- провели 2 индивидуальных интервью с руководителем студии;
- сняли и проанализировали 470 минут видеоматериалов (видеозаписи включали такие виды деятельности, как обсуждение сценария; планирование работ по подготовке спектакля; речевые и двигательные разминки; постановка хореографических и музыкальных номеров; репетиции спектаклей «Недотепино королевство» и «Мой Пушкин»).

В качестве методов исследования применялись: наблюдение, анкетирование, интервью, анализ продуктов деятельности (видеозаписи репетиций и спектаклей); методы статистической обработки данных (в т.ч. корреляционный анализ).

В рамках первого этапа исследования<sup>3</sup> использовался критерий корреляции Пирсона. Для детального анализа были выбраны корреляции со значением модуля коэффициента корреляции 0.5 и выше. Оценка статистической значимости коэффициентов корреляции проводилась при помощи распределения Стьюдента с  $n-2$  степенями свободы. В качестве базового заданного уровня значимости принималось значение 0.05.

В качестве методик исследования были использованы:

<sup>1</sup> Подразделение, выполняющее проект – Сектор «Центр междисциплинарных исследований современного детства». Руководитель проекта – О.В. Рубцова. Исследовательская группа МГППУ: Т.А. Посакалова, Е.Ю. Ермакова.

<sup>2</sup> Педагоги, участвовавшие в проекте: Н.Н. Ципенко, А.А. Нижников, Ю.С. Фомичева.

<sup>3</sup> На следующем этапе проекта предполагается проведение дисперсионного анализа, направленного на изучение межгрупповой и внутригрупповой дисперсий.

1. Комплексная методика Е.Б. Фанталовой по изучению ценностных ориентаций и уровня внутриличностной конфликтности (1992 г.);

2. Комплекс методик для изучения уровня развития метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов:

- Тест подростковой саморегуляции (The Adolescent Self-Regulatory Inventory, K.L. Moilanen, 2007 г.);

- Методика метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory, G. Schraw и R.S. Dennison, 1994 г.);

- Шкала оценки коммуникативных умений (Interpersonal Communication Skills Scale, Learning dynamics, 2002 г.).

Остановимся кратко на каждой из указанных методик.

Для анализа уровня психологического благополучия у подростков использовался комплекс методик Е.Б. Фанталовой, включающий четыре теста:

- «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах»;

- «Семь состояний»;

- «Шкала оценки дискомфорта»;

- «Свободный выбор ценностей».

Методики, разработанные Е.Б. Фанталовой, позволяют изучать такие феномены, как *ценностные ориентации, внутренние конфликты, внутренние вакуумы, уровень психологического дискомфорта*. Отличительной особенностью данного комплекса методик является то, что каждый из входящих в его состав тестов направлен на выявление конкретного параметра (например, внутриличностные конфликты или внутренние вакуумы в определенной сфере). В то же время все тесты являются взаимосвязанными: ценностные ориентации личности рассматриваются в их связи с внутренними конфликтами. Таким образом, при использовании данного комплекса методик необходимо оценивать всю совокупность параметров в их неразрывной взаимосвязи [9; 10].

Для анализа уровня развития метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов были использованы:

1. Тест подростковой саморегуляции (The Adolescent Self-Regulatory Inventory,

K.L. Moilanen, 2007 г.) — опросник, предназначенный для оценки сформированности способности подростка контролировать свои эмоции, мысли, внимание и поведение в повседневной жизни. Опросник охватывает такие показатели саморегуляции, как управление временем, самомотивацию, умение выстраивать приоритеты при выполнении заданий, навыки управления эмоциями, умение концентрироваться, умение удерживать несколько объектов в поле зрения, произвольное внимание. Опросник позволяет измерить общий показатель уровня подростковой саморегуляции (Adolescent Self-Regulatory Inventory — ASRI), показатель краткосрочной саморегуляции (short-term self-regulation), а также показатель долгосрочной саморегуляции (long-term self-regulation) [21].

2. Методика метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory) — опросник, разработанный G. Schraw и R. Dennison и адаптированный А.В. Карповым и И.М. Скитяевой в 2005 г. [3]. Методика оценивает уровень развития метакогнитивных функций, а также показатели регуляции деятельности, которые включают в себя:

- три показателя в области знания о познании: 1) декларлируемые знания (знание о себе как об ученике, т.е. осведомленность о своих когнитивных умениях и интеллектуальных ресурсах); 2) процедурные знания (знание о том, какую последовательность операций следует выполнить или какую конкретную учебную стратегию нужно применить, чтобы завершить поставленную задачу); 3) условные знания (определение и осознание обстоятельств и условий, при которых те или иные знания и навыки следует применить в учебном процессе);

- четыре показателя в области регуляции познания: 4) *планирование* (выбор целей и распределение ресурсов обучения); 5) *стратегии управления информацией* (последовательность применения определенных навыков для эффективной обработки информации); 6) *контроль компонентов* (оценка использованной стратегии); 7) *тактика исправления ошибок* (стратегии самокоррекции); 8) *оценка* (анализ эффективности выбранной

стратегии обучения после завершения учебного эпизода) [1].

3. Шкала оценки коммуникативных умений (Interpersonal Communication Skills Scale, Learning dynamics, 2002 г.) — методика, предназначенная для оценки навыков межличностного общения. Опросник включает в себя 4 субшкалы: умение четко выражать свои мысли (Sending Clear Messages), умение слушать (Listening), обеспечение и получение обратной связи (Giving and Getting Feedback), управление эмоциями в процессе коммуникации (Handling Emotional Interactions) [18].

### Результаты исследования

Согласно результатам, полученным в ходе применения комплекса методик Е.Б. Фанталовой, у 94% опрошенных подростков было выявлено наличие внутриличностных конфликтов. При этом средние показатели уровня внутриличностной конфликтности теста «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» у опрошенных из экспериментальной и контрольной групп практически не отличались (2,6 и 2,3 соответственно). Необходимо отметить, что в работах Е.Б. Фанталовой подчеркивается, что

само по себе наличие конфликтов далеко не всегда свидетельствует о серьезных проблемах личности и вызывает беспокойство лишь в том случае, когда сопровождается выраженным психологическим дискомфортом [9; 10]. В этой связи автор методики рекомендует рассматривать показатели внутриличностной конфликтности в неразрывной связи с показателями психологического дискомфорта. Согласно данным, полученным по «Шкале оценки дискомфорта» на нашей выборке, 60% подростков, регулярно занимавшихся театральной деятельностью, не испытывали психологического дискомфорта, тогда как среди подростков, не посещавших занятия школьной театральной студии, половина испытывали психологический дискомфорт. При этом у каждого пятого подростка, не занимавшегося театральной деятельностью, психологический дискомфорт был сильно выраженным (рис. 1).

Стоит отметить, что по методике «Семь состояний», где респондентам предлагалось самим оценить собственные внутренние переживания, подростки, занимавшиеся в театральной студии, указывали, что они в меньшей степени подвержены апатии (26% уча-



Рис. 1. Соотношение наличия/отсутствия внутреннего дискомфорта у подростков из экспериментальной и контрольной групп

щихся в экспериментальной группе и 43% в контрольной), внутренней тревоге (26% и 40% соответственно), внутреннему вакууму (26% и 30% соответственно) и внутренним конфликтам (34% и 45% соответственно) (рис. 2).

Анализ содержания внутренних конфликтов позволил выявить у подавляющего большинства опрошенных подростков переживания, связанные с отношениями внутри семьи (49% всех опрошенных подростков). При этом удалось установить, что внутренний конфликт в данной сфере в большей степени присущ подросткам из контрольной группы (52%), нежели из экспериментальной (43%). Существенные различия были обнаружены в системе ценностных ориентаций у подростков из экспериментальной и контрольной групп (рис. 3). Так, подростки, не занимавшиеся театральной деятельностью, уделяли значительно больше внимания проблеме материальной обеспеченности по сравнению с подростками, занимавшимися в школьной театральной студии (13% в экспериментальной группе и 50% в контрольной группе). Также существенный разрыв в показателях внутренней конфликтности был выявлен по таким критериям, как

отношение подростков к интересной работе (при 0% в экспериментальной группе в контрольной группе он был выявлен у 11% опрошенных), красота природы и искусства (4% и 25% соответственно), познание (4% и 15% соответственно), счастливая семейная жизнь (43% и 52% соответственно).

Существенные различия в показателях подростков из экспериментальной и контрольной групп были обнаружены при оценке общего уровня академической успеваемости. Так, анализ годовых оценок по 15-ти предметам продемонстрировал, что, по сравнению со сверстниками из контрольной группы, подростки, регулярно занимавшиеся театральной деятельностью, продемонстрировали более высокие баллы по таким предметам, как алгебра, биология, всеобщая история, география, геометрия, информатика, история России, литература, обществознание, физика, физическая культура, черчение (см. табл. 1).

Особого внимания заслуживает значительный отрыв экспериментальной группы по такому предмету, как геометрия (4,26 и 3,64 у экспериментальной и контрольной групп соответственно). Однако стоит отметить, что

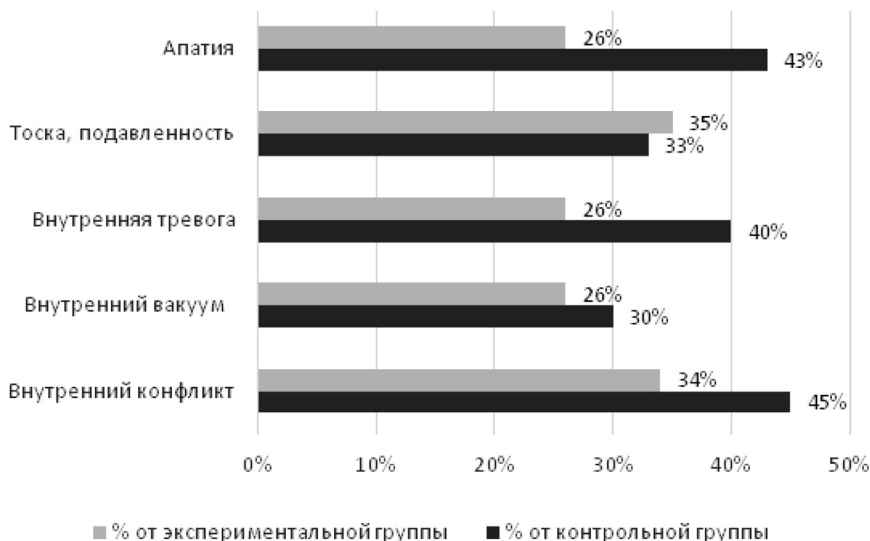


Рис. 2. Показатели психологического благополучия у подростков из экспериментальной и контрольной групп

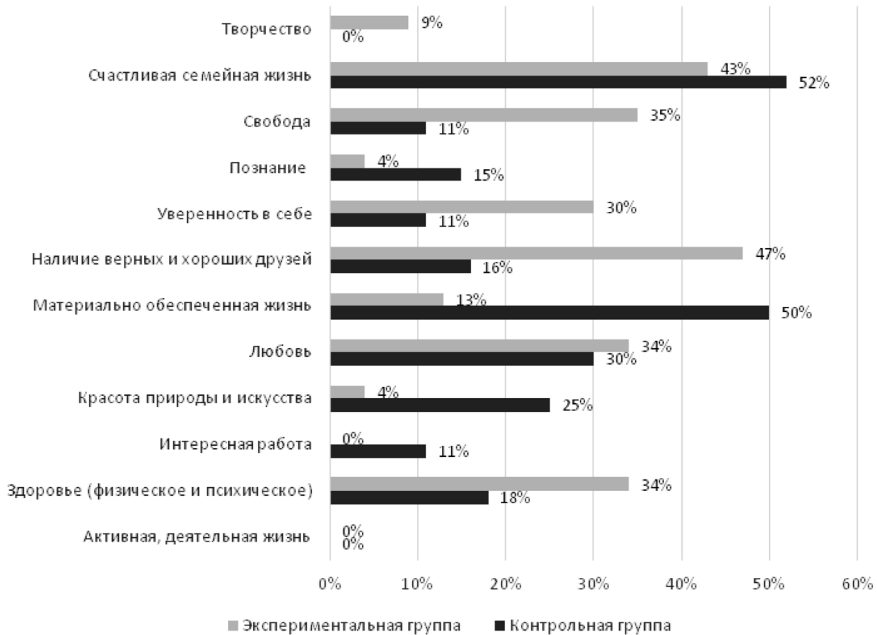


Рис. 3. Соотношение ценностных внутренних конфликтов у подростков из экспериментальной и контрольной групп

Таблица 1

**Сравнительный анализ успеваемости подростков  
из экспериментальной и контрольной групп**

№ п/п	Учебная дисциплина	Средний балл (экспериментальная группа)	Средний балл (контрольная группа)
1	Алгебра	3,98	3,65
2	Биология	4,31	4,26
3	Всеобщая история	3,88	3,47
4	География	3,97	3,89
5	Геометрия	4,26	3,635
6	Иностранный язык (английский)	4,03	4,06
7	Информатика	4,26	4,07
8	История России	3,95	3,73
9	Литература	4,09	3,99
10	Обществознание	3,93	3,8
11	Русский язык	3,83	3,87
12	Физика	4,26	4,24
13	Физическая культура	4,43	4,22
14	Химия	3,88	3,94
15	Черчение	3,71	3,515
	Итоговая средняя	3,68	3,62

языковые компетенции (русский и английский языки) у экспериментальной группы оказались ниже, чем у контрольной выборки. Данное обстоятельство нуждается в дальнейшем изучении и анализе.

В целом можно предположить, что подростки, занимавшиеся театральной деятельностью, оказались более успешными в предметных знаниях и достигли лучших академических показателей за счет более высокого уровня сформированности метапредметных компетенций (табл. 2).

Анализ уровня развития метапредметных компетенций показал, что в подавляющем большинстве показателей экспериментальная группа опережала контрольную. Так, подростки, занимавшиеся в школьной театральной студии, демонстрировали более высокий уровень развития:

- краткосрочной и долгосрочной саморегуляции (они лучше управляют временем, легче выстраивают приоритеты при выполнении учебных заданий, лучше управляют собственными эмоциями, лучше концентрируются и удерживают внимание);
- в осознании своих метакогнитивных способностей (лучше контролируют выполнение учебных действий, адекватнее оценивают и контролируют собственный процесс обучения, легче преодолевают сложности в обучении, так как обладают стратегиями по определению и исправлению ошибок, допущенных в процессе обучения);
- в коммуникации и осуществлении межличностных взаимодействий (лучше справляются с собственными эмоциями и легче распознают эмоции собеседника, легче разрешают конфликты, лучше поддерживают контакт с собеседником).

Таблица 2

**Показатели метапредметных компетенций у подростков из экспериментальной и контрольной групп**

Измеряемый показатель	Среднее значение балла у экспериментальной группы	Среднее значение балла у контрольной группы
<b>Тест подростковой саморегуляции (Adolescent Self-Regulatory Inventory — ASRI)</b>		
Общий показатель уровня саморегуляции	109,64	102,15
Краткосрочная саморегуляция	37,50	33,72
Долгосрочная саморегуляция	44,00	41,54
<b>Опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory, G. Schraw и R.S. Dennison)</b>		
Общий показатель опросника	33,71	31,21
Декларируемое знание	5,29	5,67
Процедурные знания	2,43	2,33
Условные знания	4,21	3,70
Планирование	3,14	3,30
Стратегии управления информацией	7,29	6,06
Контроль компонентов	4,14	3,67
Стратегии исправления ошибок	4,36	4,18
Оценка	2,86	5,64
<b>Шкала оценки коммуникативных умений (Interpersonal Communication Skills Scale)</b>		
Формулирование четких посланий, высказываний	17,14	16,27
Умение слушать	16,86	15,12
Обеспечение и получение обратной связи	17,71	16,15
Управление эмоциональной сферой коммуникации	17,71	17,06



В то же время необходимо отметить, что подростки из экспериментальной группы уступали сверстникам в навыках планирования учебной деятельности, в анализе эффективности и успешности выбранной стратегии обучения после завершения учебного процесса, а также в декларативном знании — т.е. в осознании и понимании фактического материала.

Таким образом, эмпирические данные, полученные на нашей выборке, свидетельствуют о том, что регулярные занятия театральной деятельностью у учащихся подросткового возраста способствуют:

- улучшению показателей психологического благополучия;
- развитию метапредметных компетенций;
- повышению успеваемости.

В то же время подчеркнем, что проведенное исследование носит разведывательный характер, и полученные данные нуждаются в дальнейшем теоретическом и экспериментальном осмыслении.

### Перспективы дальнейшей работы

С учетом полученных эмпирических данных авторами проекта была разработана инновационная модель «Мультимедиа-театра» для подростков. Модель предусматривает участие подростков в комплексе деятельностей, связанных с подготовкой и реализацией театральной постановки (выбор темы и сюжета спектакля, совместное написание и обсуждение вариантов сценария, подготовка костюмов и декораций, выбор и освоение мультимедийных технологий для воплощения своего замысла на сцене и т.д.). Таким образом, в «Мультимедиа-театре» акцент сделан не столько на постановке как таковой, сколько на процессе ее реализации, участники которого оказываются вовлеченными в различные виды деятельности и получают возможность осуществлять разнообразные варианты «пробующего действия» относительно самого способа взаимодействия. На основе такого типа ролевых взаимодействий театральной деятельностью выступает как особая форма экспериментирования, позволяющая строить

«зону ближайшего развития» подростков (Л.С. Выготский).

В условиях «Мультимедиа-театра» подростки не только осваивают содержание конкретных учебных дисциплин, но также приобретают метапредметные компетенции (в т.ч. умение планировать способы достижения поставленных целей, умение рассматривать разные точки зрения, реализовать познавательные действия, осуществлять коммуникацию с другими участниками деятельности и др.) и личностные образовательные результаты (в т.ч. готовность и способность вести диалог с другими людьми, навыки сотрудничества со сверстниками, эстетическое отношение к миру и др.), что соответствует действующему ФГОС.

Перспективы применения разработанной модели обусловлены двумя обстоятельствами. С одной стороны, она обеспечивает интериоризацию подростками новых форм и способов деятельности и взаимодействия. С другой стороны, предлагаемая модель создает условия для экстериоризации внутренних конфликтов и противоречий подростков, помогая им конструктивно преодолевать кризис переходного периода [5]. Преимущество разработанной модели театра связано с возможностью использовать ее одновременно в качестве средства трансляции как предметного, так и метапредметного знания. Уникальность предлагаемой модели заключается также в том, что она может быть реализована на предметах гуманитарного цикла как в системе дополнительного, так и основного образования (история, литература, психология, иностранные языки).

Особую актуальность организация школьного театра приобретает в контексте перехода в режим онлайн-обучения, в условиях которого дети ограничены в привычных формах коммуникации и взаимодействия как с учителями, так и друг с другом. Как показывает опыт разных стран, в ситуации распространения коронавирусной инфекции именно онлайн-театр оказался одним из наиболее востребованных форматов обучения — причем как среди учеников, так и среди учителей.

## Литература

1. Бызова В.М., Перикова Е.И., Ловягина А.Е. Метакогнитивная включенность в системе психической саморегуляции студентов // Сибирский психологический журнал. 2019. № 73. С. 126—140.
2. Громько Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 57—67. DOI:10.17759/chp.2020160106
3. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов. М.: Ин-т психологии РАН, 2005. 352 с.
4. Поливанова К.Н. Некоторые подходы к проектированию подростковой школы // Психологическая наука и образование. 1998. № 1.
5. Прихожан А.М. К проблеме подростковой игры // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2015. № 4. С. 37—46.
6. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 4.
7. Рубцова О.В. Современное подростничество в фокусе культурно-исторической психологии: к проблеме ролевого экспериментирования // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 69—77. DOI:10.17759/chp.2020160209
8. Рубцова О.В., Сидоров А.В. «Особый театр» как средство социальной инклюзии: зарубежный и отечественный опыт // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 1. С. 68—80. DOI:10.17759/chp.2017130107
9. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта: монография. М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. 72 с.
10. Фанталова Е.Б. Ценности и внутренние конфликты: теория, методология, диагностика. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co.KG, 2012. 192 с.
11. Цукерман Г.А. Учебное сообщество путь к учебной самостоятельности // Методист. 2003. № 6. С. 55—56.
12. Ямбург Е.А. Третий звонок: практика школьного театра. Бослен, 2018. 240 с.
13. Alrutz M. Digital storytelling, applied theatre and youth: performing possibility. 1st edition. Routledge, 2014. 166 p.
14. Andersen, Christopher. Learning in “as-if” worlds: cognition in drama in education // Theory into practice. 2004. Vol. 43. № 4. P. 281—286.
15. Blair R., Lutterbie J. Introduction. Special section on cognitive studies, theatre and performance // Journal of dramatic theory and criticism. 2011. № 25. P. 63—70.
16. Chan Y.-I.P. In their own words: How do students relate drama pedagogy to their learning in curriculum subjects? // Research in drama education: the journal of applied theatre and performance. 2009. Vol. 14. № 2. P. 191—209.
17. Eriksson S., Heggstad K., Cziboly A. “Rolling the DICE”. Introduction to the international research project “Drama improves Lisbon key competences in education” // Research in drama education. 2014. Vol. 19. № 4. P. 403—408.
18. Interpersonal communication skills inventory. In Learning Dynamics, 2002. URL: [http://www.nal.usda.gov/wicworks/Sharing\\_Center/CT/csmodule/Inventory.pdf](http://www.nal.usda.gov/wicworks/Sharing_Center/CT/csmodule/Inventory.pdf).
19. Johnson C. Drama and metacognition // Early child development and care. 2002. Vol. 172. № 6. P. 595—602.
20. Kalidas C. Drama: a tool for learning. Procedia // Social and Behavioral Sciences. 2014. № 123. P. 444—449.
21. Moilanen K.L. The adolescent self-regulatory inventory: the development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation // Journal of youth and adolescence. 2007. № 36. P. 835—848.
22. Reagan T.J. Keeping the peace: playback theatre with adolescents. Expressive therapies dissertations. Lesley University, 2015.
23. Summer D. Therapeutic theatre with adolescents at-risk of school dropout. Expressive Therapies Dissertations. Lesley University, 2018.
24. The Oxford encyclopedia of theatre and performance: two volumes. ed. by D. Kennedy. Oxford University Press, 2003. 1618 p.
25. Van De Water M. Drama and education: performance methodologies for teaching and learning. Routledge, 2015. 258 p.
26. Wright P. Drama education and development of self: myth or reality? // Social psychology of education. 2006. № 9. P. 43—65.

## References

1. Byzova V.M., Perikova E.I., Lovjagina A.E. Metakognitivnaja vkljuchennost' v sisteme psihicheskoj samoreguljacii studentov [Metacognitive involvement in the system of students' mental self-regulation]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal = Siberian psychological journal*, 2019, no. 73, pp. 126—140. (In Russ.).
2. Gromyko Ju.V., Rubcov V.V., Margolis A.A. Shkola kak jekosistema razvivajushihhsja detsko-vzroslyh soobshhestv: dejatel'nostnyj podhod k proektirovaniju shkoly budushhego [School as an ecosystem of developing child-adult communication: the action approach to designing a school of future]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija = Cultural-historical*

- psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 57—67. (In Russ.). DOI:10.17759/chp.2020160106
3. Karpov A.V., Skitjaeva I.M. Psihologija metakognitivnyh processov [Psychology of metacognitive processes]. Moscow: In-t psihologii RAN, 2005. 352 p. (In Russ.).
  4. Polivanova K.N. Nekotorye podhody k proektirovaniyu podrostkovojskoly [Some approaches to the design of a teenage school]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 1998. № 1.
  5. Prihozhan A.M. K probleme podrostkovojskoly [To the problem of teenage games]. *Vestnik. RGGU. Serija "Psihologija. Pedagogika. Obrazovanie" = Vestnik. RGGU. Series "Psychology. Pedagogy. Education"*, 2015, no. 4, pp. 37—46.
  6. Rubcov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. Kul'turno-istoricheskij tip shkoly (proekt razrabotki) [Cultural-historical type of school (development project)]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 1996. Vol. 1, no 4.
  7. Rubcova O.V. Sovremennoe podrostrnichestvo v fukuse kul'turno-istoricheskoi psihologii: k probleme rolevogo jeksperimentirovanijs [Contemporary adolescence in the focus of cultural-historical psychology: on the problem of role experimentation]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 69—77. DOI:10.17759/chp.2020160209
  8. Rubcova O.V., Sidorov A.V. «Osobyj teatr» kak sredstvo social'noj inkljuzii: zarubezhnyj i otechestvennyj opyt ["Special theater" as a means of social inclusion: foreign and domestic experience]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija = Cultural-historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 1, pp. 68—80. DOI:10.17759/chp.2017130107
  9. Fantalova E.B. Diagnostika i psihoterapija vnutrennego konflikta: monografija [Values and internal conflicts: theory, methodology, diagnostics]. M.-Berlin: Direkt-Media, 2015. 72 p.
  10. Fantalova E.B. Cennosti i vnutrennie konflikty: teorija, metodologija, diagnostika [Values and internal conflicts: theory, methodology, diagnostics]. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co.KG, 2012. 192 p.
  11. Cukerman G.A. Uchebnoe soobshhestvo put' k uchebnoj samostojatel'nosti [Educational community as the way to educational independence]. *Metodist*, 2003, no. 6, pp. 55—56.
  12. Jamburg E.A. Tretij zvonok: praktika shkol'nogo teatra [The third ring. School theatre practice]. *Boslen*, 2018. 240 p.
  13. Alrutz M. Digital storytelling, applied theatre and youth: performing possibility. 1st edition. Routledge, 2014. 166 p.
  14. Andersen, Christopher. Learning in "as-if" worlds: cognition in drama in education. *Theory into practice*, 2004. Vol. 43, no. 4, pp. 281—286.
  15. Blair R., Lutterbie J. Introduction. Special section on cognitive studies, theatre and performance. *Journal of dramatic theory and criticism*, 2011, no. 25, pp. 63—70.
  16. Chan Y.-i.P. In their own words: How do students relate drama pedagogy to their learning in curriculum subjects? *Research in drama education: the journal of applied theatre and performance*, 2009. Vol. 14, no. 2, pp. 191—209.
  17. Eriksson S., Heggstad K., Cziboly A. "Rolling the DICE". Introduction to the international research project "Drama improves Lisbon key competences in education". *Research in drama education*, 2014. Vol. 19, no. 4, pp. 403—408.
  18. Interpersonal communication skills inventory. In Learning Dynamics, 2002. URL: [http://www.nal.usda.gov/wicworks/Sharing\\_Center/CT/csmodule/Inventory.pdf](http://www.nal.usda.gov/wicworks/Sharing_Center/CT/csmodule/Inventory.pdf).
  19. Johnson C. Drama and metacognition. *Early child development and care*, 2002. Vol. 172, no. 6, pp. 595—602.
  20. Kalidas C. Drama: a tool for learning. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2014, no. 123, pp. 444—449.
  21. Moilanen K.L. The adolescent self-regulatory inventory: the development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of youth and adolescence*, 2007, no. 36, pp. 835—848.
  22. Reagan T.J. Keeping the peace: playback theatre with adolescents. Expressive therapies dissertations. Lesley University, 2015.
  23. Sumner D. Therapeutic theatre with adolescents at-risk of school dropout. Expressive Therapies Dissertations. Lesley University, 2018.
  24. The Oxford encyclopedia of theatre and performance: two volumes. ed. by D. Kennedy. Oxford University Press, 2003. 1618 p.
  25. Van De Water M. Drama and education: performance methodologies for teaching and learning. Routledge, 2015. 258 p.
  26. Wright P. Drama education and development of self: myth or reality? *Social psychology of education*, 2006, no. 9, pp. 43—65.

### **Информация об авторах**

Рубцова Ольга Витальевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология имени проф. Л.Ф. Обуковой» факультета «Психология образования», руководитель Сектора «Центр междисциплинарных исследований современного детства», 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*, младший 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: [poskagalova@gmail.ru](mailto:poskagalova@gmail.ru)

**Information about the authors**

*Olga V. Rubtsova*, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of 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](mailto: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.ru](mailto:poskagalova@gmail.ru)

Получена 20.11.2020

Received 20.11.2020

Принята в печать 25.11.2020

Accepted 25.11.2020